
Mitos contruidos en torno al sistema educativo argentino. Universalidad y laicismo de la ley 1420



Gustavo Daniel Raynoldi
Universidad Nacional del Litoral, Argentina, Argentina
gustanoldi@yahoo.com.ar

De Signos y Sentidos
núm. 25, 2024
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN-E: 1668-866X
designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

Resumen: Este trabajo aborda y pretende dilucidar la universalidad y el laicismo que le fueron atribuidos a la ley 1420, como parte de un mito construido sobre la educación argentina. Recorreremos el alcance de su aplicación territorial, el sentido de su laicismo, y discursos que elaboraron significados en esta etapa histórica de fines del siglo XIX y principios del XX. El intenso debate parlamentario del período 1883/84 en torno a esta ley para la ciudad de Buenos Aires y los territorios nacionales permite vislumbrar que su prescripción jurisdiccional formal no impidió que los legisladores lo asumieran como una cuestión de trascendencia nacional. Unidos en la convicción de la necesidad de una ley de educación común, confrontaron por su traducción legal, reflejando un clima de época en cuestiones filosóficas, religiosas, criterios sobre el rol de la iglesia y del Estado, construcción de ciudadanía, y el ideal positivista sobre el orden y el progreso. La resolución de esta discusión se tornó un importante elemento del acelerado impulso que gravitó sobre el proceso de construcción de la Argentina moderna. Los sentidos que le fueron atribuidos a esta ley en su articulado, y más allá del mismo, son parte de un universo simbólico que operó sobre la elite vinculado a una fe en el progreso ilimitado, que permitió construir perspectivas sobre el país y sobre la educación con extenso arraigo en el imaginario colectivo. Nos interesa la normativa propia de la ley, los elementos que subyacen a su producción, y el contexto que permitió la construcción del mito, entendido este como una forma inapelable de entender una dimensión de la realidad.

Palabras clave: educación, jurisdicción, laicismo, mitos, clima de época.

Abstract: This paper addresses and aims to elucidate the universality and secularism that were attributed to Law 1420, as part of a myth built on Argentine education. We will review the scope of its territorial application, the meaning of its secularism, and the discourses that elaborated meanings in this historical stage of the late nineteenth and early twentieth centuries. The intense parliamentary debate of the 1883/84 period around this law for the city of Buenos Aires and the national territories allows us to glimpse that its formal jurisdictional prescription did not prevent legislators from taking it as a matter of national importance. United in the conviction of the need for a common education law, they

confronted each other over its legal translation, reflecting the spirit of the time in philosophical and religious matters, the criteria on the role of the church and the State, the building of citizenship, and the positivist ideal of order and progress. The resolution of this discussion became an important element of the accelerated momentum that gravitated on the process of building modern Argentina. The meanings that were attributed to this law in its articles, and beyond it, are part of a symbolic universe that operated on the elite linked to a faith in unlimited progress, which allowed the construction of perspectives on the country and on education with extensive roots in collective imagination. We are interested in the regulations of the law itself, the underlying elements of its enactment, and the context that allowed the construction of the myth, understood as an unappealable way of understanding a dimension of reality.

Keywords: Education, Jurisdiction, Secularism, Myth, Spirit of the Time.

Resumo: Este trabalho aborda e visa elucidar a universalidade e a laicidade que foram atribuídas à Lei 1.420, como parte de um mito construído sobre a educação argentina. Revisaremos o alcance de sua aplicação territorial, o sentido de sua laicidade e os discursos que elaboraram sentidos nesta etapa histórica do final do século XIX e início do século XX. O intenso debate parlamentar do período 1883/84 em torno desta lei para a cidade de Buenos Aires e os territórios nacionais permite vislumbrar que a sua prescrição jurisdicional formal não impediu que os legisladores a assumissem como matéria de importância nacional. Unidos na convicção da necessidade de uma lei educativa comum, confrontaram-se pela sua tradução jurídica, reflectindo um clima da época nas questões filosóficas e religiosas, critérios sobre o papel da Igreja e do Estado, construção da cidadania, e o positivismo ideal sobre ordem e progresso. A resolução desta discussão tornou-se um elemento importante do impulso acelerado que gravitou em torno do processo de construção da Argentina moderna. Os significados que foram atribuídos a esta lei em seus artigos, e além dela, fazem parte de um universo simbólico que operou sobre as elites vinculadas a uma fé no progresso ilimitado, que lhes permitiu construir perspectivas sobre o país e sobre a educação com amplas perspectivas raízes no imaginário coletivo. Interessa-nos a regulamentação da lei, os elementos que fundamentam a sua produção e o contexto que permitiu a construção do mito, entendido como forma inapelável de compreensão de uma dimensão da realidade.

Palavras-chave: Educação, Jurisdição, Laicidade, Mito, Espírito do Tempo.

Introducción

El período que nos ocupa en esta temática va desde fines del siglo XIX hasta las primeras décadas del XX. Nos preguntamos respecto a la ley 1420: ¿Cuáles son los alcances legales de su aplicación territorial? Y; si lo tuvo, ¿Cuál es el sentido de su laicismo? Al precisar estas respuestas, intentaremos articularlas con elementos que influyeron en las características de su normativa específica, así como en la elaboración de supuestos que ubicaron a la universalidad y el laicismo que le fueron atribuidas, en un lugar mítico.

Para ordenar nuestro análisis, este se desarrollará dentro de un esquema basado en la distinción y relación entre estos tres ámbitos: 1) El contexto normativo y el texto de la ley respecto a los aspectos enunciados, precisando su límite jurisdiccional y su grado de laicidad; 2) los elementos que subyacen a su producción en estos dos ámbitos, en los que se incluyen antecedentes legales, religiosos, culturales y políticos presentes en su discusión y forma de resolución; y 3) el contexto y el clima de época que influyó en la producción de la ley como en los sentidos que se le atribuyeron, dotándola de alcances que, aunque van más allá de la letra de la ley, al arraigarse en el imaginario colectivo dinamizaron la construcción de la modernidad en nuestro país.

El contexto normativo y el texto de la ley

Respecto a su jurisdicción

Sería conveniente mencionar primero el encuadre constitucional y algunos antecedentes normativos de la ley 1420. En un marco amplio la Constitución de 1853 le reconoce, en su artículo 14, a todos los habitantes de la Nación el derecho de «enseñar y aprender», indicando que su ejercicio será reglamentado por las leyes. Se consagra así la libertad de enseñanza, en correspondencia con la libertad de conciencia y de culto. La educación primaria, según el artículo 5 quedó bajo la órbita de cada provincia. Estas tendrán el deber de asegurarla en el dictado de sus propias constituciones y leyes derivadas de ellas. Pero esta disposición tiene un artículo complementario y, podría decirse, casi contradictorio (hoy el 75, inc. 18) el cual menciona que es atribución del Congreso nacional «proveer...al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración, dictando planes de instrucción general y universitaria...por leyes protectoras de estos fines». En general ha habido consenso en interpretar que por un lado corresponde a la nación dictar reglas generales sobre organización educativa que deben respetarse en todo el territorio de la República; y por otro lado corresponde a la Nación y a las provincias, en sus respectivas jurisdicciones, lo relativo a la organización, dirección y administración de la educación primaria (la secundaria y universitaria quedaría indistintamente a cargo de las provincias y la nación). En lo consuetudinario, desde 1853 las provincias fueron responsables de la educación primaria, limitándose la nación a fomentar con subvenciones y diversos estímulos esta tarea, y ocupándose poco de dictar un marco general. Pudo haber incidido en ello que la ciudad de Buenos Aires fue federalizada recién en 1880, y que los territorios nacionales (gobernaciones no autónomas que dependían del Estado Nacional) eran todavía poco poblados. En esta etapa, aunque con no poca ayuda de la nación, las energías invertidas en lo educativo quedaron registradas principalmente en los archivos y legislaciones provinciales, y en ellos se encuentran los antecedentes de la ley 1420, aunque esta fuera dada luego solo para la ciudad de Buenos Aires, los territorios y colonias nacionales.

La Ley 1420 es hija también, en el aspecto jurisdiccional, de la solución encontrada a la larga disputa entre la nación y la provincia de Buenos Aires, por la sede definitiva de las autoridades nacionales. La elección de las autoridades de la Capital Federal tendría características propias en su régimen municipal. El intendente sería designado por el presidente en ejercicio y no elegido por la población local, dependiendo su administración de la gestión nacional y su legislación emanaría del congreso nacional. Hasta la reforma constitucional de 1994 la ciudad no tendría el status de un gobierno plenamente autónomo. La resolución del conflicto en 1880 a favor de la Nación con la federalización de la ciudad de Buenos Aires conllevó, entre otras cuestiones, el traspaso de todos los edificios públicos pertenecientes a la provincia de Buenos Aires a la órbita del gobierno federal (Acuerdo del 9/12/1880). Un decreto del presidente Roca mantiene temporalmente en vigencia las leyes e instituciones provinciales en materia educativa en la capital hasta tanto el Congreso sancionara la ley de educación común definitiva (Decreto del 28/01/1881). La ley más importante a la que se refiere el decreto es la ley de educación común de la provincia de Buenos Aires de 1875, probablemente la más completa y avanzada de esa época, en la cual ya se consagra la obligatoriedad y la gratuidad de la educación primaria. En el mismo Decreto se crea el Consejo Nacional de Educación, y bajo su supervisión quedan las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, de las colonias y de los territorios nacionales.

Desde fines de la década del 60, fue consolidándose la idea de establecer ciertos principios fundamentales en la legislación escolar. Se vio con mayor urgencia la necesidad de una ley nacional de educación común que pueda dar un impulso más homogéneo a la tarea educativa realizada por las provincias, y armonizara mejor los dos preceptos constitucionales señalados antes, relativos a las facultades y deberes de las provincias y de la Nación. En el debate de 1883 en la Cámara de Diputados, el diputado Demaría, como miembro informante de la comisión de justicia, culto e instrucción pública, expuso sobre la conveniencia de establecer ciertas reglas generales sobre todo el territorio nacional en base a la facultad que detenta el Congreso, respetando las atribuciones provinciales. Pero el diputado Leguizamón impugnó el despacho de comisión, sosteniendo que el Congreso debía limitarse a legislar en materia educativa únicamente para la Capital Federal y los territorios y colonias nacionales. Fundó su opinión en la jurisprudencia y en la interpretación que los poderes públicos habían hecho hasta el momento de los preceptos constitucionales. Alegó que las atribuciones aparentemente contradictorias que la constitución otorga a la vez a la Nación y a las provincias obligan a atenerse al derecho vigente, ya que este las complementó de hecho reconociendo a las provincias estar a cargo de la educación primaria, y a la Nación la obligación de legislar solo donde ejerce una jurisdicción incuestionable. Sostuvo que el Congreso Nacional lo había reconocido así, limitando su legislación educativa a reglamentar los aportes nacionales a las provincias (Campobassi, 1956). Alcanzaría mayor respaldo en el Congreso la opinión del diputado Leguizamón, aunque a la cuestión jurisdiccional no se le dio un contenido dispositivo. La decisión al respecto se expresó en el rechazo del despacho de la comisión, que pretendía aplicar en todo el territorio de la República ciertas reglas generales. Es de esta manera sobreentendida pero asentada en actos formales del proceso de discusión y sanción de la ley como el Congreso se pronunció por el ámbito jurisdiccional de aplicación de la ley 1420, comprendiendo solo la ciudad capital, los territorios y colonias nacionales. La idea acerca de su universalidad jurisdiccional que le sería atribuida puede vincularse, junto a otros factores, con la notoria influencia que ejerció sobre la organización y actividad educativa en general. Las jurisdicciones provinciales, en varias ocasiones, tomaron a la ley como modelo y realizaron adaptaciones para imitarla (Ayuso, 2015). De allí que podríamos hablar de una influencia legal directa sobre los territorios de su jurisdicción exclusiva, y una influencia no formal al dirimir cuestiones que preocupaban a todo el país. Por ello también, tal como ocurrió en ambas Cámaras del congreso nacional, entre las reacciones que generó en las provincias su discusión y aprobación, no faltaron rechazos a algunos de sus postulados, por ejemplo, dando

lugar a la religión en los diseños locales; o en algunos casos, no teniéndola en cuenta en los mismos. La idea extendida de que la ley 1420 se implementó en todo el país pierde de vista las realidades de las provincias que no estaban comprendidas por dicha norma. La situación en ellas, en este sentido, fue heterogénea y cambiante a lo largo del tiempo, expresándose de manera diferente. (Rodríguez, 2018) Esto no llegó a empañar, sin embargo, el reconocimiento general de su importancia, y el arraigo e influencia que habría de lograr en la organización del sistema educativo.

Respecto a su laicismo

Los debates más acalorados y extensos acerca de la ley en el congreso nacional durante el período 1883/84 se dieron alrededor de la enseñanza o no de la religión en las escuelas oficiales, entendiendo religión por catolicismo. Estos debates dieron continuidad a posiciones manifestadas en el Congreso Pedagógico Internacional de 1882, donde se había expresado la polémica sobre educación religiosa o laica, y sobre el rol del Estado en esta materia. Como en la cuestión jurisdiccional, las dos posiciones antagónicas en el debate fueron presentadas inicialmente por la comisión de justicia, culto e instrucción pública y por el diputado Leguizamón. La comisión se pronunció por la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas, aunque respetando a los niños cuyos padres sostuvieran creencias ajenas y expresaran no querer recibirla; mientras que la posición del diputado Leguizamón, que también en este caso prevalecería plasmándose en el artículo 8, proponía no el laicismo sino una solución, a la que se llamó (tanto positiva como peyorativamente) *neutral*, y sería confundida con laicidad, proponiendo que la enseñanza religiosa solo podía ser dada en las escuelas por los ministros autorizados de los distintos cultos, a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clase (Campobassi, 1956, p.59) Se entiende por laicidad o laicismo el proceso de sustracción a la autoridad religiosa de instituciones y funciones que van pasando a la órbita del Estado, y que constituye un aspecto de un proceso mayor, que es el de la secularización. Esto ocurriría de hecho durante la primera presidencia de Roca en varias áreas antes controladas por la iglesia católica. Pero este caso presenta particularidades y no podría definirse como simple secularización, ya que el modelo oficial fue ampliándose en paralelo a las escuelas privadas/religiosas, surgiendo incluso nuevas propuestas educativas. Frente a la idea común que supone que la ley 1420 de 1884 dispuso la educación laica, se debe señalar que no fue así; en realidad incluyó la enseñanza religiosa fuera del horario escolar, por eso se considera que adoptó una posición de neutralidad religiosa en las escuelas públicas (Rodríguez, 2018, p.185). Lo que surge incuestionable del texto de la ley es la obligatoriedad, la gratuidad y la graduación, pero no establece el laicismo; y su jurisdicción específica, es limitada

Elementos que subyacen a la producción del texto de la ley

En esta instancia, intentaremos reconocer algunos antecedentes legales, religiosos, históricos, culturales, educativos y políticos presentes en la discusión y forma de resolución de las cuestiones que nos ocupan, con un repaso de las intervenciones más representativas que se realizaron en el congreso. Abordaremos principalmente la cuestión religiosa, ya que el choque de concepciones en este ámbito es más pronunciado y rico que en la cuestión jurisdiccional; y en cuanto a esto último, lo expresado hasta aquí dio cuenta de sus aspectos principales.

Las siguientes intervenciones fueron extraídas y resumidas del texto de Campobassi al que nos hemos remitido. Contiene discursos en buena medida literales, entre las páginas 59 a 92, del debate respecto a la enseñanza religiosa. El diputado Leguizamón, portavoz de la posición liberal que finalmente prevaleció en el texto de la ley, en la sesión del 4 de julio de 1883 sostuvo que la escuela debía ser tolerante porque la constitución proclama la libertad de conciencia. A la escuela concurren los hijos de todos los habitantes del país, y es contradictorio que teniendo que contribuir a su sostenimiento sean obligados a recibir la enseñanza de determinada religión. Llamó a una ley así, entre otros epítetos, «perpetuadora del desierto, odiosa, de exclusión y destierro», argumentando que «ningún inmigrante vendría a un país con una ley como esta», y que es «atentatoria de la libertad de pensamiento del maestro, un civil que para ser educador no se le puede exigir la pertenencia a determinada comunión». Sin embargo, se mostró a favor de no excluir por completo la enseñanza religiosa de las escuelas, pero dejándola en manos de quienes detentan un título habilitante en las distintas confesiones. De esta manera el país tendría una ley tolerante y neutral en esta materia, respetuosa de todos los ciudadanos.

Dos días más tarde se realizó la elocuente intervención del diputado Pedro Goyena, quien sostuvo que la enseñanza de la religión católica, su implantación o supresión, era la parte más importante y preocupante de la ley, ya que ello establecería el carácter de la educación. Negó la tolerancia y neutralidad que se atribuyó a la Constitución argentina en esta materia, realizando un recorrido por los artículos que dan preferencia al culto católico, destacando que la Constitución no es solo un texto formal sino un fruto de la historia y de la vida del pueblo argentino. La legislación no puede desvincularse de los antecedentes históricos, y sustituir sus tradiciones «con las doctrinas perversoras del positivismo, que, aplicado a la política, se traduce en la idolatría del Estado». Un Estado no puede ser racionalmente ateo, neutro o prescindente en materia religiosa, renunciaría a la obligación de formar el carácter moral de sus ciudadanos, contribuyendo a la corrupción social. El Estado debía complementar y fortalecer la formación de los niños brindada en el hogar y en el templo.

En la misma sesión, el diputado López García realizó un pormenorizado recorrido por los artículos constitucionales mencionados por Goyena, y otros sobre el lugar del catolicismo en la Constitución, precisando sus alcances y concluyendo que no podía interpretarse que establecen una religión de Estado, atentando contra su espíritu de progreso, población y modernidad. Por otro lado, se explayó en las diferencias de funciones entre el Estado y la religión, y criticó las contradictorias posturas de la iglesia católica en cada país, que se manifestaba por la tolerancia donde era minoría, e intentaba imponer sus creencias donde era mayoría, prohibiendo las otras.

Con distintos énfasis y matices, y abordando cuestiones relacionadas a lo ya dicho, los diputados se pronunciaron en general por la posición de Leguizamón o de Goyena, polemizando sobre la cuestión constitucional, el derecho comparado internacional, la trayectoria de la iglesia en la historia de América, el liberalismo y la modernidad, así como el *syllabus* católico. Entre las sesiones del 4, 6, 12, 13 y 14 de julio de 1883 expusieron a favor de la enseñanza religiosa los diputados Demaría, Goyena (dos intervenciones), Achával Rodríguez (dos intervenciones), Alvear, el sacerdote Lugones y Centeno; mientras que por la posición neutral se manifestaron Leguizamón, Civit, Delfín Gallo y Gilbert. También hizo uso de la palabra, en representación del poder ejecutivo, el ministro de justicia, culto e instrucción pública, el Dr. Eduardo Wilde, quien subrayó la diferencia entre el Estado y la iglesia, tocándole al primero asegurar la convivencia social, el derecho y libertad de conciencia, creencias y culto. En su extensa alocución respaldó la posición de los diputados que sostenían la neutralidad. Al aprobarse la ley en la Cámara de Diputados pasó al Senado;

pero en la cámara alta no hubo debate sobre la cuestión religiosa, solo una segunda exposición del ministro Wilde que la abordó nuevamente en la sesión del 28 de agosto de 1883, en la cual enfatizó varias cuestiones ya señaladas por él en Diputados, concluyendo que era inadmisibles incluir en cualquier plan de estudios oficial la enseñanza de cualquier religión. Operaría como un obstáculo para el desarrollo del país, ya que sus habitantes provenían de diversas nacionalidades y creencias. Era suficiente que el Estado permita impartir enseñanza religiosa en las escuelas por los ministros de los distintos cultos.

Ya en el año 1884, en la segunda revisión de la ley hecha por el Senado en la sesión del 26 de junio (la ley fue enviada nuevamente a diputados dos veces desde el Senado), el senador Igarzábal y el senador Pizarro se pronunciaron tardíamente por la enseñanza religiosa. La aprobación del texto completo de la ley requirió dos debates en la Cámara de Diputados y tres en el Senado. Pero la única discusión en particular sobre la cuestión religiosa se realizó en 1883 en Diputados.

Clima de época en la producción de la ley y en sus lecturas

En el debate parlamentario el diputado Goyena, partidario de la enseñanza religiosa, se refirió a «las doctrinas perversoras del positivismo». Indudablemente, esta corriente, iniciada por Augusto Comte tenía creciente influencia. Tomaba la experiencia verificada a través de los sentidos como medio de construcción del conocimiento. Sin embargo, como vimos, la posición de los diputados liberales no fue erradicar la religión sino preservar un ámbito que permita la transmisión del conocimiento científico sin su intromisión. Hacia 1884, el lugar del método científico para conocer y cambiar la realidad, como motor del progreso, estaba presente, pero la corriente adquiriría mayor desarrollo e influencia desde 1890 en adelante, principalmente con la publicación y difusión de los trabajos de Émile Durkheim desde la sociología, y otros autores. También tuvimos receptores locales que se tornaron referentes de esta corriente para analizar nuestra sociedad y sus cambios (Terán, 2008). Durkheim definió los hechos sociales como objeto de estudio, siendo modos de pensar, sentir y actuar que están en la sociedad y se imponen a los individuos, quienes los internalizan (Durkheim, 2001). En este sentido, los cambios producidos por la nueva sociedad industrial requerían un nuevo sistema de educación. Complementando la enseñanza inicial recibida en la familia, la escuela debía ser el canal para proveer habilidades y enseñar valores. (Durkheim, 1995). En las sociedades modernas y complejas la conciencia colectiva es más débil. Por la alta división social del trabajo, en los hechos sociales se observa menor solidaridad y más peso de los intereses. El Estado es concebido con funciones limitadas, no maneja los lazos sociales ni la conciencia colectiva; en todo caso, el tipo de Estado es una expresión de esa conciencia. El positivismo impactó también en el campo del Derecho, ámbito donde se establecieron las reglas que configurarían el sistema educativo. Este contexto aseguraría la vigencia de la ley y el crecimiento de su influencia en las décadas siguientes.

Irrumpe en el debate en varios momentos la alusión directa o sobreentendida al *syllabus*, un extenso y duro documento del papa Pío IX de 1864, que expone y condena los «errores modernos»; entre otros, el liberalismo, el progreso, la secularización y la construcción de Estados laicos. El diputado Lagos García cuestionó su crítica a la dirección de las escuelas en manos del poder civil, señalando que la iglesia había celebrado concordatos y alianzas con gobiernos despóticos que le permitieron quedar a cargo de la educación en varios países, pero la constitución argentina no permitía que llegara a ser religión del Estado, y por lo tanto

no podía ser enseñada por su orden y cuenta en las escuelas públicas que él sostiene y costea, tornando a los maestros en sacerdotes laicos. Por otro lado, en las encendidas intervenciones de Goyena, podría establecerse una relación casi directa con el *Syllabus*, por ejemplo, cuando afirma: «no pueden existir católicos liberales, ya que las consecuencias políticas, sociales y científicas del liberalismo son contradictorias con la misión de la iglesia», y que «el liberalismo envuelve un concepto de Estado que puede legislar con entera prescindencia de la idea de Dios y de toda noción religiosa...es el Estado sustituyendo a Dios».

Aunque diputados liberales y católicos chocaron fuertemente en lo discursivo, ambas vertientes representaban intereses de una elite que debía mantener su posición gobernante. Para comprender la posición de cierta ambigüedad por la que se optó respecto a la educación religiosa en las escuelas oficiales, es necesario considerar el lugar importante del catolicismo en la tradición cultural–educativa argentina. Puede observarse, en el período previo a la 1420 que la enseñanza religiosa privada se desarrolló bajo el amparo de la libertad de enseñanza. La ley de educación común de 1875 garantizaba la enseñanza religiosa; y la ley 934, sancionada cinco años antes de la 1420, había reglamentado el reconocimiento de estudios realizados en colegios particulares de nivel medio. Ya con la sanción de la ley 1420 se avanza con la neutralidad en el ámbito de lo público, pero no se prohíbe la educación religiosa, siempre que no se dicte en horario de clase. La reglamentación de la ley indica que incluso los ministros religiosos pueden realizar conferencias previa designación por el Consejo Escolar y la asistencia de un mínimo de quince alumnos. El enfrentamiento más agudo entre católicos y liberales se produjo en este período, que corresponde con la primera presidencia de Julio A. Roca (1880-1886) La elite gobernante estaba inmersa en la construcción de un Estado en cuyo seno se producía una pugna entre liberalismo y catolicismo. Por un lado, el primero representaba mejor las exigencias materiales de desarrollo de un Estado capitalista; y por otro, el catolicismo, aunque no cuestionaba de fondo aquello, intentaba imponerle normas divinas de gobierno, y utilizó el *syllabus* como herramienta para enfrentar las políticas secularizadoras. El Estado navegaba entre su vínculo económico con el mercado inglés y la relación (religiosa e ideológica) con el Vaticano. La iglesia perdió parte de su influencia con la adopción estatal de modelos europeos para la educación pública, pero prosiguió su labor bajo orientaciones papales en sus colegios confesionales. La postura adoptada por la ley 1420 respecto a la enseñanza religiosa (casi sinónimo de educación privada) no fue vista por el sector católico como una solución conciliadora, sino como otro avance liberal-secularizador, y agravante para sus derechos en un país católico (Duarte, 2014, p.59). Hacia fines del siglo XIX crecía la influencia discursiva de la pedagogía normalista sarmientina, a lo que se agrega luego la matriz liberal/laica (en este caso un laicismo no impuesto formalmente) que hegemonizará el campo político–pedagógico en la conformación del Estado argentino moderno. Esto debilita las posiciones educativas de corte religioso que sostienen otro modelo de identidad nacional en la transición cultural a la modernidad. (Enrico, p.4) De todos modos, la mayoría de la dirigencia argentina se había educado en colegios católicos, y los liberales, muchos de ellos también católicos, no negaban en el terreno práctico el importante rol de la iglesia como reguladora moral e ideológica de la población. El sector liberal y católico tenía, además de fuertes enfrentamientos, mutuas influencias e intereses comunes que matizaban sus posiciones. La iglesia se había pronunciado críticamente acerca de la comuna de París y los crecientes conflictos obreros, y ello había atenuado el anticlericalismo. Por otro lado, liberales y católicos no eran bloques homogéneos y sin fisuras, sino un conglomerado heterogéneo con corrientes internas (Duarte, 2014, pp.59-60). Por razones de espacio y de recorte temático mencionamos esto sin profundizarlo. La polémica entre católicos y liberales que nos interesa aquí por la educación religiosa, fue esbozada dos años antes en el Congreso Pedagógico Internacional, el cual evitó una definición al respecto, preanunciando también la solución intermedia que hallaría luego la ley 1420.

En el trabajo de Carrizo y Maina (2017), los autores sostienen que los tres momentos representados por el Congreso Pedagógico de 1882, la ley 1420 de 1884 y la ley Láinez de 1905 ofrece una primera estación a partir de la cual se puede capturar las múltiples batallas por las ideas en el campo educativo. Esta etapa determinó la configuración inicial del sistema, y permite indagar sobre algunos rasgos de lo que sería el acervo cultural e identitario del país. Se observa un proceso de penetración del Estado sobre la sociedad, que transitaba hacia la modernidad democratizando los bienes culturales a través de la alfabetización. El Estado se aseguraba la lealtad social; sin embargo, se subraya que los establecimientos escolares no fueron monopolio exclusivo del Estado, y ello confirma que la neutralidad religiosa alcanzada en la ley para los establecimientos públicos no contenía pretensiones de secularizar la educación, o sea quitar de la órbita religiosa instituciones para pasarlos al Estado. Aunque la ley representó un freno a la influencia católica en las escuelas públicas, hubo otras instituciones e iniciativas privadas, además del Estado, que convivieron con él llevando adelante su propia propuesta. Algunas estaban vinculadas a la iglesia católica, que alcanzó un lugar influyente; pero también otras propuestas religiosas y privadas crearon establecimientos educativos, muchas veces en discusiones con el catolicismo y con el Estado por la posición que éstos detentaban. Sin duda en estos años hubo avances en la educación respecto a la matriz liberal de la constitución de 1853, que entraría en tensión con el nacionalismo respecto a la idea de nación, de educación, de lo que habría de transmitirse en las aulas y con qué políticas se habría de lograr. En lo que atañe a este trabajo, resaltamos la perspectiva bourdieusiana de los autores acerca del campo educativo como un lugar donde se libraron batallas dentro de una red de relaciones entre posiciones de agentes o instituciones, determinadas por su situación actual o potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (capital). El debate parlamentario es uno de los eventos más propicios para observar este juego en el que los legisladores según el lugar que ocupan despliegan sus estrategias a través de sus discursos y hacen valer su poder específico en la discusión de la ley. Hacia el Centenario, dos décadas más tarde, será necesario mostrar una imagen de masificación de los procesos escolares, y ello determinó ciertas miradas retrospectivas que resaltaron la importancia de la ley y sus logros, y ayudan a comprender el interés en reconocer los esfuerzos de neutralidad religiosa en la educación y la amplitud jurisdiccional de su influencia, como un «logro laico», para exhibir una sociedad abierta frente al heterogéneo aluvión inmigratorio. Este y otros mitos ligados a la excepcionalidad del país configurarían ciertos rasgos reconocidos como parte de nuestra identidad cultural.

Las ideas y sentimientos que suscitan en la sociedad local el fenómeno de la inmigración no pueden estar ausentes si analizamos el clima de época respecto a las cuestiones abordadas. Las discusiones sobre la educación deben mirarse en el marco del debate sobre qué tipo de sociedad formar frente a la amenaza cierta de disgregación de la tradición cultural construida hasta el momento. Se llegó a pensar que, con rasgos aún débiles de identidad nacional, el proceso inmigratorio hacía peligrar incluso el reconocimiento de Argentina como Estado soberano (Bertoni, 2001, p.24). Paralelamente a este temor, se consolidaba un discurso oficial optimista sobre el futuro promisorio que le deparaba al país continuar fomentando la inmigración, y ello encontró arraigo en la opinión pública. Se inserta aquí la solución respetuosa de las distintas creencias que ofreció la 1420. El sistema educativo inicialmente no dio prioridad a la cuestión del perfil nacional, pero a medida que aumentaba la preocupación por la cuestión de la nacionalidad (principalmente desde la crisis de 1890 en adelante) y el entusiasmo patriótico por construir/preservar una tradición no terminada de configurarse; la escuela, bajo un nuevo impulso directivo, comenzó a través de distintos dispositivos como fiestas cívicas e instalación de próceres, a dar una formación nacional (Bertoni, 2001). Ello puso límites a la autonomía cultural de los extranjeros, y la singularidad cultural en la definición de sociedad nacional se caracterizó por la diferencia y la exclusión de los distintos.

Los dos grandes bloques de la elite precisaron asegurar sus privilegios de gobierno frente a la marea inmigratoria y a los acelerados cambios que impusieron la transición a la modernidad (entre otros, la población argentina duplicó su número en menos de tres décadas). Se encuentran ante la necesidad de «cerrar filas», y lo hacen sobre algunos rasgos compartidos de la tradición patria, para confrontar la heterogeneidad inmigratoria. La educación encuentra un lugar significativo en este proyecto y adquiere rasgos de pacto fundante. Aunque en el campo educativo las disputas por el saber y su transmisión fueron y serán frecuentes en esa etapa, el sistema construido sobrevive a los cambios políticos y económicos, es reconocido como canal de ascenso social y atenúa los problemas derivados del cosmopolitismo (Macor, 1995).

Referencias bibliográficas

- Alonso, F. (2009) *El combate ideológico en la educación pública santafesina: 1976 – 1983*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. ISBN 978-987-657-053-4.
- Ayuso, M. L. (2015). Ley 1420. 131 años otorgando sentido a la educación común. *Historia de la Educación*, Anuario SAHE, vol. 16, Nro. 1. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/7869/pdf>
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Instituto de Historia Argentina y Americana «Dr. Emilio Ravignani».
- Campobassi, J. (1956). *Ley 1420*. Buenos Aires: Ediciones Gure.
- Carrizo, B. y Maina, M. (comps.) (2017). *La política en las tramas educativas*. Paraná: Editorial Fundación La Hazienda. <http://biblio.fcedu.uner.edu.ar/derecha/novedades/pdf/21990.pdf>
- Duarte, O. (2014). La influencia católica en la configuración del sistema político y educativo nacional argentino a fines del siglo XIX. *Revista Brasileira de las Religiones*. ANPUH, Año VII, nro. 19, vol. 7. Disponible en: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RbhrAnpuh/article/view/23772/13086>
- Durkheim, E. (1995). *La división del trabajo social*. España: Ediciones Akal S.A.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Enrico, J. *Entre el laicismo y la educación religiosa en la configuración del sistema educativo argentino: Hegemonía normalista y antagonismos al liberalismo pedagógico*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/114828/Entre_el_laicismo_y_la_educaci%C3%B3n_religiosa_en_la_configuraci%C3%B3n_del_sistema_educativo_argentino.13227.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014). *Mitos de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Macor, D. (1995). El lugar de la educación en la Argentina de la Primera república. En Celestino Lanteri, *Pablo Vrillaud. Líder de la juventud*. Santa Fe: Centro de Publicaciones UNL. Disponible: <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/view/4487/6808>
- Rodríguez, L. (2018). Enseñanza religiosa y educación laica en las escuelas públicas de Argentina (1884-2015). *Prohistoria*, núm. 30, pp. 183-207. Disponible: <https://www.redalyc.org/journal/3801/380159488007/380159488007.pdf>
- Sarlo, B. (1998). Cabezas rapadas y cintas argentinas. En *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Constitución de la Nación Argentina
- Ley de educación común de la provincia de Buenos Aires de 1875
- Ley de federalización de la ciudad de Buenos Aires del 20 de septiembre de 1880
- Acuerdo del 9 de diciembre de 1880 entre representantes nacionales y de la provincia de Buenos Aires sobre el traspaso de todos los edificios públicos de la provincia en la nueva capital federal a la órbita de la nación

Decreto del presidente Roca del 28 de enero de 1881 sobre la dirección y administración de los establecimientos educativos de educación primaria en la órbita federal

Ley de Educación Común nro. 1420, promulgada el 8 de julio de 1884

Cuerpo documental sobre antecedentes históricos, debates y miradas sobre la ley 1420 en: Campobassi, 1956, *Ley 1420*, Ediciones Gure, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000723.pdf>

Syllabus, Documento sobre errores modernos emitido por el papa Pío IX en 1864. Disponible en: https://fundacionspeiro.org/downloads/magazines/docs/pdfs/4964_syllabus-1.pdf

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/amelijournal/604/6045161001/6045161001.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA
Ciencia Abierta para el Bien Común

Gustavo Daniel Raynoldi

Mitos contruidos en torno al sistema educativo argentino.
Universalidad y laicismo de la ley 1420

De Signos y Sentidos

núm. 25, 2024

Universidad Nacional del Litoral, Argentina
designosysentidos@fhuc.unl.edu.ar

ISSN-E: 1668-866X