

# Escuela y movilidad social: la Ley 1420 y el reposicionamiento de la mujer en el espacio público

Raquel Bedetti <sup>(1)</sup> Josefina Ganuza <sup>(2)</sup>

Recepción 25|04|11 • Aprobación 13|08|11



(1) Raquel Bedetti es docente ordinaria de la cátedra Guitarra armónica aplicada I, II y III del Instituto de Música (FHUC–UNL), y de la cátedra

de Guitarra en la Escuela Municipal de Música Remo Pignoni, Rafaela. raquebe19@hotmail.com

(2) Josefina Ganuza es docente de la cátedra Lengua y literatura y su didáctica, en el Profesorado de Educación Especial del ISPI n° 9105 Dra.

Sara Faisal, tutora académica de la Escuela Normal Superior n° 32 José de San Martín de Santa Fe. josefinaganuza@gmail.com

**Palabras clave:**

movilidad social · género/clase/estado ·  
instituciones · inclusión/equidad · identidad

**Resumen.** En este trabajo, las autoras plantearemos una reflexión basada en términos de implicancias institucionales, entendiendo como tales al resultado de procesos históricos no necesariamente determinantes, que se puede ir modificando en su devenir (Castoriadis, 2001).

Nos interesa profundizar las resignificaciones sociales que operó la implementación de la Ley 1420. Una norma puede, o bien regular las situaciones existentes en la sociedad, o bien procurar modificar o instaurar conductas deseables. Entonces, a la pregunta de si la escuela reproduce o modifica el sistema social, o si por sí sola puede hacerlo, intentaremos responder en función de las resemantizaciones y legitimaciones sociales en cuanto a la ley ya mencionada.

**Key words:**

social mobility · gender/class/status ·  
institutions · inclusion/equity · identity

**Abstract.** In this paper, the authors proposed a reflection based on terms of institutional implications, understood as the result of historical processes is not necessarily decisive, that can be modified in its development (Castoriadis, 2001).

We are interested in deepening the social significations which operated the implementation of Act 1420. A norm may or regulate situations in society, or seek to modify or establish desirable behaviors: Well, the question of whether the school plays or adjust the social system itself or if you can, try to answer in resemantizing and role of social legitimacy in terms of the aforementioned law.

## Introducción.

“Señora”, le dije, “vamos a ver qué podemos hacer por Ana, que no aprende nada.” Y la madre me dice: “Vos no se preocupe, algún tonto va a acarrear con ella e si no trabajará conmigo”. (Sarlo, 1998:34)

Cuando pensamos en legitimaciones estamos haciendo hincapié en el protagonismo de los distintos actores sociales que ejercen el poder de otorgar o denegar entidad de instituido a una institución en tanto tal (Castoriadis, 2001). Es en las representaciones imaginarias sociales donde encontramos la respuesta al mecanismo subyacente que opera en función de pensar el cambio, la validación o la transformación de lo dado. En otras palabras, corresponde a lo que conocemos como *significaciones imaginarias sociales*. “¿Por qué llama-

mos “imaginarias” a estas significaciones? Porque no son ni racionales (no podemos “construirlas lógicamente”) ni reales (no podemos derivarlas de las cosas), no corresponden a “ideas racionales” y tampoco a objetos naturales. Y porque proceden de aquello que todos consideramos como habiéndonoslas con la creación; a saber, la imaginación, que no es aquí la imaginación individual, claro está, sino lo que llamamos el imaginario social: “creación del imaginario social (...) no son nada si no son compartidas, participadas por ese colectivo anónimo, impersonal, que es también la vez la sociedad” (Castoriadis, 2001:63).

En el desarrollo a seguir, intentaremos responder a la hipótesis de que, más allá de haber significado una herramienta de modificación de conductas sociales, de cohesión e identidad con un ser nacional, la Ley 1420 implicó también una fuerte movilidad social en cuestiones de género y reposicionó a la mujer en la escena laboral más calificada para la época según sus posibilidades de inserción, permitiéndole así poder diseñar su futuro en función de opciones que, anteriormente, no estaban en su horizonte. Es así como encontramos una honda modificación de clase en este sentido, no sólo en los términos ampliamente investigados de inclusión social y oportunidades de equidad para con el inmigrante, sino también en aras de reposicionar el rol de la mujer por fuera del doméstico. O, en palabras de Rosa del Río, “que esos chicos pudieran ver si querían cortar telas como mi padre toda su vida, o hachar leña como mi madre, o si querían hacer otra cosa. Nunca, desde entonces, pensé que con las mujeres la cuestión era diferente” (Sarlo, 1998:31).

Finalmente, tomaremos dos ejemplos como paradigmáticos para significar lo que, consideramos, fueron las raíces de este reposicionamiento profesional de la mujer: Rosa del Río y Juana Manso.

## **2. De la educación inclusiva y creadora de situaciones de equidad.**

De acuerdo con el punto de vista del crecimiento social, transformando las escuelas en instituciones más igualitarias y cooperativas la sociedad logrará también un cambio social similar (Ornelas, en Torres y González Rivera, 1994:66 —paráfrasis de Levin).

La aprobación de la Ley 1420, en julio de 1884, fue el resultado de uno de los más intensos debates en el Congreso Nacional y en la prensa. Abordó los temas que se venían discutiendo en la escena política y social de la época, como la gratuidad y obligatoriedad de la escuela, y los más batallados: distintos puntos de vista en torno a la enseñanza religiosa, a la escuela mixta y el control del Estado sobre la educación. El Congreso, un año antes, había comenzado a debatir sobre un proyecto apoyado por los católicos, y presentado a las Cámaras por Mariano Demaría, que fue combatido fuertemente y finalmente rechazado. La mayoría liberal presentó otro proyecto que, con algunas modificaciones, fue aprobado. Uno de los temas más debatidos fue la inclusión de contenidos religiosos en los programas escolares; si bien en la ley aprobada no se hace mención al carácter laico de la educación, la educación religiosa quedó en calidad de optativa, con la autorización de los padres y dictada fuera del horario escolar.

El debate y aprobación de esta ley surge ante la urgente necesidad del desarrollo de un territorio inmenso y diverso que debía ser integrado al sistema capitalista a través de inclusión de su población y de una inmigración procedente de Europa, la génesis de una infraestructura adecuada: ferrocarriles, expansión de las áreas de cultivo, intenso trajín en los puertos; todo lo que hacía una composición en el mercado mundial, objetivo anhelado por la generación del '37. Como consecuencia, la radicalización y la organización de la clase obrera abre una nueva perspectiva: no sólo los indios y los gauchos, sino también la población inmigrante podía ser portadora de la barbarie. Sarmiento llega a la conclusión de que una educación dirigida a valores conformes al trabajo y a la producción, y un orden que los garantice, permitiría erradicar estas perspectivas:

En todos los departamentos que soportan con tanta calma y resignación las privaciones i los sufrimientos que impone la carestía, la instrucción primaria, de cuyo beneficio participa la casi totalidad de la población, ha desenvuelto desde temprano la inteligencia de los habitantes. Ella les ha enseñado a respetar la propiedad ajena, aún bajo el aguijón del hambre. (Sarmiento, en *Memoria sobre Educación Común*, 1856)

Repasemos ahora los artículos más significativos de la Ley 1420:

### Capítulo 1

#### Artículo 1

La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

#### Artículo 2

La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene.

#### Artículo 3

La obligación escolar comprende a todos los padres tutores o encargados de los niños dentro de la edad escolar establecida en el artículo 1.

(...)

#### Artículo 8

La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase.

(...)

#### Artículo 10

La enseñanza primaria para los niños de seis a diez años de edad, se dará preferentemente en clases mixtas, bajo la dirección de maestras autorizadas.

Esta norma deja de lado una relación pedagógica que comprenda los contenidos culturales y la concepción del mundo de distintos grupos, lo que hoy reconocemos como la riqueza que aporta la diversidad cultural para la retroalimentación y el aprendizaje socializador.

Pero, no obstante (...) el aparato escolar no puede dejar de responder a las demandas subjetivas que le planteen distintos grupos de la población, particularmente en virtud de que el sistema escolar se considera como un canal de movilidad social, lo que hace que éste crezca (ya que es el principal instrumento para lograr el consenso social) y se agudicen las contra-

dicciones al no encontrar, quienes alcanzan una mayor escolaridad, los beneficios sociales y económicas ofrecidos (la escolaridad 'funciona' en la medida en que sea selectiva). (Ibarrola, en Torres y González Rivera, 1994:36).

Es recién hacia mediados y finales del siglo XX cuando surgen las ideas de sociologías emergentes, los postulados freireanos según los cuales la ética y la moral deben ser semas intersubjetivos de respeto a las conformaciones simbólicas de las distintas culturas convivientes en una sociedad, a recuperar lo enriquecedor de la diversidad para conformar un crisol de tolerancia, identidad y convivencias.

En verdad, nos encontramos con un proyecto transformador antes que reproductor puesto que, aunque se propiciaran las prácticas reproductivas de una sociedad deseable, el objetivo era la conversión hacia una sociedad amalgamada en una única identidad albiceleste: "con la extensión de la educación pública, quienes tienen talento necesario pueden encontrar el camino hacia los más altos niveles del sistema social y económico" (Giddens, 1993:257).

El 30 de septiembre de 1905, el Consejo Nacional de Educación autorizó la Ley 4874; su autor, Manuel Láinez, fundó su proyecto con el propósito de abrir escuelas rurales, mixtas y elementales en las provincias que lo solicitaran para disminuir la tasa de analfabetismo. Esta situación produjo, en primera instancia, un desplazamiento hacia esas zonas de maestras formadas en las escuelas normales, ya que tenían asegurado un salario digno y una posición social prestigiosa.

Huelga mencionar el alcance de generación de oportunidades en que redundó la posibilidad de llevar conocimiento a los lugares más recónditos e inhóspitos de la región: (...) Este paisano tenía varios hijos, todos analfabetos, y le pidió a mi hermano que le enseñara a leer a esos muchachos ya grandes (...). Después uno de esos muchachos entró en la Escuela de Aviación. (Sarlo, 1998:29)

### 3. Acerca de Juana Manso

Por otro lado, por estos años se traba una lucha de poder: la Iglesia pierde el control de las personas al crearse el Registro Civil y se comienza a debatir sobre la educación laica.

Anteriormente a la ley, aparecen en las distintas provincias, aunque disgregadas, manifestaciones de interés en la difusión de la educación. La actividad llevada a cabo por Juana Manso aquí es significativa: la creación de escuelas y comisiones de beneficencia que apoyaban estas creaciones. Actividad que, por pertenecer a una familia antirrosista, se ve truncada, sufre el exilio, primero en Uruguay y posteriormente en Brasil. En 1858 y a instancias de José Mármol, Sarmiento propone a Manso la dirección de una escuela mixta recientemente fundada.

Una de las contribuciones que hizo Manso a la educación argentina fue el impulso para la creación de jardines de infantes, retomando algunas experiencias previas que se habían llevado a cabo durante el gobierno de Bernardino Rivadavia en la década de 1820. A través del intercambio de cartas con Mary Mann tomó contacto con el movimiento del *kindergarten* desarrollado exitosamente en los Estados Unidos y alentado por el propio Sarmiento desde su visita a ese país. A través de los *Anales*, Manso difundió los beneficios de los jardines de infantes e informó a las maestras el carácter de los mismos, recomendó canciones, traducciones para rondas, gimnasia y juegos.

Fue promotora de las ideas de Pestalozzi y Froebel, a quienes se ocupó de traducir con la idea de promover estas instituciones y formar maestras para los niños más pequeños.

Juana Manso propició la educación infantil, la profesionalización del docente, la difusión del republicanismo, la tolerancia y el respeto. Su convicción era profunda: la emancipación de la Nación implicaba la emancipación de los intelectos. El espacio femenino había estado constituido por el escenario doméstico; la igualdad de capacidades y oportunidades y el derecho a la realización personal de las mujeres estaban excluidos del discurso público. Ella apuntaba al fortalecimiento de la individualidad de la mujer con participación en el campo intelectual y social:

he de probar que la inteligencia de la mujer, lejos de ser un absurdo, o un defecto, un crimen, o un desatino, es su mejor adorno, es la verdadera fuente de su virtud y de la felicidad doméstica.

¿Por qué se condena su inteligencia a la noche densa y perpetua de la ignorancia? ¿Por qué se ahoga en su corazón desde los más tiernos años, la conciencia de su individualismo, de su dignidad como ser que piensa, y siente? Repitiéndole: no te perteneces a ti misma, eres cosa y no mujer.

¿Por qué reducirla al estado de hembra cuya única misión es perpetuar la raza? (...) ¿Por qué cerrarles las veredas de la ciencia, de las artes, de la industria, y así hasta la del trabajo, no dejándoles otro pan que el de la miseria, o el otro mil veces horrible de la infamia? (Juana Manso en su artículo “Emancipación de la mujer”)<sup>(3)</sup>

Una vez gobernador de San Juan, Sarmiento, en 1862, le confió la dirección de los Anales de la Educación, expresando “Es este un gran acontecimiento. La República Argentina es el único Estado sudamericano donde una mujer haya sido llamada a desempeñar una alta misión en la prensa”.<sup>(4)</sup>

Manso murió a los 55 años. La poetisa Juana Manuela Gorriti la despidió con estas palabras: “Juana Manso, gloria de la educación, sin ella nosotras seríamos sumisas, analfabetas, postergadas, desairadas...”.

(3) Cita extraída de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/2160/2185>, consultado durante los meses de noviembre y diciembre, 2010.

(4) Cita extraída de [http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto\\_simple2/0,1255,SCID%253D14077%2526ISID%253D499,00.html#\\_ftn29](http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D14077%2526ISID%253D499,00.html#_ftn29)

#### 4. El lugar de la mujer a principios del siglo XX.

En el caso de los varones, a veces aprendían después en el servicio militar, pero para las niñas dejar la escuela era el fin. (Sarlo, 1998:29).

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, el lugar de la mujer continuaba siendo patrimonio del ámbito de lo privado: sus ocupaciones giraban en torno de la intimidad de la familia, en la crianza de los niños, la atención del hogar y del marido, en el mejor de los casos coadyuvando con sus faenas o, si eran de buena familia, se esperaba un buen matrimonio para perpetuar el sistema parental de posicionamiento social. No tenían mayormente otras expectativas de realización personal que ser una madre y esposa ejemplar y devota: “Por lo menos, que no llegaran brutas analfa-

betas al casamiento, para que los maridos las engañaran con las cuentas de lo que ganaban y lo que gastaban en el boliche” (Sarlo, 1998:32). Algunas niñas de buenas familias asistían a la Escuela Normal como una de las instancias más elevadas de educación formal en vistas de la reproducción de capital simbólico y cultural de la clase social de pertenencia. Eran los menos los casos en los cuales estas jovencitas hacían uso de sus conocimientos, o bien optaban por aguardar por la realización del enlace con un buen partido:

la cuñada rica de mi padre le dijo: ‘Si Rosita tiene que comer en el centro alguna vez, usted le dice que se venga para mi casa y aquí come lo que sea necesario’. Yo comía lo que dejaban mis primos. (...) Ninguna de mis primas estudió para maestra ni para nada. Me decían: ‘vení Rosita, contáanos cómo vas a hacer cuando seas maestra’ y se reían, las ignorantes. Después cuando fueron grandes y se fundieron la plata del padre, me empezaron a respetar: claro, entonces yo era directora de escuela y me había podido pagar un viaje a Europa. (Sarlo, 1998:18)

La implementación de la 1420, y la creación de las Escuelas Normales, entonces, se configuran como las raíces de un movimiento instituyente (Cfr. Castoriadis; son aquéllos que logran desestabilizar el statu quo de lo instituido para generar el desplazamiento simbólico de una institución en la sociedad, hacia una nueva conformación institucional). Este movimiento será pues, en primera instancia la posibilidad de movilidad social de la mujer, tanto de orden vertical como horizontal, e intergeneracional como intrageneracional.<sup>(5)</sup> En otras palabras, el amplio alcance que tuvo el ideal incluso de la disposición legal, no sólo benefició a todos los sectores medios y bajos de la sociedad rioplatense de la época, sino que, como efecto colateral, reorganizó la esfera de acción y trabajo para la mujer, posicionándola como protagonista de esferas públicas. Mencionamos la movilidad horizontal, y recuperemos al respecto que otro punto de discusión se enfocó hacia la capacidad del Congreso para legislar sobre la instrucción pública en toda la república: como lo expresaba el proyecto presentado, el Estado nacional limitaría su influencia dejando a los gobiernos provinciales la facultad de dictar sus propias leyes de educación. Luego surge, a caballo, la Ley Láinez

<sup>(5)</sup> Movilidad social: (...) *movimientos de individuos y grupos entre distintas posiciones socioeconómicas.* (Giddens, 1993:274).  
Movilidad vertical: —ascendente y descendente— *Desplazamiento hacia arriba o hacia abajo en la escala socioeconómica* (Giddens, 1993:274) Movilidad horizontal: *traslación geográfica entre vecindades* (Giddens, 1993:274) Movilidad intergeneracional: desplazamiento entre generaciones al interior de una familia, por ej. cuando los hijos continúan una misma carrera u oficio que los padres, o rompen con el status familiar. Movilidad intrageneracional: análisis de la propia carrera de los individuos, desplazamiento hacia arriba o hacia debajo de la escala social en el curso de la vida laboral.

ya mencionada, y el fenómeno de la creación de escuelas en lugares más alejados, lo que favoreció a las maestras en cuanto que se abrieron posibilidades de trabajo bien remunerado y con un posicionamiento social de estas mujeres que ganaban prestigio y reconocimiento.

Lo que en Buenos Ayres necesitábamos entonces eran Maestras, para confiarles la educación en los primeros rudimentos, por la mayor aptitud de su sexo, i la limitación de los salarios. Casi toda la educación común de los Estados Unidos está en manos de mujeres; pero en este propósito encontró dificultades en instituciones tradicionales de Buenos Ayres, útiles para los comienzos, embarazo después, cuando hai necesidad de obrar en grande escala. I ni aún siendo Ministro pude, por falta de cooperación de mis concoleas, modificar formas envejecidas, e inaplicables ya. (Sarmiento, 1866)

*(6) La educación tiene conexiones fundamentales con la idea de emancipación humana (...) la única educación que se merece tal nombre es aquella que forma gente capaz de tomar parte de su propia liberación. La empresa de la escuela (...) es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado (...) el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. (Giroux, 1992:151).*

## 5. Protagonismo y emancipación de la mujer<sup>(6)</sup>

La educación completaba así el rostro de una Argentina fuertemente expansiva y socialmente incluyente, que encontraba su mayor fuente de legitimidad en los niveles de movilidad social, lo suficientemente pronunciados como para que la mayoría pensara que estaba en sus posibilidades ciertas. Paralelamente, aunque de manera más mediada, la educación cumplía un rol no menos trascendente: dotar a la sociedad de los elementos necesarios para enriquecer la capacidad de mirarse a sí misma, de atreverse a pensarse desde un lugar que, gracias a la teoría, podía escapar de las cárceles de la experiencia. (Macor, 1998:12)

Recuperando la última idea de la cita *supra*, la mujer comienza a mirarse a sí misma, a encontrarse con alguien más que la celadora de la vida privada de un hogar: esta emancipación acarrea consigo movilidad social y un nuevo estatus y prestigio, ganado por sí misma y no por legado o unión matrimonial: “El estatus de mujer comparado con el de los hombres, implica ciertamente muchas desventajas en distintas áreas de la vida social incluyendo las oportunidades de empleo, posesión de la propiedad, renta y tantas otras.” (Giddens, 1993:266). En otras palabras, la inclusión al-

canzó más espacios que el del extranjero: la universalización, gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la escuela Argentina significó la inclusión de la mujer en el campo laboral calificado y reconocido como profesional.

Anteriormente mencionamos la posibilidad que surgió gracias a la formación docente de movilidad horizontal: las maestras ganaban no sólo en reposicionamiento de clase y prestigio con su empleo, sino que también ascendieron en la curva al establecerse en lugares en los cuales eran necesarias, recibían buenos ingresos y gozaban del respeto de la población:

Las Escuelas Normales deben estar en las Provincias, a donde han de servir los maestros, por temor de que en las capitales adquieran ese desenvolvimiento personal, que puede llevarlos a ser un día Intendentes o administradores de rentas; pero que no es el fin para que fueron preparados.

Un maestro creará descender, al ser destinado a una oscura aldea, si el punto de partida es Buenos Ayres, o el Rosario.

En Córdoba las tradiciones de la Universidad lo colocaran demasiado abajo, i quedará, como en Chile, instrumento mecánico de la instrucción, sin espíritu propio para impulsarla. Creo que en San Juan estaría bien el primer ensayo de este jénero. Encontraría allí en la opinión pública el hábito de estimar en mucho la importancia del Maestro, por hechos anteriores que no son desconocidos a V. E.; i una Escuela de aplicación, que por su magnitud i accesorios es, o podrá ser, la primera en esa parte de América. Casi me atreviera a decir, que mi residencia en aquella Provincia, seria, para lo futuro, una garantía de que la Escuela Normal conservaría siempre el espíritu i la fuerza impulsiva, que desde el principio ha de comunicársele.

Otra Escuela Normal debiera fundarse en Tucumán para proveer a las necesidades de las provincias del Norte, acaso con aplicaciones industriales que tienen por base el dibujo, por instrumento la maquinaria, i por materia primera las maderas de color, de que tanto abunda aquella Provincia. (Sarmiento, 1866)

Así, arribamos a la idea de que la emancipación de género la otorgan el conocimiento y el trabajo en la educación argentina,<sup>(7)</sup> ya que, aunque pasibles de ser consideradas docentes acríticas y carentes de rebeldía en su mayoría, reproductoras de las políticas educativas condensadas en el proyecto de país (Sarlo, 1998), leemos en el mapa sociopolítico en estudio que con su

(7) *La escuela era (...) un lugar donde la mujer se emancipaba.* (Sarlo, 1998:68)

(8) (...) heteronomía, un hacerse dependiente de mandatos, de normas que no se justifican ante la propia razón del individuo (Adorno, 1969:41)

*La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite la expresión kantiana: la fuerza de la reflexión, de no entrar en el juego del otro.* (Adorno, 1969:43)

(9) *La curva de ascenso (...) era tan espectacular como aparentemente sencilla.* (Sarlo, 1998:69)

accionar pasivo y reproductor, impregnadas de una fuerza de autonomía que las obligaba a ir más allá en sus propias prácticas docentes, pero autonomía en dialéctica con una gran heteronomía<sup>(8)</sup> en su función de agentes de reproducción del *stablishment*, sentaron las bases para abrir el camino y el cambio hacia el reconocimiento en el Otro genérico del estado de género femenino: “cada época produce aquellos caracteres —tipos de distribución de energía psíquica— que necesita socialmente” (Adorno, 1969:49). Finalmente, como bien menciona Sarlo en su escrito (1998), hacia 1921 los cargos de mayor jerarquía eran detentados por hombres y había sólo una mujer entre los supervisores, y los cargos de directivos y vicedirectivos eran los más elevados a los que las mujeres podían aspirar. En síntesis, la reubicación de prestigio y estatus de la mujer gracias a desarrollarse como docente la reubica en la curva de clases en la sociedad<sup>(9)</sup>, generando nuevos legados hacia el nacimiento de una elite educadora e investigadora del sector, accionar que significó en amplios avances y modernizaciones en educación en la época. “Los padres de los chicos eran bastante brutos, aunque tenían mucho respeto por nosotras, la maestras” (Sarlo, 1998:34).

## 6. Conclusiones e interrogantes.

La educación en general carecería de sentido si no fuese educación para una auto-reflexión crítica. (Adorno, 1969:41)

Ya comentamos lo que representó social y subjetivamente la conquista del espacio público por la mujer en la formación nacional de principios del siglo XXI; explicamos que la modificación de la sociedad que significó la implementación de la Ley 1420 fue mucho más allá de su objetivo primigenio de cohesión social en aras de la inmigración, de búsqueda de identidad nacional y de sentido de pertenencia patriótico. Su alcance fue mucho más lejos de lo que el espíritu normativo ideó: modificó ampliamente, y con consecuencias seculares insospechadas, el posicionamiento de la mujer como actor social de una sociedad que procuraba encontrarse a sí misma, redefinirse y

legitimarse no sólo hacia sí, sino también hacia la mirada de Otro que tenía que reconocerla como una nación con características únicas.

Las políticas de la clase gobernante desconfiaban del extranjero en tanto actor cívico, pero no tuvieron en cuenta los alcances de otorgarle a la mujer un lugar clave en la gestación social. Los cimientos de una suerte de perfilamiento y/o formaciones sociales divergentes los podemos pensar en términos del lugar que se le abrió a la mujer en encontrarse como profesional de la educación más temprana. La educación argentina es deudora de maestras que confiaron en un proyecto educativo y lo llevaron adelante, y reiteramos que aunque tachadas de “robots estatales” (Sarlo, 1998), materializaron el objetivo de re-fundar una nación que procuraba la identidad en la diversidad cultural. Claro está que a la fecha resulta un proyecto poco feliz en su intento de despojar la pertenencia del extranjero para sumarlo a las filas del patriotismo del país adoptivo. Hoy bregamos por la diversidad cultural como el estandarte secular más aclamado... pero no podemos dejar de reconocer que, con equívocos y cuestionamientos, el programa de la 1420 fue muy lejos, y en su reformulación es del que somos ampliamente deudores.

La historia nos cuenta los relatos de nuestros próceres hombres como los hacedores de nuestra nación, y a su sombra las mujeres cosiendo las banderas de la patria; siguen siendo hombres y hombres extranjeros los que levantaron el país del modelo agroexportador, y luego desarrollista, y las mujeres a su lado trabajando la tierra o criando los hijos que serían los futuros dirigentes y hacedores de un país en construcción. Pero nos cuenta poco de este factor de cambio en manos de la mujer–maestra, a la que se le encargó la tarea de educar en más que conocimientos a los niños que en el futuro serían los arquitectos de un proyecto de país que las excluía del mismo... Quizás el descuido de la consecuencia de darle a la mujer el arma más poderosa no lo necesitemos encontrar en los anales discursivos de la voz que detentaba el poder para explicar las mutaciones que resignificaron un ser nacional, justamente porque no fue un objetivo de la ley que buscó reinventar la nación, sino que se trata de un efecto colateral de la misma, no contemplado ni imaginado. Se piensa a la mujer–maestra como una máquina al servicio de los aparatos ideológicos del Estado,<sup>(10)</sup> como la herramienta capaz de ejecutar el proyecto de país de la elite dirigente,

**(10)** Término acuñado por Althusser, en 1969-1970. Según Althusser (y aquí acude a la teoría marxista del estado) al ser el Estado un agente represor, que tiene en su poder el monopolio legítimo de la fuerza y que a su vez lo hace legítimo, se describe a sí mismo como eterno y lo reproduce en la infraestructura que a su vez le dará el poder legítimo que tiene. Sin embargo, esta reproducción no la puede hacer una sola persona, ya que se acude a varios instrumentos como lo son:

- Lo religioso
- La escuela
- La familia
- Lo jurídico
- Lo político
- Lo sindical
- Los medios de comunicación informativos
- La cultura (letras, bellas artes, deportes)

A estos términos Althusser los denomina AIE (Aparatos Ideológicos del Estado), como tales estos instrumentos siguen una línea en la cual representan al Estado sin darse cuenta, incluso en una parte crítica como la escuela que supone más debate. Althusser cuestiona el papel del maestro que se esfuerza por generar elementos discursivos diferentes, pero que finalmente no sirven de mucho ya que la reproducción viene desde su discurso. Mas estos discursos que ponen de práctica el lugar que ocupa cada uno en la sociedad, según Althusser, se ven reflejados en la vida diaria y efectiva.

pero lo que no imaginaron estos hombres fue que estaban sentando las bases profundas modificaciones en la conformación social argentina que iba más allá del objetivo de inclusión, cohesión e identidad patriótica. “La contribución principal de la educación a la reproducción de la sociedad, depende de las condiciones materiales específicas y del ambiente en el cual se realiza el proceso escolar” (Ornelas, en Torres y González Rivera, 1994:72).

#### Referencias bibliográficas.

**Adorno, T. (1969).** *La educación después de Auschwitz*, en Consignas. Buenos Aires: Amorrortu.

**Althusser, L. (1988).** *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

**Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2006).** *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Castoriadis, C. (2001).** *Figuras de lo pensante*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Cavarozzi, M. (1999).** “Modelos de desarrollo y participación política en América Latina: legados y paradojas.” *Estudios sociales*, n° 16, primer semestre. Santa Fe, Argentina: Centro de Publicaciones UNL.

**Garretón, M. (1998).** “¿En qué sociedad viviremos? Tipos societales y desarrollo en el cambio de siglo.” *Estudios sociales*, n° 14, primer semestre. Santa Fe, Argentina: Centro de Publicaciones UNL.

**Giddens, A. (1993).** *Sociología*. Madrid: Alianza.

**Giroux, H. (1992).** *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

**Macor, D. (1998).** “Estado, democracia y ciudadanía. Una perspectiva histórica.” Macor, D. (ed.). *Estado, democracia y ciudadanía*. Buenos Aires: Red Editoriales de Universidades Nacionales y Editorial La Página.

**Romero, J.L. (1995).** *Breve Historia de la Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

**Sarlo, B. (1998).** *La máquina cultural. Maestras, tractores y vanguardista*. Buenos Aires: Ariel.

**Torres y González Rivera (coord.) (1994).** *Sociología de la Educación – Corrientes contemporáneas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

#### Páginas web.

**AA. VV.**

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/viewFile/2160/2185> Consultado en noviembre y diciembre de 2010.

**AA. VV.**

<http://www.google.com/search?q=ley+lainez&hl=es> Consultado en enero de 2011.

**AA. VV.**

[http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto\\_simple2/0,1255,SCID%253D14077%2526ISID%253D499,00.html#\\_ftn29](http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/CDA/texto_simple2/0,1255,SCID%253D14077%2526ISID%253D499,00.html#_ftn29) Consultado en noviembre de 2010.

Ley 1420. Consultada en formato Pdf el 22/11/2010. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

**Sarmiento, D. (1866).** *Las Escuelas: base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos, Informe al Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina, pasado por D.F.Sarmiento, Ministro plenipotenciario y enviado extraordinario cerca de los gobiernos de Chile, Perú, i Estados Unidos*. Nueva York. Consultado en formato Pdf el 22/11/2010. <http://www.proyectosarmiento.com.ar/trabajos.pdf/discursos%20parlamentarios%201875.pdf>