

1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.

El gobierno de la educación en el Centenario de la Revolución Argentina Ramos Mejía en la presidencia del Consejo Nacional de Educación (1903-1910).

Guic y Laura.

Cita:

Guic y Laura (2019). *El gobierno de la educación en el Centenario de la Revolución Argentina Ramos Mejía en la presidencia del Consejo Nacional de Educación (1903-1910)*. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/857>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRUe/D0W>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El gobierno de la educación en el Centenario de la Revolución Argentina

Ramos Mejía en la presidencia del Consejo Nacional de Educación (1908-1913)

Mg. Laura S Guic

magisterunla@gmail.com

Resumen

La cuestión de la crisis educativa actual es abordada por múltiples investigaciones que intentan desentrañar de las políticas implementadas para su abordaje, los motivos y los desafíos para el cambio requerido. El presente trabajo indaga en la estructura argumentativa de la política educativa del Centenario, en relación al gobierno de la educación, en torno a la gestión de la presidencia del Consejo Nacional de Educación en Argentina, entre 1908 y 1913. Estudiar en los orígenes de aquellas políticas educativas de los albores del SXX, propicia la detección de variables que produjeran transformaciones visibles en las prácticas de las escuelas hasta el presente; de allí el éxito de su implementación.

Las fuentes son las publicaciones que, como órgano del Consejo, traducen los diagnósticos de los problemas y las respuestas a través de acciones concretas de gobierno: actas de sesiones, El Monitor y publicaciones de divulgación de la estrategia implementada.

Palabras clave: Estado- gobierno- educación -sistema educativo-políticas.

El estudio de las políticas públicas educativas

El planeamiento y la gestión de las políticas educativas han sido estudiadas, en relación con la necesidad de afrontar la crisis educativa de los últimos años (Lamarra, N. 2002). Si bien el estudio de las políticas se desarrolla a partir de la década del '60, las dimensiones establecidas por Lamarra para su análisis, proponen un marco teórico-conceptual, que crea condiciones de posibilidad para indagar en el origen del sistema educativo argentino, la perspectiva del gobierno a la luz de las dimensiones que superan en principio, el estudio fragmentado por etapas y objetos construidos.

Entendiendo la planificación como componente del proceso complejo de gobierno educativo, se advierte una matriz que enmarca las dimensiones para su abordaje: el

planeamiento, la política, la gestión, la evaluación y el seguimiento, plantean la superación de una perspectiva seccionada por el tiempo.

Esta forma de mirar políticas retroalimentando unas y otras dimensiones interrelacionándolas, evita los consecuentes de aislamientos de cada variable; además, requiere tener en cuenta cada una de ellas, posee lógicas diferentes.

Llevando estas variables al origen y abriendo el juego a este trabajo se orienta -dentro de los actores- al círculo dirigente que desde el gobierno promueve la acción, en particular, del presidente del Consejo Nacional de Educación en la etapa del Centenario de la Revolución de Mayo, el médico, José María Ramos Mejía (1849-1914).

Tomando las herramientas del desarrollo del análisis de las políticas educativas, es oportuno estudiar en el origen aquella transformación considerada por Ruiz y otros como la única política exitosa de transformación. De allí otra emergencia, en tanto pueden profundizarse de los programas de gobierno educativo que se instauraron hacia fines del SXIX y principios del SXX, las matrices de exclusión bajo el manto de la homogeneización, que no problematizaba cuestiones de raza, género o discapacidad.

La política educativa, los antecedentes de la planificación de la educación.

Desde distintas miradas se abona la tesis de Juan Carlos Tedesco acerca del sistema educativo hacia fines del SXIV y principios del XX:

la sanción de las leyes educacionales que organizaron respectivamente los ciclos primarios y superior de la enseñanza, y la práctica de una determinada política educacional coherente en todos sus ámbitos, resultaron los hechos más notables del período, y, por encima de cualquier otra consideración valorativa, la vigencia de esas leyes y de esa política durante casi todo un siglo, demuestra que estamos frente a un hecho de verdadera relevancia. (J. C. Tedesco, 2002, pág.19)

Por su parte Escudé opina que el Proyecto de Educación Patriótica organizado desde 1908, según refiere el autor “su éxito garantizó el fracaso nacional.” (C. Escudé, 1909, pág. XXX)

Desde la constitución de la educación como derecho, atendiendo a los marcos regulatorios de corte jurídico, los nuevos abordajes de Ruiz y Scicoli concurren a un encadenamiento posibles de las políticas para ser revisadas a partir de las categorías de

análisis propuestas por las indagaciones de Lammara, Mattos, Ruiz, -entre otros-, y la reconstrucción del origen de la educación sistémica vinculada al Estado docente.

Parafraseando la hipótesis de Ruiz que afirma que la única transformación efectiva es la del SXIX principios del XX, es oportuno investigar en las fuentes las construcciones discursivas desde y para el Estado, de la ingeniería de su política educativa.

Para contextualizar se recuperan las etapas propuestas por Marengo del Consejo Nacional de Educación en adelante CNE, en su etapa de consolidación. Se toman como objeto de estudio fragmentos de las memorias de José María Ramos Mejía durante la presidencia del Consejo de Educación para articular un estudio en función de los antecedentes de la planificación en términos de las políticas públicas educativas, y los indicadores que propusieron sus redactores y ejecutores desde el estado naciente.

Esta perspectiva junto con los rasgos que se pueden detectar en el presente, abre la posibilidad de construir conocimiento que contribuya a una lectura diferente de las políticas educativas vigentes, para saber en el futuro y elucidar, así, cuánto de las estructuras o de la matriz fundacional pervive en el sedimento de las actuales y como puede capitalizarse aquellos objetivos primigenios para la formulación de políticas que transformen la educación según las necesidades del presente crítico que habitamos.

Algunos avances de la indagación

Publicaba hace tiempo como parte de este recorrido un artículo (2) acerca del gobierno del otro y la constitución de la otredad desde la perspectiva del círculo dirigente finisecular argentino. Tomando como fuentes *Las multitudes argentinas* de José María Ramos Mejía ensayo de 1899 y el *Programa de Educación Patriótica* publicado hacia 1910, encuentro una continuidad entre ambas obras, tal que en la primera se encuentra el diagnóstico de la cuestión del inmigrante y en la segunda la respuesta a la preocupación planteada desde el gobierno conservador para resolver los problemas de la gobernabilidad de un Estado de extranjeros.

Múltiples estudios de fines de SXIX y principios del SXX que abordan el plano gubernamental y su visión de mundo, exhiben fuentes donde aparecen sin escrutar el lugar

de los invisibilizados, en la propia construcción del problema de investigación y en sus resultados concluyentes.

Habiendo transitado el recorrido teórico y experiencial de un seminario de formación doctoral, se me imponen nuevos interrogantes para interpelar los contenidos y dispositivos del programa de Educación Patriótica llevado a la práctica por el presidente del Consejo Nacional de Educación, el Dr. José María Ramos Mejía (1849-1914). Cabe señalar que los aportes –teóricos como experienciales- también me permitieron revisar que era mi propia construcción la que dejaba por fuera del objeto, el estudio de la diversidad, en esa otredad totalizante y universalista, construida por la dirigencia finisecular. Las primeras preguntas atravesaron primero la propia instauración y construcción del otro que aparecen en mis configuraciones de investigadora.

Es así que desde, en y para contribuir a los marcos políticos y teóricos de las políticas educativas, y a través de las fecundas perspectivas del género, la raza y la discapacidad que procuro nuevas entradas al campo de indagación para revisar mis objetos de estudio en el gobierno de la educación. En esas primeras etapas del itinerario de escritura del presente trabajo, encuentro como línea de problematización, lo femenino como signo de incapacidad, la discapacidad oculta y la negritud como un estigma. Otro tópico que surge con potencia es la conceptualización de la raza que constituirá la nación argentina contemplada en la inmigración europea.

El campo de investigación implica el estudio de las políticas públicas educativas y la constitución del gobierno de la educación en un momento particular de la cristalización del sistema educativo hacia el Centenario de la Revolución de Mayo, ese tiempo y espacio, donde puede leerse a través de diversos discursos, el momento preciso en que se cristalizan e instalan frases como: “la argentina crisol de razas” o “los argentinos descendemos de los barcos”; entre otras tantas, estas expresiones condensan y revelan el relato histórico oficial, reproducido aún hoy en el presente.

La hipótesis puede ser desarrollada en la formulación de preguntas novedosas, tomando los objetivos del seminario traducidos en categorías para poner en el horizonte la inclusión, la interculturalidad y la equidad, tomando como punto de partida un programa educativo, diseñado y fomentado para la nacionalización de los sujetos.

Así, el enfoque interseccional complejiza y profundiza las dimensiones que el conocimiento de esa política educativa en particular requiere. Se entiende la

interseccionalidad desde la significación otorgada por Kimberlé Crenshaw (2016), en contraposición a los movimientos homogéneos feministas, y que se expresa como marco referencial para indagar en la dinámica de identidades coexistentes y los sistemas de opresión. Pensar las matrices interseccionalmente procura además la posibilidad de dar nombre a aquello que no lo posee, tal que no existen esquemas referenciales requeridos para su comprensión.

Las multitudes argentinas y La Educación Patriótica:

Diagnóstico y respuesta

Un fragmento de mi escrito que analizara *Las multitudes argentinas*, de 1899, permite introducirnos en la preocupación de los gobernantes por el temor a la pérdida del gobierno propio y la constitución del sujeto a gobernar. Señalaba: “En su descripción, Ramos Mejía pone en evidencia en qué clave lee los problemas de la nación y cómo estos se acercan o distancian de los proyectos fundacionales de Alberdi y de Sarmiento; *dice* a través de su discurso o construye un nuevo diccionario para nombrar a ese otro que hay que gobernar.” (Guic, L. 2017). La potencia de la hipótesis planteada ocultaba con la misma intensidad el entramado invisibilizado de la diversidad.

En su ensayo eminentemente político, las multitudes son definidas como un actor político, con caracteres homogéneos compuesta por el “hombre carbono”, como unidad. Para el médico, en clara expresión de su época, la noción de raza ocupa un lugar preponderante en el discurso biologicista y el legado de la modernidad. Refiriéndose al inmigrante define “Crepuscular, pues y larval en cierto sentido, es el estado de adelanto psíquico de ese campesino, en parte el vigoroso protoplasma de la raza nueva, cuando apenas pisa nuestra tierra.” (Ramos Mejía, J. M. 1977, p. 206)

En cuanto al género femenino referirá todas las debilidades que describirán los gobiernos y sus dirigentes a los cuales denostar. Este modo argumentativo atraviesa todo el escrito. Sin agotar el análisis que se desprende de la cita, los y las migrantes del sur europeo, son definidos sin luces, y en analogía con los insectos, restándoles las fases evolutivas para constituirse en la quintaesencia de la raza nacional.

El diagnóstico en torno al inmigrante tiene una respuesta en el ante último capítulo “Este *burgués aureus*, en multitud, será temible si la educación nacional no lo modifica con

el cepillo de la cultura y la infiltración de otros ideales que lo contengan en su ascensión precipitada al Capitolio”. (Ramos Mejía J. M., 1977, p.218). Aquí la educación nacional es la respuesta que se despliega en la siguiente fuente.

La relevancia del análisis del Programa de Educación Patriótica entendida como una política pública, crea condiciones para comprender en las claves de su éxito, la metodología e implementación del dispositivo, y así, poder emprender desde este saber la transformación genuina que se reclama desde la sociedad.

Es importante reconocer que la frase, “la escuela moderna” o de la modernidad está en crisis, no quiere decir que no deba ser estudiada, dado su eficacia a lo largo de tanto tiempo y las implicancias pedagógicas que aún sostiene en el entramado societal potenciando la desigualdad en contra de la igualdad que proclama.

La igualdad es en principio declarativa, y en la ideología liberal, remitida solamente a un sector que pareciera merecerla. En las argumentaciones se articulan con apelaciones a la *virtus* democrática e inclusiva del relato político. Afirma Chiroleu, Adriana (2014)¹.

Por su parte la CEPAL nos proporciona nociones de raza y etnia definidas como como construcciones sociales En el siglo XIX colonizado por la Biología, el relato hegemónico fundamentaba que la humanidad “estaba subdividida en razas relacionadas con los diferentes continentes e identificadas con rasgos físicos particulares (color de la piel, textura del pelo, forma de la nariz y del cráneo, y otras). A tales particularidades físicas se asociaban características morales, psicológicas e, incluso, intelectuales.” (CEPAL, 2016).

Como los citados y por la extensión del trabajo, quedan por fuera, muchos fragmentos revelan el sistema discursivo de discriminación y además, ocultan otros al no mencionarlos ni siquiera en los proyectos de república que se diseñaban e implementaban, como ejemplo,

¹ Desde la perspectiva teórica la meta de las políticas públicas suele plasmarse en términos de “democratización e inclusión”, aunque a menudo estos conceptos son usados de manera indistinta sin tener en cuenta sus complejidades y su alcance diverso. En lo que respecta a la “democratización”, ésta puede abordarse desde una acepción amplia que la asimila a la extensión de la educación superior a un número mayor de personas desentendiéndose de los resultados efectivos que ésta suponga. Desde una acepción más restringida en cambio, se pone el acento en la “reducción de las desigualdades sociales” focalizando en la secuencia completa de acceso, tránsito, egreso y formas de inserción de los graduados en el mercado ocupacional. Desde esta perspectiva, expandir las posibilidades de acceder a este nivel educativo sin operar de manera simultánea para que los logros que obtienen los diversos grupos sociales sean similares, aunque amplíe sus horizontes de vida, difícilmente reduzca la desigualdad social.

ni el gaucho, ni el indio, ni el género femenino de ambos, son parte del proyecto de país que se instaura.

De las líneas del proyecto educativo liderado por Ramos Mejía se subraya el carácter deliberado del título y el objetivo expreso, “un programa adecuado y destinado a acentuar decididamente la enseñanza patriótica que se transmite en las escuelas” (Pizzurno, 1908, en *El Monitor de la Educación Común*).

Al educador se le impone desde el gobierno el deber de sortear “una época de indiferencia por el cumplimiento de los deberes cívicos”, y esto no se le atribuye a la ciudadanía sino al “carácter cosmopolita de nuestra población, de nuestras escasas condiciones para fundir en un molde nacional que no existe, al extranjero que incesantemente nos invade.” (Pizzurno, 1908, p. 241)

La metodología puede sintetizarse en el art. 7° donde se plantea la necesidad de “dotar a todas las escuelas que aún no la tienen o la tienen incompleta de una colección de retratos de nuestros prohombres, así como reproducciones de cuadros que representen hechos históricos importantes.” (Pizzurno, 1908, p. 241)

En todo el documento la virilidad es una virtud que se requiere para la puesta en marcha de los contenidos del proyecto, y sin más en su mayoría las maestras normales nacionales llevan a sus aulas la reproducción del sistema educativa que las niega.

La ciencia biológica justifica la dominación por sobre los pueblos originarios y afrodescendientes que serán estampados en los manuales y actos escolares como estereotipias de una raza doméstica, que aún circulan.

Si bien y hacia el SXX el concepto científicista de raza comenzó a perder credibilidad, “que las razas no existan en el mundo físico, sí existen en el mundo social y orientan muchas acciones humanas” (Guimarães, 1999).

En sus reflexiones en torno a la historia de la Educación, Anny Ocoró Loango, ubica como origen del sistema de diferenciación y jerarquías raciales al ciclo que va desde el Virreinato hacia la primera mitad del SXIX, en Argentina y Colombia: “Tanto en la época colonial como durante su vida independiente, las sociedades latinoamericanas crearon sistemas de diferenciación y jerarquías raciales que otorgaban privilegios a blancos y mestizos.” (Ocoró Loango, 2016). Explica además que “La identidad colectiva nacional se

fundamentó en la exclusión de algunos segmentos de la población, configurando un orden racial con clara desventaja para el negro y el indígena.” (Orcoró Loango, 2016)

Destituido el orden monárquico, el orden conservador, implementó los programas republicanos de Alberdi y Sarmiento, de matriz europeizante, dejando por fuera afrodescendientes e indígenas, negando su identidad, cultura; denegándoles sus derechos.

Será en un momento particular del ciclo de consolidación del Estado nación, en el Centenario de la Revolución de Mayo y con la mirada dirigida hacia Europa, aunque resulte paradójal, y en el marco de los festejos, que la Educación Patriótica encuentra un contexto favorable para desplegarse y afianzarse de una vez y hasta el presente en las escuelas.

Con los recursos para administrar el incipiente sistema educativo, el proyecto en un principio declarativo de la Ley n° 1420 de 1884, se cristalizará y transitará un siglo sin ser totalmente derogado.

Por su parte la igualdad traducida en una inclusión segmentada solamente en las escuelas primarias y la visión de mundo mono-cultural hegemónica, a modo de relato patriótico único para construir la nacionalidad en una tierra de inmigrantes, encontraron la vía para la reproducción de un sistema educativo que reforzara la desigualdad.

La interseccionalidad ofrece ahora una dinámica que explica la conjunción de tres vertientes claves para revisar la educación patriótica en profundidad, en términos de hacer visible lo que oculta deliberadamente: las dimensiones de raza, género y la discapacidad para así establecer las rupturas requeridas de la homogeneización como proceso de invisibilización de la diversidad o “molde nacional” desarticulando los sistemas de exclusión establecidos.

A modo de conclusión

En rigor y en la investigación histórica se señalan una y otra vez los riesgos de hundir categorías del presente en contextos pretéritos, es entonces que para este estudio la “vigilancia epistemológica” bourdiana se juega doblemente, ya que la perspectiva de género, raza y discapacidad no eran nombrados en el ciclo que exploro, vale decir, no existían

esquemas referenciales para aprehenderlos, mucho menos interseccionalmente. Asimismo, las políticas públicas educativas son una construcción también reciente.

De todos modos, esto no implica abandonar el intento de hilar una nueva narrativa que escuche las voces de otrora para dar sentido a los descubrimientos, perdiendo alguna certeza, pero profundizando en la construcción de un saber relevante que cree condiciones transformadoras para la educación.

Una pista intelectual se orienta en la evolución de la historia del concepto de raza en ese ciclo, para seguir ahondando. Algunos aspectos se vinculan más con las preguntas que se generan en la reconstrucción de la matriz de investigación y los diferentes niveles de estudio. Cuando se siguen construyendo categorías de raza continuamos dándole entidad a aquello que ha instalado un sistema de opresión y exclusión. En ese sentido hay que nombrar con categorías nuevas que los destituyan.

En cuanto a la metodología la nueva perspectiva implica un salto cualitativo en el estudio de la política pública tomando las nociones de raza, género y discapacidad que permanecían ocultas y fijadas en la expresión de la otredad. En este marco es preciso revisar las tensiones de las nociones de igualdad/desigualdad liberal y moderno que se intenta discutir.

Un aspecto central es identificar el dispositivo de reproducción de prácticas que naturalizan la universalización y ocultan lo diverso. Exponer los modos de hacer historia de la educación y sortear la mera descripción de las políticas educativas, sus modos de concebir una escuela gratuita, graduada, laica y obligatoria que no pudo ni siquiera en toda su implementación dar cuenta de ninguno de sus aspectos declarativos.

La complejidad y la naturalización requieren la deposición de categorías fundadas en ideologías que postulaban la supremacía de unos/as sobre otros/as y el necesario reconocimiento de la instauración de discursividad propia del positivismo que se inoculó vía educativa, como relato histórico único.

Parte de las consideraciones que se vislumbran tienden a fortalecer la hipótesis de la necesaria ruptura en términos de las categorizaciones universales y universables, y reclama que se contemple la complejidad de la trama societal, que se respete e incluya lo que en principio y por derecho se constituya en hecho, para que el sistema educativo deje de

fagocitarse lo propio de cada caso en una apelación al valor de lo común, enunciado en sus leyes.

La metáfora de la carretera y la interseccionalidad propicia un avance en el recorrido desde una educación patriótica hacia una educación que condense, proclame y promueva la diversidad cultural, la pluralidad de las voces y elimine los obstáculos discapacitantes en las escuelas.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- 1) El desarrollo del presente trabajo se expondrá en el próximo Primer Congreso Internacional de Ciencias Humanas a realizarse entre el 6 y el 8 de noviembre en la Universidad Nacional de San Martín, en la Mesa 07 "Ciudadanía. Formas de integración y exclusión en la historia argentina" y se enviará a la revista Perspectivas Metodológicas, de la Universidad Nacional de Lanús, <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia>.
- 2) Guic, Laura (2017) Gobernar al otro, Ramos Mejía y la multitud. En H. Daniel Dei - Marisa G. Divenosa (editores) La cuestión del otro en la filosofía, la política, la sociedad y la cultura. Ediciones UNLA, Lanús, Argentina, pp. 163-172.
- 3) Crenshaw, Kimberlé (2016) La urgencia de la interseccionalidad, disponible en https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality/up-next?language=es
- 4) Chiroleu, Adriana y (2014) "Desigualdades en educación superior y políticas públicas. Los casos de Argentina, Brasil y Venezuela UDUAL · México · n. 59 · enero-marzo 2014 ISSN 0041-8935 disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/373/37332547003.pdf>
- 5) Ocoró Loango, Anny (2016) La nación, la escuela y "los otros": reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno

- 6) CEPAL, (2016) La matriz de la desigualdad social en América latina https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/S1600946_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- 7) Ley 1420, 1884, Gobierno de J A Rica disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
http://www.revistalatinacs.org/13SLCS/2013_actas/029_Espinel.pdf