

De la oligarquía elitista al guardapolvo blanco: Hacia una educación para todos

From the Elitist Oligarchy to the White Coat: Towards Education for All

Marcelo R. Ceberio



Laboratorio de investigación en neurociencias y ciencias sociales (LINCS)
Universidad de Flores. Escuela sistémica argentina.

DOI <https://doi.org/10.59471/psicologia2025205>

Enviado: 28/05/2025. Aceptado: 16/07/2025. Publicado: 15/08/2025

Como citar: Rodríguez Ceberio, M. . (n.d.). De la oligarquía elitista al guardapolvo blanco. Hacia una educación para todos. *Psicología Del Desarrollo*, 6. <https://doi.org/10.59471/psicologia2025205>

Resumen

El artículo desarrolla un recorrido teórico sobre algunos hitos de la historia de la educación argentina, partiendo de que la elite y la oligarquía, dieron puntapié inicial a los desarrollos educativos, a pesar que podrían haberse sentado en el poder que les otorgaba la educación frente al resto de clases que no tenían ni medios ni accesos a la instrucción pública, para terminar en una educación inclusiva e igualitaria. Para esta finalidad, el planteo se inicia en la oligarquía elitista de la educación europeizante reservada para unos pocos para llegar al guardapolvo blanco como símbolo de igualdad. De esta manera, se describe el hito de 1882 del Congreso pedagógico internacional, donde se discutieron los primeros pasos de una educación igualitaria, para dos años después consolidarse en ley (1420). No cabe duda que la educación es un “estructurando”, es decir, sigue en construcción y reconstrucción permanente porque transita en paralelo, todas las alternativas de la evolución sociocultural, política y económica de las sociedades y diversos contextos donde se desenvuelva, entonces, qué educación construimos en este siglo XXI.

PALABRAS CLAVES: educación, ley 1420, congreso pedagógico, oligarquía, escolaridad gratuita.

Abstract

The article develops a theoretical journey about some milestones in the history of Argentine education, starting from the fact that the elite and the oligarchy gave the initial kick to educational developments, despite the fact that they could have sat in the power of education compared to the rest of the classes that did not have access to public education, to end up in an inclusive and equal education. For this purpose, the proposal begins in the elitist oligarchy of Europeanizing education reserved for a few to reach the white overall as a symbol of equality. In this way, the milestone of 1882 of the International Pedagogical Congress

is described, where the first steps of an egalitarian education were discussed, for two years later to be consolidated into law (1420). There is no doubt that education is a “structuring”, that is to say, it continues in permanent construction and reconstruction because it travels in parallel, all the alternatives of the sociocultural, political and economic evolution of the societies and diverse contexts where it develops, then, what education we build in this 21st century.

KEYWORDS: education, law 1420, pedagogical congress, oligarchy, free schooling.

Importancia del primer congreso pedagógico de 1882

Oligarquía y la educación

La oligarquía puede ser definida como una forma de gobierno en la cual, el poder político está dirigido por unas pocas personas que, por lo general, pertenecen a la misma clase social. Este grupo minoritario puede regir o ejercer una notable influencia en distintas áreas de la sociedad como la política, social, económica o cultural, o en todas.

Contrariamente a la meritocracia donde las jerarquías son conquistadas en base al mérito -es decir merecidamente por estudio, esfuerzo laboral, trayectoria, entre otras- la oligarquía surge cuando la sucesión de un sistema aristocrático se perpetúa por transferencia sanguínea, por ejemplo. Por lo tanto, está bien alejada del merecimiento y el reconocimiento. Este tipo de gobierno es una monarquía o los títulos nobiliarios.

Más de esta definición clásica, el término oligarquía posee diferentes reverses semánticos. El término oligarquía es muy antiguo y encuentra sus orígenes en la antigua Grecia y sobre ella escriben Aristóteles, Jenofonte y Platón, para quienes tiene una valoración negativa. En América Latina este concepto tiene en los últimos 20 años del siglo 19, una notable difusión, pero su valoración negativa y carga despectiva (Ansaldi, 1992). Se define con una confusa combinación de clase social y forma de dominación de un grupo social cerrado reducido de personas o familias. “Así, se habla de la oligarquía opuesta a la burguesía, o aliada a esta y/o, preferentemente al imperialismo (lo cual sirve para rescatar la existencia de una “burguesía nacional” antioligárquica y antiimperialista), o bien de Estado oligárquico como forma diferente y previa de Estado burgués o capitalista” (Ansaldi, 1992, pag. 3)

En América Latina, la oligarquía es una forma de ejercicio de dominación política de clase desde las últimas dos décadas del siglo XIX y las primeras del XX. Corresponde al periodo de economías primarias exportadoras, cuyo crecimiento económico se encuentra en el exterior y depende de la demanda de las economías industrializadas del centro del sistema capitalista mundial. La dominación oligárquica es una red jerárquica y piramidal que combina centralización y descentralización entre grupos dominantes de diferente alcance (nacional, regional, provincial, local), clientelismo y burocracia, con mecanismos de control intraoligárquico. “Oligarcas, coroneles, caudillos, caciques, compadres y clientes constituyen los sujetos partícipes de la forma oligárquica de ejercicio de la dominación política” (Ansaldi, 1992, pag. 2).

En la Argentina, la oligarquía conservadora es una derivada de la burguesía terrateniente criolla, aquella que con sus estancias le dieron identidad a la Pampa y la Patagonia argentina y cimentaron los primeros poblados en el sur y que a posteriori por línea sucesoria continuaron sus grupos familiares. Parte de la “nobleza”, basamento de la oligarquía y aristocracia argentina, vino de manera migratoria entre finales del siglo XIX y principios del XX hasta 1940 (Bruno, 2012; Losada, 2007; Duarte, 2011). En ese tiempo hubo una gran influencia de Europa en la oligarquía argentina de origen europeo. Españoles, italianos, polacos y de otras nacionalidades, poblaron el país en esa primera corriente inmigratoria, por lo tanto, no era para menos que los mismos inmigrantes y sus descendientes -por carácter transitivo- miraran a Europa con ojos de admiración, casi podríamos decir que, hasta hoy, aunque ya transcurrieron muchos años de vida en suelo argentino (Ceberio & Watzlawick, 2008).

Esta asociación sociocultural se halla sostenida en ese viejo artilugio de los argentinos de mirar al exterior con ojos de idealización. Siempre se observó a y a los países europeos (y en la actualidad Estados Unidos), desde una asimetría que los coloca muy por encima de los argentinos, tal cual las imágenes religiosas en su pedestal y a los fieles de rodillas. De esto se desprenden sus resultados en la pragmática: actualmente en las góndolas de los supermercados es mejor si es una mermelada canadiense, o caballa inglesa o si el queso es francés. En los negocios de vestimenta, es mejor si la tela y el corte de la prenda son italianos, por supuesto. Permanentemente el argentino medio se compara con el par europeo o del norteamericano (Ceberio & Watzlawick, 2008).

Parte de esta idealización se puede fundamentar en las raíces de las inmigraciones de comienzos de siglo. Los inmigrantes, además de construir la Argentina, recordaron idealizadamente su propia tierra, exaltando sus virtudes y entristeciéndose por los motivos que lo llevaron a alejarse de ella. Saudades portuguesas, morriñas gallegas, nostalgia italiana, recreaban imágenes impregnadas de afecto, más aún, aquellos que habían abandonado su terruño, obligados por circunstancias tales como la pobreza o la hambruna, secuelas de la guerra civil española o primera o segunda guerra mundial (Ceberio & Watzlawick, 2008).

Entre las familias las más aristocráticas representantes de la más rancia oligarquía de esos años, se las conocía como las tres ‘A’: Anchorena, Alzaga y Alvear, entre otras (Losada, 2016) que miraban a Francia como la cuna de la cultura constituyendo lo que se denominó la Belle époque y, por supuesto se acomodaban entre ellas manteniendo linaje y estirpe familiar a través de costumbres y matrimonios convenidos.

En ese marco de los finales del 1800 y comienzos del siglo XX, se desarrolla la gesta educativa argentina. El estudio de la educación argentina muestra un hecho que, como señala Tedesco (1986) “en tanto un análisis superficial”, resulta paradójico y hasta contradictorio: los proyectos más importantes de la organización y creación del sistema educativo argentino, en tanto sus contenidos y formas más modernas, fueron producidos por gobiernos o representantes de gobiernos conservadores. Para complementar esta contradicción, los grupos políticos representativos de los sectores urbanos o rurales rechazaban estos intentos de

reforma, “defendiendo implícitamente o explícitamente la vigencia del sistema tradicional” (Tedesco, 1986)

El autor afirma que el sistema educativo argentino fue elaborado teniendo en cuenta básicamente necesidades políticas. Pero no es casual que este movimiento se produjera a partir de los años posteriores al 1890 y el proyecto diera a luz en los años previos a la presidencia de la nación en manos de Hipólito Irigoyen y, además de ciertos hechos como la crisis económica de ese año y el estallido de la Primera Guerra Mundial que llevó a una reorganización de prioridades de la economía nacional -y esto es lo que llevó en parte al radicalismo al poder-.

La enseñanza media y superior cumplieron la función de formar una clase política, pero progresivamente el sistema político argentino se convirtió en un sistema oligárquico en el cual la elite política que controlaba el poder, regulaba su renovación y perpetuación en el mismo, sin participación del resto de la población. La expansión del sistema educativo bajo un régimen político oligárquico, condujo inevitablemente a la aparición de grupos que tratan de provocar la apertura del poder político a sectores más amplios (Tedesco, 1986).

Congreso y educación para todos

La primera crisis del sistema político se detona en la revolución de 1890, ocasionada por la presencia de estos miembros de la clase política sin posibilidades de participar en el poder. En este estado de situación se realiza en 1882 en Buenos Aires el Congreso Pedagógico Internacional (CPI). Este encuentro se desarrolló en virtud de debatir y plantear los diferentes puntos de vista -sostenidos sociopolíticamente- sobre los lineamientos que darían origen al nacimiento del sistema de instrucción pública en Argentina y su proyección en el siglo XX. Constituye un acontecimiento central para el país y los posteriores desarrollos educativos y futuras investigaciones en el área que intenten analizar aspectos puntuales o más profundos sobre el tema.

El congreso mancomunó diferentes representantes de la incipiente nación sudamericana, principalmente de Argentina, americanos y europeos. Las delegaciones estuvieron integradas por participantes de Brasil, Paraguay, San Salvador, Bolivia, Nicaragua, Costa Rica, Italia y Estados Unidos. El CPI podríamos afirmar que constituyó una gran vidriera al mundo, es decir, la asociación entre el congreso y la exposición del continente, aparecieron de tal manera entrelazados en distintos momentos, al punto que la prensa lo denominó “Congreso Pedagógico de la Exposición Continental” (Fernández, 1984).

El contexto en el que se desarrolló el evento fue signado por una política educativa abierta desde el ascenso a la presidencia de Julio Argentino Roca (1880-1886), sobre todo en el territorio de Buenos Aires y las provincias, y fue central (y estratégico) para la formación del Estado Nacional (Rossi, 2021).

El CPI fue llevado a cabo en un marco económico fuerte, debido a un plus de capitales obtenidos por un incremento histórico del precio de la lana y los cueros. Se crea el Consejo Nacional de Educación que supervisaba, controlaba y planificaba las temáticas escolares, la inspección estatal sobre la educación, la revista el Monitor de la educación Común en cuyas páginas se planteaban los diversos problemas en la instrucción pública y en la educación en Argentina, y el censo escolar llevado a cabo entre 1883-1884 (Rossi, 2021).

La discusión sobre qué educación debía impartir el Estado, estuvo caracterizada por diferentes propuestas como las de Bartolomé Mitre, centrada en una clase dirigente mediante las escuelas nacionales, y Domingo Sarmiento, inclinada por una educación básica generalizada a través de maestros y escuelas normales (Rodríguez, 2013). Además, en 1880 con la presidencia de Julio Roca, su expansión y progreso requerían de la instrucción pública como herramienta primaria. Es decir, la educación llevaría a la evolución del país y del poder político. Entre los modelos a implementar se hallaba el francés que proponía una educación de raíz humanista y su organización a cargo del Estado. Este modelo fue adoptado por el gobierno de turno con una impronta educativa primaria de tipo laica, gratuita y obligatoria (Nardacchione, 2010).

El gobierno del presidente Roca, en medio de la fuerte inmigración de 1880, apostó a cubrir los puestos de trabajo con mano de obra calificada y la incorporación al sistema político. De esta manera, se vuelca hacia un modelo de instrucción básica universal en donde se pretendía constituir la Nación argentina con las próximas generaciones de habitantes argentinos descendientes de los inmigrantes (Herrero, 201, p.71). El Congreso fue inaugurado el 10 de abril bajo la presidencia de Onésimo Leguizamón, quien delineó la figura del maestro como símbolo de la libertad, y la civilización. La escuela era una institución de vital importancia en el orden social que se estaba construyendo. Pero no solamente como preparadora del lector, el ciudadano, el votante, sino como futura formadora de todas las personas que habitaran la república y más específicamente los inmigrantes que llegaban como mano de obra a la nación exportadora (Rossi, 2021).

No obstante, Sarmiento que en esos momentos tenía el cargo de Superintendente de Educación, consideraba como la mayoría de los integrantes de las elites, que debía proyectarse la educación nacional bajo las iniciativas francesas y norteamericanas y en una frase poco afortunada señaló: “porque los pueblos de América del Sur no tienen mucho que aportar a los logros educativos”. Por lo tanto, las representantes del interior del país no participaron del evento y muchos asistieron solo en calidad de oyentes. La gran mayoría estuvo conformada por representantes de la Capital y Provincia de Buenos Aires y de Montevideo -que sostenía una educación pública impulsada por el educador José Pedro Varela- (Cantarelli, 2015).

Los miembros de las élites descalificaban la participación de los educadores y maestros del interior, sosteniendo que tenían “escaso nivel científico” y cuestionaron la participación femenina -tengamos en cuenta la considerable población de maestras- pues se argumentaba que el género era más influenciado por las sensibilidades, y el aporte extranjero a la

educación nacional, si bien se admiraba, era criticado por los que consideraban que seguían lineamientos ajenos a la vida de la república (Dogliotti, 2012).

Todo el programa del congreso se centró en cómo escolarizar a grandes masas, la organización de los poderes públicos y la administración del sistema, la reglamentación del derecho a enseñar y aprender, la formación de los docentes, de qué modo “se evitaría” la influencia política en las escuelas, las atribuciones a directores y las funciones del consejo de educación, el fortalecimiento de las tareas de los inspectores escolares, las experiencias de la educación mixta, la exigencia del saber leer y escribir para el ejercicio cívico del voto, la gratuidad de la enseñanza y el alcance de la obligatoriedad, la estabilidad e inamovilidad de la función docente, el mejoramiento de los planes de estudio y la educación de la mujer (De Vedia, 2005). Por último, se desarrollaron extensas sesiones, que generaron la modificación de la organización de las exposiciones, para lo cual se siguió el régimen parlamentario de la cámara de diputados (Fernández, 1984).

También se discutió sobre la jubilación de los maestros. Una parte se posicionó radicalmente en contra de un sistema de jubilaciones, en dinero o tierras públicas, sosteniendo que el Estado no debía convertirse en “la caja de ahorros” de los maestros. Los que se manifestaban a favor de las jubilaciones afirmaban que, como el soldado, el maestro presta un servicio a la patria y como tal, merece una jubilación por haber sacrificado su vida durante muchos años (De Vedia, 2005). Esto atentaba con el ideal de maestro sostenido por los organizadores del Congreso, tal vez en una versión romántica, que nada tenía que ver con el establecimiento de un estatuto profesional docente, “por el contrario, el mismo era objeto de las epifanías sobre la civilización capitalista moderna” (Puigróss, 2002).

Entre los debates llevados a cabo, se destacaron en los que refieren a la educación argentina, por ejemplo, la obligatoriedad y el estado de la educación en las provincias, la cuestión de la laicidad, el papel que debía ocupar la iglesia en el nuevo orden de conformación del estado nacional, la pugna entre los normalistas e industriales, los asuntos gremiales, la jubilación de los maestros, entre otros (Rossi, 2021). Toda la producción del Congreso fue transcrita y sintetizada en siete capítulos que unificaron los consensos logrados en relación a la gratuidad, obligatoriedad y universalidad de la educación, la obligación de padres y/o tutores de instruir a sus hijos en el sistema nacional, la relevancia de la instrucción cívica y la historia nacional, la supresión de premios y castigos humillantes como método de enseñanza, la posibilidad de una educación mixta, una correcta inspección higiénica de los establecimientos, aprovisionamientos de recursos y rentas propias, correcta remuneración de los maestros y la exigencia de un diploma para ejercer el magisterio (Auza y Storni, 1986).

Dos años después se sancionó la Ley 1420, que organizó el sistema de educación común. El CPI fue un acontecimiento central en la historia de la educación, un punto de partida para comprender el momento de la consolidación del Estado nacional y el posterior avance en la organización del sistema de instrucción pública de Argentina.

Ley 1420: el derecho a la educación

El 8 de julio de 1884, se aprobó la ley de Educación que establece la instrucción primaria gratuita, gradual y obligatoria. Esto quiere decir que se establece y promueve por ley una educación pública al alcance de todos los sectores de la población. Este hecho sin duda que constituyó un importante adelanto de la sociedad en el establecimiento de derechos a una escolaridad obligatoria, gratuita y laica, para toda la población que habita el suelo argentino, sin ningún tipo de discriminación, ni de clase social, ni económica, ni de etnia (Fiorucci, 2014).

La Ley 1420 se basa en la “educación común” como un derecho y “común” no es una palabra menor, puesto que pensar la educación común es la educación de los iguales que se encuentra en la base del proyecto. En cierta forma, una primera lectura que se puede hacer de la Ley, es que cierra todo el debate educativo del siglo XIX e inaugura el debate educativo del siglo XX (Pineau, 2021). La sociedad argentina termina de pasar del modelo colonial a un proyecto independentista. La idea es formar un nuevo ciudadano, pero no bajo la copia del europeo, sino bajo el fundamento latinoamericano. “Esta cuestión de salir de un pasado colonial, sobre todo la presencia de grupos originarios, las marcas de la colonia, que presuponen una nueva forma de participación política que está en la base de la Ley 1420” (Pineau 2021).

La simiente de esta ley se encuentra en una antesala: el Congreso pedagógico Internacional, donde se instauró las cimientos de lo que se concretó en la ley. De acuerdo con los testimonios de aquellos momentos, la situación de la educación era de total atraso. El primer censo de la República Argentina realizado durante la presidencia de Sarmiento en 1869, registró 409.876 niños, de los cuales solamente asistía a clases un 20,2%.

Escolaridad obligatoria, gratuita y laica

La polémica en torno a la ley de la educación, fue uno de los debates más intensos en la historia argentina. Hubo diferentes focos de controversia y distintos puntos de vista en torno a la enseñanza religiosa o laica, a la escuela mixta y al control del Estado sobre la educación, que dividieron a la generación del ochenta. Las divergencias fundamentales se centraron en la identificación común de la necesidad de una ley de educación que unificara criterios de enseñanza y planes de estudio, la gratuidad y obligatoriedad de la escuela (Filmus & Kaplan, 2012). Ya en 1883, el Congreso comenzó a discutir un proyecto mediante una iniciativa apoyada por los católicos desde la Comisión de Justicia, Culto e Instrucción, presentada a las Cámaras por Mariano Demaría. Después de un largo debate en el que intervinieron, entre otros, Eduardo Wilde, ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Onésimo Leguizamón (quien fuera presidente del Congreso pedagógico internacional) y Tristán Achával Rodríguez, el proyecto fue rechazado. Inmediatamente la mayoría liberal del Congreso presentó otro alternativo, el que fue aprobado con algunas modificaciones.

Uno de los temas más debatidos de la propuesta inicial consistió en la inclusión de contenidos religiosos en los programas escolares. Existían opiniones contrapuestas acerca del papel de la Iglesia en la sociedad y el Estado. Los liberales impulsaron un programa

secularizador, por el cual la Iglesia católica perdió parte de sus potestades en cuanto al registro civil, la educación y el matrimonio. “Los defensores del proyecto oficialista de enseñanza sin religión —o con religión, pero después del horario de clase—rebatieron muy débilmente los argumentos católicos. El mismo Eduardo Wilde, anticlerical a ultranza, justificaba la libertad de culto y de conciencia como una facilidad para poblar” (Fica & Amestoy, 2021, pag. 45).

En ese marco, la religión en las escuelas fue el nudo del debate. Finalmente, la ley aprobada no hizo mención al carácter laico de la educación, pero la instrucción religiosa quedó en calidad de “optativa”, con autorización de los padres, y dictada fuera del horario escolar. “La ley contempla la tolerancia religiosa comprendida como laica (al menos sectores católicos la entienden como laica), porque no fue aprobada la enseñanza religiosa obligatoria. Aunque presupone que la instrucción católica podría ser dada a los alumnos que lo quisieran, pero fuera del horario de clase y por los ministros de culto” (Pineal, 2021).

La ley aprobada estableció la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual. La obligatoriedad suponía la existencia de la escuela pública al alcance de todos los niños, y se constituyó en el acceso a un conjunto básico de conocimientos también estipulados por ley. Además, los padres estaban obligados a enviar a la escuela a sus hijos. Más allá de cualquier crítica que pudiera hacérsela a la ley 1420, fue un importante paso en el establecimiento de derechos para la población residente en el territorio argentino.

También esta ley constituyó una reivindicación del lugar de la mujer en la educación. En los finales del siglo XIX, el rol de la mujer estaba destinado a la vida íntima de la familia, el cuidado de las hijas y los hijos, la atención al esposo, a la limpieza y orden de su casa, etc. “Su imagen en la sociedad era del “ángel del hogar”, el acompañamiento, estar detrás y a la sombra del hombre. Muchas mujeres fueron silenciadas por la historia patriarcal, las que tuvieron protagonismo en los espacios de decisión públicos, por ser hijas, amantes, esposas” (Ganuza 2021).

Las mujeres de la elite social y de una clase social “favorecida” accedían a educación y cultura con un sesgo claramente europeo. Por lo general, se impartía no en escuelas sino domésticamente mediante tutores, en donde no solamente la educación pasaba por los contenidos escolares sino por los “buenos modales y protocolo” ya que tenían que ser excelentes acompañantes de los hombres. Las que no tenían acceso a ese tipo de educación debían saber cocinar, bordar, criar hijas e hijos, atender al hombre, ser silenciosas y recatadas Ganuza, 2021).

Ganuza (2021) afirma que la ley 1420 moderniza profundamente la educación. En principio, porque habilita la educación de manera universal, laica, gratuita. Hasta su promulgación, sólo accedían al conocimiento los varones de clases acomodadas, a cargo de la institución eclesiástica. Con la ley, se amplían las posibilidades de estudiar y con ello la necesidad de formar las maestras argentinas que serían quienes ocupen el nuevo rol social. De allí en adelante, la mujer podrá no solo estudiar sino formarse, trabajar fuera de casa, lo que

implica un reconocimiento social “con la consecuente incidencia profesional en el espacio público que antes le era negado”, y con su salario propio. También estas acciones permiten su independencia del hombre, que el casarse y tener hijos no sea una imposición sino una decisión, más allá de dejar de depender económicamente del hombre. La promulgación de la ley genera una ruptura hasta en el tejido social, habilitando espacios antes negados.

Por otra parte, la ley no asocia la escuela como un proyecto patriótico, entendiendo el concepto “Patria” como la tierra natal o adoptiva ordenada como nación, a la que se siente ligado el ser humano por vínculos jurídicos, históricos y afectivos (Rae). Si, constituye al momento un vehículo que fundamenta la nación, como afirma Pineal (2021) durante una entrevista: “El otro término que no está en la Ley y que se podría esperar que estuviera, es el de ‘patria’. La escuela no nace como templo de la patria, sí como templo de la nación. El proyecto patriótico se sumará al de escuela argentina posteriormente, ya sobre el centenario, con la presidencia del Consejo Nacional de Educación de José María Ramos Mejía. Otro error común se refiere a pensar que la Ley actúa sobre todo el país y no es así. Es una ley que sólo actuaba en las escuelas que dependían de la Nación, las escuelas que no eran provinciales. Sí, en 1905, la Ley Láinez hizo que ampliara su rango de acción en muchas otras partes” (Pineal, 2021).

Por último, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación –privada o pública- quedó en manos del Estado. En las décadas siguientes, y hasta la actualidad, la ley se convirtió en una divisoria de aguas de los sucesivos enfrentamientos ideológicos que atraviesan las distintas posiciones en el país. Cabe agregar, que la ley se derogó durante la lamentable dictadura cívico militar (1976-1983), cuando en 1978 se transfirió las escuelas de la dependencia nacional a las jurisdicciones donde estaban y terminó de completarse, en 1992, cuando el menemismo sancionó la Ley federal de Educación. Aunque antes hubo algunas tentativas de derogación: por ejemplo, funcionarios católicos propusieron en dos oportunidades derogar la Ley 1420 (1968 y 1979) e implementar una “reforma educativa” (1968) y no lo lograron (Rodríguez, 2017).

La ley 1420 es considerada la ley más importante de la educación argentina, por lo menos hasta muy avanzado el siglo XX, porque estableció la idea de la educación como derecho de que todos los ciudadanos, fuera quien fuera, todos los niños de esta país, hombres y mujeres, inmigrantes y criollos, chicos de ciudad o del campo, sin importar de la clase que provinieran, pobres o ricos: debían concurrir a la misma escuela, aprender los mismos contenidos y en igualdad de condiciones, en pos de formarse como ciudadanos y lograr desarrollar su vida en suelo argentino.

Por último, si bien el uso de proponer pausas de descanso durante las tareas y escuelas en la República Argentina, fue parte de la Ley 1420, o sea, que además de todos los logros, no todo es estudio en la escuela... también tiempo de descanso.

El guardapolvo blanco: un símbolo de igualdad

La ley 1420 prohibía el uso de los uniformes escolares, coherente tal vez con lo el ideario de libertad que preconizaba desde el campo de la educación hacia la vida social. Sin embargo, es sencillo asociar el guardapolvo blanco con la ley 1420, si se entiende que el uniforme “uniforma”, es decir, unifica clase social y posibilidades. Y si a esto le sumamos la gratuidad en la educación, nos muestra la sinergia perfecta para crear del espacio escolar y la formación, una igualdad de oportunidades para todos. Por tales razones, algunos creen que el impulsor del uso del guardapolvo blanco fue Domingo Faustino Sarmiento.

Entre los antecedentes de la creación, hay quienes le atribuyen a la gestión de Pablo Pizzurno quien, junto con sus hermanos Juan Tomás y Carlos Higinio, fue un docente relevante en la primera década del siglo XX. Lo que se sabe es que, para abril de 1913, en una circular del Consejo Nacional de Educación, se describía el uso de “trajes sencillos” pero no especificaba “guardapolvo”. Mientras que, a fines de 1915, se recomienda que el personal docente de la Capital Federal utilizara “delantales blancos”, sugerencia que había hecho en algún momento el doctor Genaro Sisto (1870/1923), aunque no del color, un prestigioso médico higienista (Parise, 2015). El color blanco emulaba el color de las batas de los médicos franceses y sus auxiliares, por su estrecha vinculación con la higiene. “Las escuelas siempre han sido un espacio multiplicador de enfermedades y la suciedad es un enemigo a vencer. En aquellos años se prestaba muchísima atención al tema” (Dussel, 2004, pag. 325).

Los historiadores también mencionan que la maestra Matilde Filgueiras de Díaz, de la escuela “Cornelia Pizarro, propuso el guardapolvo blanco para evitar las diferencias en la vestimenta de los alumnos, ya que había estudiantes de clases acomodadas y otros muy humildes. La anécdota cuenta que, además de las protestas de algunos padres, ella misma compró tela blanca (porque era la más económica), e instruyó a las madres sobre el modelo a realizar. Esta decisión fue aprobada por los maestros y hasta el inspector de escuelas (Balmaceda, 2020). Otro antecedente muestra a un médico, Giacobini (1889/1954), que era concejal y había pedido que se otorgara una subvención mensual para el Consejo Escolar 19 destinada a alimentos, útiles y ahí solicita el guardapolvo (Parise, 2015).

Otro decreto en 1913 señalaba la no obligatoriedad de uniformes y que ningún director podía exigir una vestimenta costosa que representara una dificultad para cumplir con la asistencia escolar: Los directores de escuelas deberán cuidar que los alumnos concurren con trajes sencillos y sin atavíos, que puedan fomentar emulaciones u ostentaciones de lujo, sin que esto importe autorización para que impongan el uso del uniforme determinado cuya adquisición sea onerosa para los padres de familia. (Circular 67 del CNE del 16 de abril de 1913 en Argentina, 1920, pag. 181) (Dussel, 2005)

En 1915, el Consejo Nacional de Educación, presidido por el doctor Pedro N. Arata, también indicó el uso de guardapolvo al personal docente “durante las horas de servicio y dentro de la escuela”, ya que “además de inculcar a los niños la tendencia a vestir con sencillez, suprimirá la competencia en los trajes, adornos, etcétera, entre el mismo personal” (Dussel, 2005). Todas las opiniones o, al menos la mayoría, estaban en dirección a una

posición no discriminante es igualitaria en pos de la inclusión y la no diferencia. Fue así que la aprobación oficial de usar guardapolvo blanco considerándolo “uniforme característico del traje escolar”, recién se concretó el 1 de noviembre de 1919, en la primera presidencia de Hipólito Yrigoyen.

Como señala Dussel (2004), se siguió el ejemplo de las escuelas francesas: una vestimenta igualitaria que cubriera la ropa y que hiciera ver a los alumnos sin diferencias sociales; mientras que en Francia se utilizaba un “blusón negro, gris o azul” y el guardapolvo blanco en la Argentina era una prenda relativamente económica, “no habría más pobres excluidos de la escuela por vestimenta inapropiada”.

El uniforme escolar demarca la relación entre “igualdad y diferencia” en la constitución del sistema educativo moderno argentino. El uso de guardapolvo blanco en la educación primaria estuvo compuesto por una serie de conceptualizaciones como igualitarismo, higienismo escolar y una noción del cuerpo que consignó la uniformidad bajo el mismo atuendo como manera de suspender relativamente las desigualdades de origen, de género, de clase, entre otras (Dussel, 2004, Nuñez & Baez, 2013). Estas reflexiones sobre el guardapolvo se desarrollan en función de la escolaridad básica, pero no es el mismo fenómeno en la educación secundaria. El guardapolvo blanco igualaba a los/as estudiantes primarios, cuando en los secundarios tal efecto solo se cumplía parcialmente, puesto que los adolescentes con el afán y la necesidad de destacarse y diferenciarse -autoafirmarse independientes- ponían resistencia a la uniformidad (Ceberio, 2013).

El guardapolvo operaba (y opera) como símbolo de austeridad y de homogeneidad, daba un sentido de pertenencia y de comunidad que ayudó a la expansión del sistema educativo en la Argentina. El orgullo de vestir el guardapolvo estaba asociado a la inclusión social (Dussel, 2004). También el color blanco posee una significación, asociado con la pureza, limpieza, y en el ámbito médico muestra imagen de salud, autoridad, ciencia. El blanco pasó a asumirse como símbolo de vida, salud, justicia, pureza (Dussel, 2004).

Cabe agregar que las luchas, a posteriori del congreso pedagógico, continuaron propugnando una educación igualitaria libre y gratuita y llegaron hasta los estamentos universitarios como la reforma universitaria de 1918. Esta reforma surge de un movimiento político, cultural y educativo que nació en la provincia de Córdoba, Argentina, y marcó un antes y un después en la historia de la educación superior en América Latina. Se trató de una rebelión estudiantil que comenzó en la Universidad nacional de Córdoba, una de las más antiguas del continente, donde los estudiantes exigían cambios radicales en el sistema universitario, que hasta entonces estaba fuertemente controlado por sectores conservadores y clericales. El movimiento se expandió rápidamente a otras universidades del país y de América Latina (Tenti Fanfani, 1989; Puiggrós, 1990).

Los estudiantes lucharon por la autonomía universitaria, donde la universidad pudiera gobernarse a sí misma, sin intervención directa del poder político o de la Iglesia, pero con participación de estudiantes, docentes y graduados en la toma de decisiones universitarias.

También se luchó por una enseñanza sin restricciones ideológicas o religiosas, una docencia libre y por concurso, es decir, que el acceso a los cargos docentes sea por mérito y no por vínculos políticos o religiosos. Abrir la universidad a la sociedad y a los sectores populares, rompiendo el elitismo y promoviendo el conocimiento como herramienta de transformación social.

La Reforma Universitaria del '18 fue un movimiento democratizador que modernizó la universidad latinoamericana y se la considera uno de los movimientos estudiantiles más influyentes de América Latina que dio origen a un nuevo modelo de universidad pública, laica, crítica y participativa, y sentó las bases para futuras luchas estudiantiles y educativas en la región.

Conclusión

En el arco de los últimos casi 150 años, más allá de críticas pertinentes y no, la educación se ha desarrollado consolidando a un pueblo más “educado” y con la posibilidad de brindarle mejores herramientas para la vida personal como también -desde una vista global- en el desarrollo de la sociocultura. El proceso de enseñanza y aprendizaje, y la didáctica que se aplique al proceso para tener una mejor llegada, deberán estar inscriptos en un contexto social que le otorga sentido. Como señala Contreras (1994, pag. 26) “proponer una descripción de los fenómenos didácticos no es tarea fácil. En cuanto que fenómenos sociales se hallan sometidos a fluctuaciones históricas y a las intencionalidades humanas”. En este sentido la comunicación en el proceso educativo va más allá de la transmisión de contenidos, sino que compete a la formación de seres humanos y es un compromiso, un pacto tácito y explícito a la vez, entre docentes y alumnos en esa formación. Pero este proceso va más allá: es parte de la esencia del desarrollo de la humanidad y el contexto es un factor relevante, puesto que sus variables sociales, políticas y económicas, pautan recursivamente de alguna manera las acciones humanas.

El contexto, entonces, construye desde una red social hasta una manera de alimentarse y relacionarse y para esto hace falta el desarrollo de funciones más elevadas y con ello un cerebro más evolucionado. Es esta evolución de la especie la que también se estructura como un efecto que tiene su efecto sobre la causa que lo origina. Por lo tanto, de manera recursiva, la influencia del hombre sobre el medio ambiente, transforma al medio ambiente que influencia al hombre. Y ésta es la historia de la humanidad (Ceberio y Anaya 2021). En este sentido la educación favorece niveles de adaptabilidad, incrementa niveles de capacidad para acomodarse de la mejor manera en un medio tan cambiante y poblado de estímulos como, de hecho, es el medio ambiente.

Tal como lo afirma Aguerrondo (1999, pag. 1) “A lo largo del desarrollo de la humanidad, el instrumento pacífico más potente para lograr esto ha sido la educación. La educación rompe el círculo vicioso de la pobreza, ya que es el determinante fundamental del empleo

y desde allí, del acceso a todos los bienes materiales y culturales que la sociedad ofrece”. En esta frase se sintetiza muchas de las actuaciones históricas y uno de los motivos por los que la oligarquía y la clase política dominante apeló a la finalidad de una “educación para todos” puesto que de esta manera aseguraban el futuro de un país.

Es interesante en este pequeño recorrido histórico, que se partió de 1880, donde la educación para todos no existía y la educación como derecho parecía estar muy lejos, y un contexto que favorecía a una clase social elevada, a cierta élite y grupos oligárquicos. Argentinos criollos, inmigrantes acaudalados y la nobleza rioplatense monopolizaban los saberes europeos. Pero fueron los intelectuales, los políticos y parte de esta rancia oligarquía, la que propugnó los cimientos de una educación para todos.

El congreso pedagógico, la ley 1420 dieron cuerpo a esa educación con alcance hacia todos los sectores del pueblo argentino, desde la organización del sistema educativo, los contenidos de currículo, la didáctica, la formación docente, fueron algunos de los puntos que se conformaron y llevaron a cabo. La educación laica, gratuita y obligatoria, es coronada con la inclusión y la no diferencia expresada en el guardapolvo blanco, aunque la ley ponía reparos en uniformes y delantales, como símbolo de libertad y respeto por las condiciones individuales, el uso del guardapolvo blanco colocó la igualdad.

Las dos condiciones básicas de cara a una educación del siglo XXI, deberán ser el conocimiento y los valores como base del sistema educativo y fuente de difusión e instrucción de los mismos (Aguerrondo, 1999). Y, tal vez, hay que preguntarse -principalmente los actores en el campo educativo- cuales son los valores que lo sostienen, qué concepción e idea del hombre y de la sociedad deseamos transmitir (Tedesco, 1995) que son las bases con que se edifica una escuela democrática. Hace falta un nuevo paradigma educativo que pueda acompañar y adaptarse a los nuevos paradigmas emergentes de cada área de la sociedad. Un paradigma que tome las restricciones actuales y logre modificarlas.

“Desde el punto de vista de la demanda cultural, las discusiones actuales parecen orientar hacia el hecho de que la nueva sociedad requiere un replanteo de la formación de la identidad del individuo y de las naciones” (Aguerrondo 1999), porque los contextos han cambiado y no se pueden aplicar fórmulas antiguas a un contexto cambiante y actual, puesto que serían ineficaces. Es en este punto donde Aguerrondo (1999, 2010) sintetiza que un sistema educativo que intente abastecer las necesidades del siglo XXI, debe incorporar una definición de ciencia (conocimiento) traducida en Investigación y Desarrollo; una ciencia que intervenga pragmáticamente en lo social y explica los diferentes campos de la realidad y genera teoría.

Este nuevo paradigma educativo debe entender que el aprendizaje es el resultado de un acto co-constructivo de la persona sobre el objeto de aprendizaje. Supone un aprendizaje activo, abandonando la linealidad del aprendizaje: un maestro activo y la pasividad del aprendiz. Comprender que la adquisición del conocimiento es una gesta interactiva y sistémica.

También deberá incorporar una definición de lo que implica una educación para todos, con calidad, equidad y más costo-eficiencia.

La sociedad del Siglo XXI requiere de algo más complejo que los meros saberes o conocimientos, necesita competencias, actos concretos en el desarrollo de capacidades. Debemos cambiar la linealidad del viejo paradigma para centrarnos en una epistemología de la complejidad (Morin, 1994). Una escuela eficiente era la que garantizaba adquirir conocimientos a todos sus alumnos. “Hoy pedimos a la escuela no solo saberes, sino competencias” (Aguerrondo, 2017, 2010), sobre una base de igualdad, inclusión, equidad, solidaridad y democracia.

Referencias

- Aguerrondo, Inés (1999) El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo XXI OEI. Programas. Desarrollo Escolar y Administración Educativa. <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>
- Aguerrondo, I. (2010). Retos de la calidad de la educación: perspectiva latinoamericana. *Revista Educación y Ciudad*, (19), 17-38.
- Aguerrondo, I. (2017). El nuevo paradigma de la educación para el siglo XXI.
- Ansaldi, W. (1992). Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina. *Cuadernos del CLAEH*, 17(61), 43-48.
- Auza, N. y Storni, F. (1986) *El Congreso Pedagógico Nacional. Perspectiva y prospectiva*. Editorial docencia.
- Balmaceda, Daniel (2020) El guardapolvo blanco, otro invento argentino. [www.la Nación.com](http://www.laNacion.com)
- Bruno, P. (2012). Artículo: Vida intelectual de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX. Un balance historiográfico. *POLHIS. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, 69-91.
- Cantarelli, A. (2015) “El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882” en Páginas de Educación, N°4, Vol.1, 183-186.
- Ceberio M. R. & Watzlawick P. *Ser terapeuta en la Argentina de 2002*. En *Ficciones de la realidad, realidades de la ficción*. Paidós.
- Ceberio M. R. (2013) *Guía para padres de adolescentes*. Ediciones B.
- Ceberio M. R. & Anaya S. (2021) *Vulnerabilidad, resiliencia y familia*. En Dracht & Anaya (2021) *Prevención al alcance de todos*. Psicolibro.
- Contreras Domingo (1994) *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal
- De Vedia, M. (2005) *La educación aún espera: a 20 años del Congreso Pedagógico* EUDEBA.
- Dogliotti, P. (2012) “La figura del Maestro en los albores de la traición psicológica: El Congreso Pedagógico Internacional americano de 1882” en Políticas educativas, N° 5, 59-77.
- Duarte, D. (2011). La oligarquía al poder. Consecuencias políticas de la crisis económica de 1873 en Argentina. Una mirada al proyecto educativo. *Hic Rhodus. Crisis capitalista, polémica y controversias*, (1).

- Dussel, I. (2005). Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares in Argentina y Estados Unidos. *Pro-posições*, 16(1), 65-86.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de pesquisa*, 34(122), 305-335.
- Eduardo Parise (2015) El origen de las blancas palomitas. [www.Clarín.com](http://www.clarin.com)
- Fernández, S. (1984) *Hombres e ideas en el Primer Congreso Pedagógico de Buenos Aires*. UNM.
- Fica, E. N. R., & Amestoy, N. R. (2021). El protestantismo y el proceso de laicización en Argentina: las luchas legislativas en el siglo XIX. *Teología y cultura*, 18(23), 2.
- Filmus, D., & Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930).
- Ganuzza Josefina *Ley 1420, piedra fundacional de la educación argentina*. [Http://cultura.gob.ar](http://cultura.gob.ar)
- García Bossio, Horacio (2013); “Desarrollismo cepalino vs desarrollismo frigerista: la Junta de Planificación Económica de la Provincia de Buenos Aires en la experiencia argentina (1958- 1962)”; En: *Temas de Historia argentina y americana* 21; Edición en línea; [http:// bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio /revistas /desarrollismo-cepalino-vs-frigerista.pdf](http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/desarrollismo-cepalino-vs-frigerista.pdf)
- Herrero, A. (2009) “La recepción albedriana en la política educativa de los gobiernos de Julio Roca” en *Revista Perspectivas Metodológicas*, N°9, Vol. 9, 29-45.
- Losada, L. (2016). La elite social argentina: visión en perspectiva sobre sus orígenes y formación, 1770-1910. *Comité Científico*, 184.
- Losada, L. (2007). ¿Oligarquía o elites? Estructura y composición de las clases altas de la ciudad de Buenos Aires entre 1880 y 1930. *Hispanic American Historical Review*, 87(1), 43-75.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (p. 118). Barcelona: gedisa.
- Nardacchione, G. (2010) “La cuestión educativa en argentina. De la emancipación nacional a la crisis del 2001”. E-l@tina. *Revista de estudios latinoamericanos*, N°8, Vol.31, 21-49.
- Núñez, P., & Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. *Revista del IICE*, (33), 79-92.
 DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n33.1102>
- Pineau, Pablo (2021) *Ley 1420, piedra fundacional de la educación argentina*. [Http://cultura.gob.ar](http://cultura.gob.ar)
- Puigross, A. (2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*. Galerna
- Puiggrós, A. (1990). *La educación popular en América Latina: La reforma universitaria de Córdoba*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Rodríguez, L. (2013): “Educación popular en el Congreso Pedagógico de 1882”. En: Bralich, J. y Southwell, M., *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Internacional de 1882*. SUHE.
- Rodríguez, L. G. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983. *Historia Caribe*, 12(30), 179-210.
- Rossi, I. (2021). El Congreso Pedagógico Internacional de 1882: reconstrucción y reflexión sobre su desarrollo/The International Pedagogical Congress of 1882: reconstruction and reflection on

its development. *Revista de Educación*, (23), 57-76.

Rossi, I. (2021). Los congresos pedagógicos de 1984 y 1882 como instrumentos homólogos para fundar y refundar la República. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, (19), 109-132.

Tedesco, J. C. (1986). Educación y Sociedad en la Argentina. *Ediciones del Solar*.

Tedesco, J. C. (1995). Tendencias actuales de las reformas educativas. *Estudios: Centro d Estudios Avanzados*, (5), 85-92.

Tenti Fanfani, E. (1989). *La reforma universitaria: Córdoba 1918*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.