

Transformaciones educativas frustradas en Argentina: Reforma educativa de Saavedra Lamas*

por

Verónica Lescano Galardi**

Sumario: I. Introducción. II. Desarrollo: Argentina y el 1900. III. El nacionalismo y la educación: la figura de Ricardo Rojas. IV. La historia como ciencia instructora o como ciencia formadora V. La historia como educadora de la nación. VI. El patriotismo. VII. La nacionalidad. VIII. El sistema educativo argentino. IX. Incidencia de la inmigración en la continuidad de la Nación Argentina. X. Esperanza de Rojas. XI. El impacto de la Primer Guerra Mundial: Reforma de Saavedra Lamas. XII. Reforma educativa de Saavedra Lamas. XIII. Conclusión. XIV. Bibliografía.

I. Introducción.

Dentro de la multiplicidad de transformaciones a las que dio lugar el pasado siglo XX podemos destacar aquellas vinculadas a los modelos de Estados y, con ello, de sociedades. Centrando nuestra atención a lo largo de los primeros cincuenta años del 1900, observamos que nuestro país fue protagonista de un sinfín de discusiones, propuestas y reformas en el ámbito de la educación que buscaron generar bases para nuevos escenarios, tanto políticos como sociales, en tanto explicitaciones de los criterios para formar ciudadanos.

* Contenido parcial de este artículo, que se encuentra en prensa, conforma la primera parte de la investigación que llevo adelante dentro del Proyecto UBACyT que dirige el Dr. Tulio Ortiz.

** Doctora de la Universidad de Buenos Aires, (Facultad de Derecho), Co-director de tesis: Dr. Alberto David Leiva. Directora del Proyecto DECyT 1419, FD, UBA. Investigadora adscripta al Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Dr. Ambrosio L. Gioja, FD, UBA. Docente.

Sin perjuicio de nuestro específico universo abordado, al profundizar al respecto, surge la necesidad de atender que estos cambios y nuevas visiones también se produjeron en numerosos Estados. Por ello, muchas veces los educadores y políticos argentinos recurrieron a observar otros modelos y propuestas en materia de educación al tiempo de querer introducir modificaciones educativas en nuestro país. De esta manera, nos detendremos en observar profundos cambios estructurales con el fin de describir algunas imbricaciones que ha generado y genera la relación entre educación y política en nuestro Estado.

Resulta sencillo observar que esas propuestas y visiones emanaron de individuos en cuyas personas concurría –en la, prácticamente, totalidad de las veces- la doble calidad de educador y jurista, cuando no, la triple de educador, jurista y político. De esta forma, cada propuesta y sus consiguientes discusiones se desarrollarían en un escenario de múltiple naturaleza y, por ello, cada argumento y/o refutación habrían de ser pasibles de un sinfín de lecturas políticas, sociales y educativas en tanto sus repercusiones aludirían a esas tres esferas. En continuidad con estos lineamientos habrían de quedar dados casi todos los componentes para denotar, muchas veces con sutileza y otras tantas de un modo explícito, que en el fondo de cada discusión se hallaba la búsqueda de construcción y/o consolidación de un determinado programa de Estado. Cada debate de la primera mitad del siglo XX estaría llamado a conformarse en una puesta en valor de ideales, ideas, principios e ideologías cuyo análisis habrá de mostrarnos la proyección procurada del país y de nuestros destinos.

II. Desarrollo: Argentina y el 1900.

Los inicios del siglo XX en nuestro país habrían de indicar –y, particularmente para la dirigencia del momento- que no obstante que ya se había alcanzado la consolidación del Estado (1880), la nación aun se encontraba en un proceso que no presentaba el mismo nivel de estabilidad que aquel. La nación ingresaba entonces como un eje significativo, tanto en lo social como en lo político,

que no podía quedar al margen del programa político imperante del Partido Autonomista Nacional. En este contexto –y siguiendo las ideas en boga francesas y alemanas- dos tipos de escuelas o, mejor dicho, de criterios, habrían de contraponerse: la nación como “un alma”, “*La nación es un plebiscito cotidiano*”¹ en ideas de Renan¹; o aquella como el “*espíritu del pueblo*” (Volksgeist) tomando como base a Fichte. Resulta interesante al respecto leer, por ejemplo, el artículo publicado en *El Monitor de la Educación común* sobre las concepciones de ambas educaciones en las escuelas del 1900.²

Esas dos corrientes habrían de importar tomar partido por alguna de ellas y pensar en cuál sería el modo de su vehiculización y de su difusión en el conjunto social. En esta instancia, la educación se tornaba protagónica como área de la realidad que habría de permitir

¹La nación estará conformada para Renan, de un principio espiritual, una vitalidad trascendente que tendrá un pasado común, sus luces, sus triunfos pero también sus luchas, sus caídas. Sus recuerdos serán su historia. Y un presente que vendrá dado de la dación recíproca de los consentimientos entre los integrantes del grupo, el deseo de llevar a cabo una práctica conjunta de vida. En el pasado, la patria, la unión de diversas generaciones que han ido marcando en el dolor, a través de sus decisiones y de los acontecimientos a la comunidad, a ese determinado pueblo. En todo ello estará la unión. Esta última genera sentimientos de pertenencia en la continuidad de proyectos, de logros a alcanzar, de una comunidad que realiza el mismo camino, más allá de los idiomas, las razas, la geografía, etc. “*La nación es un plebiscito cotidiano*”. Cada individuo vive y en ello hace vivir a la comunidad. La nación será los individuos que voluntariamente están en ella. Y como la vida de los individuos, las naciones tienen una vida finita. En un momento dado terminarán. A pesar de ello, Renan sostuvo que en su momento –su siglo - las naciones estaban llamadas a continuar porque garantizaban las libertades individuales. Y, en su conjunto, las naciones aportan a la civilización. Finalizaba su exposición con la creencia de que una nación se trataba de una conciencia moral generada en el grupo de individuos unidos voluntariamente con salud y buenos sentimientos.

² Véase, “*La escuela alemana y la escuela francesa*”, en *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1900. Págs. 592-595 (En línea) URL:

<http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac%2Fbibdig.xis&dbn=MONI&tb=tem&cat=&src=ind&query=PLAN+DE+ESTUDIOS&tn=&nn=&an=&soporte=&ft=&operador=&cantidad=10&formato=breve&next=131&sala=&tipo=> última consulta, febrero 2015.

esa formación. Con lo sostenido, la primera década del siglo XX habría de tener como uno de los objetivos más relevantes esa labor de consolidar la nación, máxime teniendo en cuenta el factor de inmigración que, desde sobre todo los años 1869-1870, había incrementado la densidad demográfica heterogénea y pluriétnica y cultural de nuestro país. Con ello, idioma, costumbres, simbología, entre otros, eran entendidos como elementos componentes que debían ser incluidos dentro de un conjunto de políticas que permitiera llevar a cabo aquella consolidación nacional.

Por otra parte, la educación como espacio de realidad a partir del 1900 empezaba a presentar un nuevo escenario propio de mayor complejidad en lo concerniente a los emergentes y a los actores sociales que intervendrían en la toma de decisiones.

Este aumento social se profundizó con la sanción de la conocida ley Sáenz Peña, Ley N° 8871. El 10 de febrero de 1912 se sancionó y con ello se cerró un ciclo político de la clase dirigente y se inició el ciclo denominado de la república participativa o democrática.

La ley precitada determinó que el voto pasaba a ser universal, obligatorio, de lista incompleta, secreto, y cuyo primer padrón electoral estuvo basado en el registro de enrolados en ejército y en marina.

A pesar de que, desde el punto de vista de la permanencia del PAN en la escena política, el hito de la Ley Sáenz Peña se ha considerado como una suerte de alianza-camuflaje para que aquel partido conservador pudiera continuar en el poder, desde el enfoque de la sociedad y la población, el cambio que trajo la ley de sufragio universal (aunque sólo podían votar los varones) se asentaba en un criterio de ampliación de la convivencia, tomando a la complementariedad y a la diversidad de pensamientos políticos como factores positivos para el modelo democrático. La *Revista Argentina de Ciencias Políticas*³ ya había dado cuenta de la necesidad de cambios que estaba precisando la sociedad argentina cuando procesó los resultados de la primera encuesta política que

³ Con dirección del Dr. Rodolfo Rivarola y colaboración de sus hijos, Dres. Horacio Carlos y Mario Rivarola, publicaron sus 13 volúmenes a lo largo del ciclo 1900 a 1916.

se formuló al respecto en nuestro país. Entre las respuestas que se habían expresado surgían, entre otros temas: la necesidad de una organización democrática plural y el sufragio universal con inclusión de la masa de inmigrantes. El mismo Sáenz Peña había sostenido que el país ya se encontraba en la necesidad de avanzar por el camino democrático en el que su explicitación más acabada era el voto.⁴

A partir del momento de aquella sanción normativa, el partido político titular de la gestión de gobierno, el PAN, habría de dejar ese puesto para comenzar su final de ciclo partidista hegemónico. Con la incorporación de la Unión Cívica Radical como emergente partido político en la escena argentina, nuestro país comenzó un extenso camino de participación política. Por cierto, esta capacidad participativa fue del tipo “ir haciendo sobre la marcha” pues debió generar respuestas permanentes y sin descanso a todas las acciones políticas que fueron surgiendo. Esto generó una diversidad tal de ideas y prácticas que no será posible, con un criterio de síntesis, poder listar todas las ideas y escuelas que alimentaron a los individuos en sociedad.

Estos cambios comportaban traer a discusión y debate una compleja red de interacciones entre diversos actores sociales que dentro del escenario educativo habrían de suscitar nuevos ejes de reflexión. Desde el inicio del siglo XX –y hasta el año 1916- se produjeron innovaciones educativas significativas, muchas de ellas plasmadas en obras y normas que, pasado un siglo, hoy en día no solamente constituyen la historia de la educación argentina sino que mantienen en vigencia las discusiones de fondo sobre qué tipo de formación se proponía que recibiera la población argentina y quienes residen en nuestro país y para qué. Ejemplo de ello la denominada Reforma de Saavedra Lamas de 1916.

Desde el punto de vista político-social el punto de inflexión lo conformó el año 1916, momento de transición y traspaso de poder partidario y, consiguientemente, de gobierno desde el PAN al radicalismo. El correlato social se vio en la puesta en valor de una nueva clase social en ascenso, la media. Esto de mano del partido

⁴ FLORIA, Carlos – GARCÍA BELSUNCE, Horacio, 1995, op. cit. p. 280.

radical con Yrigoyen a la cabeza. En grandes líneas, tres núcleos sociales comenzaban a mostrar diferencias de fondo: la clase social sostenida mayormente en el trabajo; aquella que trabajando decidió incorporar el estudio, especialmente el universitario, para poder ascender en la escala social y la clase económica y socialmente asentada cuyo mayor acento lo tenía colocado en su patrimonio histórico, político, cultural y social.

El sentido de nación y su consolidación fue adquiriendo nuevos enfoques y nuevas propuestas en tanto que ya no se trataba de un solo grupo social planificando y trabajando para ello sino que varios emergentes y actores sociales habrían de iniciar su intervención en aquella cuestión. Uno de los ámbitos donde más se puede observar que existieron diversas y distintas iniciativas fue el espacio educativo. En anteriores investigaciones habíamos destacado cómo a partir del 1900 nuestro país había generado nuevas corrientes no solamente de pensamiento sino de prácticas en las que la inclusión social se convertía en el eje de la conquista a conseguir.

Desde el aspecto de la educación como trabajo esto se constata en la participación gremial y/o sindical y la función que el Estado y los diferentes gobiernos fueron asignándole a los educadores. En este sentido, se es conteste en señalar el camino paralelo y simultáneo que fue realizando la integración de los sistemas educativos modernos y los cuestionamientos que trajo aparejado con el momento de surgimiento de la labor sindical de los educadores. De esta manera se puede establecer una relación entre Estado en su elemento de poder y la educación (en cuanto a los docentes en procura de autoayudarse, muchas veces por otros grupos sociales obreros: mutuales, uniones hasta devenir en gremios propiamente dichos).

A poco de iniciada la labor sindical, desde diversos medios gráficos de la especialidad comenzaron a señalarse los puntos débiles que la docencia y su ejercicio laboral comportaba, justificaba y fundamentaba, como la lucha social con situaciones como la falta de concursos para acceder a los cargos, la

inestabilidad laboral, la formación y la posibilidad o no de titularización, etc....

Desde otro punto de vista, y como mencionamos en la Introducción, hacia finales de los años ochenta del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, se produjo un ciclo de transición entre el rol del docente como “apóstol” de la transmisión del saber y el empleado (o funcionario) estatal y, en cuanto tal, un trabajador con su problemática específica. De ser partidario de uno u otro rol dependería en gran parte la capacidad de reclamos y la posibilidad de alcanzar conquistas socio-laborales. Esto así, si se considerada una vocación maternal, un “llamado” a ser docente, habría de excluir toda posibilidad de planteos laborales y salariales y, más aun, la posibilidad de una participación política activa. En cambio, si se abordaba al docente como un trabajador, ello importaría incluir una agenda permanente de cuestionamientos laborales. Estos últimos también habrían de traducirse en cómo se construía al alumnado y qué rol comportaría como parte de una sociedad formada.

Con lo sostenido se observa que los distintos grupos comienzan a entrelazarse en cuestiones y temáticas que, no obstante, los llevan a concurrir en un punto común: la planificación y la construcción de la educación para el fortalecimiento del país. Y esto se conforma como un eje sobre qué relación habrá de prevalecer: poseer conocimiento para tener estabilidad económica y todo lo que ello comporta o, por tener solidez económica, se puede acceder e incrementar los saberes. Con ello, lo que entrará en juego será la adquisición de la legitimación social y de quienes habrán de ser sus portadores: el pasaje de la concepción tradicional de acopio histórico a una nueva de idoneidad y de horizontalidad en el progreso. No obstante, en medio de estos dos polos en confrontación van a ir apareciendo personalidades y propuestas que muchas veces se presentarán como puentes entre aquellos mostrando que las diferencias no necesariamente deben ser entendidas como antagonismos irremediables.

III. El nacionalismo y la educación: la figura de Ricardo Rojas.

En esta cuestión, una obra que aporta sentido y genera base para el nacionalismo educativo de cara al Centenario es *La restauración argentina* de Ricardo Rojas⁵, quien con motivo de un encargo que le hiciera el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Francisco Pinedo y que posteriormente ratificara el Dr. Naon - también Ministro de la misma cartera - fue quien debió elaborar un informe sobre cómo retomar un camino de formación nacional a través de la educación. Para ello realizó una estadía en Europa donde pudo observar diversos enfoques y visiones tenidos en cuenta a la hora en que cada uno de los Estados europeos tuvo que consolidar su nacionalidad tomando la historia como punto de base. El fin que procuraba alcanzar con el informe era marcar el camino de la Historia y de las Ciencias Sociales (Humanidades). A través del fortalecimiento de una conciencia histórica se podría arribar a la conciencia de una nación, a la conciencia nacional, todo ello mediante la educación y su expresión institucional de los establecimientos escolares. Se trataba de una suerte de programa que llevaría a la consolidación nacional. El paso del teocentrismo al antropocentrismo y con ello, el aporte que trajo el Enciclopedismo, permitieron el avance de la ciencia histórica como coadyuvante en la formación del individuo moderno colocándolo en el centro de todo relato con sus luces y sus sombras. El historiador en la antigüedad era considerado como un hombre vinculado a lo trascendente en tanto daba vida a los héroes y los dioses y, de esa manera, asignaba y distribuía triunfos y humillaciones.⁶

⁵ Rojas, Ricardo, 1909, *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional. Buenos Aires.

⁶ Rojas, Ricardo, 1909, *ibídem*, págs. 90-300.

IV. La historia como ciencia instructora o como ciencia formadora.

El autor consideraba –al igual que los detractores de ver en la Historia una ciencia como el caso de Spencer- que la historia como gran relato no podía ser entendida como un saber científico porque para ser tal debía tener objetividad susceptible de verificación empírica que permitiera establecer regularidades, leyes. La ciencia del pasado no poseía estas condiciones. No obstante, los detractores no otorgaban a la historia el crédito de ser instructiva a diferencia de Rojas que sí lo consideraba posible en tanto era formativa y, con ello, con capacidad de educadora. La crítica de los que lo negaban estaba en aplicar un método propio de las ciencias matemáticas o naturales. Y por ello para Rojas no era posible hacer un buen análisis.

La historia forma la capacidad intelectual de los individuos en tanto los lleva a racionalizar, formular juicios e imaginar teniendo como centro la práctica de la memoria. Con esto, el recuerdo estaría presente en todo relato histórico. Asimismo, forma al individuo en su carácter porque relata hechos heroicos. De allí que la materia de alimentación de la historia sea la moral.⁷

V. La historia como educadora de la nación.

Diversas investigaciones que Ricardo Rojas realizó en Alemania, Francia e Italia le permitieron crear una propuesta comparativa de cómo rescatar a la Historia en su rasgo de educadora para la nación y la nacionalidad argentinas. A través de diversas encuestas preguntó a los entrevistados, por ejemplo, qué finalidad le encontraban al estudio de la historia. Todos coincidieron en rescatar el valor de la Patria como eje de ese conocimiento.⁸

⁷ Rojas, Ricardo, 1909, *ibídem*, págs. 90-300.

⁸ Rojas, Ricardo, 1909, *ibídem*, págs. 90-300.

VI. El patriotismo.

Rojas concibió al patriotismo como una emoción razonada hacia la Patria. Por su parte, esta última sería el suelo.

El autor asumía que en sus tiempos a la patria se la confundía con la nación, en tanto querer expresar con aquella los límites dentro de los cuales la nación se desarrolla. El patriotismo moderno, en tanto concepción, habría de presentar para Rojas un suelo y una base política que sería la nación. En conjunto quedaría conformado el concepto de nacionalismo para el autor.⁹

VII. La nacionalidad.

Sostiene Rojas que la nacionalidad es poseer conciencia de una idiosincrasia comunitaria. Mediante la conciencia de un suelo y los lazos solidarios de los ciudadanos se integra la conciencia de compartir una misma nacionalidad. Cuando esto no se produce, afirma el debilitamiento de una patria y de una nación. El conjunto de patria y patriotismo, de nación y nacionalismo, son algunos de los factores que compondrán una conciencia nacional. Por ello la historia, con su capacidad educadora, debía crear conciencia nacional enseñando. En este sentido, la enseñanza de la historia no está llamada a decorar los acontecimientos mayormente trágicos del pasado sino a presentar la verdad de lo sucedido. En esta virtud, señalaba el mal que se hacía al haber convertido los estudios históricos en tediosos y aburridos para los alumnos. Si esto sucedía, el método había fallado.

El conocimiento histórico tiene que ser atractivo y, para esto, sostenido en mapas, arte, literatura, construcción de museos escolares, el baile, folclore, canto, la mitología, etc. No siendo una ciencia positiva, sí es un conocimiento formativo.

La concepción de Rojas es que la Historia es un estudio integrado y completo del hombre en sociedad; por eso habría de abarcar todas las manifestaciones culturales de los individuos y demás ciencias, (geométrica, matemáticas, geografía, música,

⁹ Rojas, Ricardo, 1909, *ibídem*, págs. 90-300.

literatura, gramática, etc.). En definitiva, Rojas le asigna el sentido humanista a la Historia y por eso es formativa.¹⁰

VIII. El sistema educativo argentino.

El autor, al tiempo de analizar la enseñanza en nuestro país sobre los saberes históricos, afirma que nuestro sistema educativo siempre ha sido carente de nivel y contenido. Destaca tres ciclos por los que pasaron los establecimientos escolares: el confesional ibérico; el de caos, una vez independizados y el de la creación de un nuevo modelo escolar. En este último, la Historia será un saber independiente desde lo que fueron las currículas. En tiempos de independencia la Historia tendría un gran contenido de nuestro propio pasado americano y sudamericano, lo que daría el origen a la nación y a la conciencia histórica nacional. Los años que siguieron a la Revolución de Mayo fueron, en gran parte, de anarquía y de pactos provinciales y tiranías como la de Rosas. En todas estas instancias se tornó imposible arribar a una educación nacional.

Habría de pasar más de una década, una vez sancionada la Norma Fundamental, para que se pudiera centrar la atención en la conformación de un sistema educativo. Ello no sin dejar de recurrir a asesores y orientadores extranjeros como el caso de Amadeo Jacques quien junto a José Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque y Juan María Gutiérrez elaboraron un proyecto de organización general de la educación que en ese entonces era llamada Instrucción Pública logrando sistematizar la enseñanza con el régimen político. Rojas le había encontrado defectos a esa propuesta que se había tornado imposible de ser llevada a la práctica por la falta de idoneidades en los docentes. Entre otras razones, ello coadyuvó a que quedara como un antecedente. Lo que rescata el autor es que Jacques catapultó el estudio histórico para que fuera incluido en la formación escolar, particularmente, en la enseñanza media. Rojas encontraba un debilitamiento del espíritu nacional y una falta de interés en virtud de lo cual, a partir de la

¹⁰ Rojas, Ricardo, 1909, *ibídem*, págs. 90-300.

presidencia de Roca –momento en el que ya se había detectado este problema- se tornaba imprescindible rescatar la conciencia nacional valiéndose de la educación histórica.¹¹

IX. Incidencia de la inmigración en la continuidad de la Nación Argentina.

Por otra parte, Rojas observaba otra finalidad de la enseñanza histórica y geográfica argentina: era un modo de preservar la nación. En tanto y en cuanto nuestro país estaba compuesto por una amplia variedad étnica, cultural y social (a través, principalmente, de la inmigración europea) sucedía que cada individuo inmigrante buscaba mantener –y a veces imponer - su propia cultura, idioma, ideas nacionales. A esto se le sumaban ciertas denuncias de establecimientos educativos contrarios al espíritu nacional patriótico argentino con lo que, para que esto no atentara ni debilitara a la joven nación argentina, había que enseñar lo propio: nuestra identidad nacional. El establecimiento escolar tenía el sentido –desde la visión de Rojas- de espacio de concurrencia de la diversidad que arrojará como resultado el tan mentado crisol. En este carácter, fundamentaba y justificaba la uniformidad del sistema educativo argentino: en la necesidad de mantener la unidad de conciencia nacional. Esto se veía reforzado con la sustitución de símbolos y manifestaciones escultóricas de extranjeros por esculturas y obras artísticas de los padres de nuestra Patria pues, en conjunto, lo que se consolidaría sería una pedagogía simbólica nacional. Lo expuesto ha llevado al autor a preguntarse hasta qué punto esa solidaridad que albergaron las clases dirigentes y los individuos en aceptar inmigración europea para poblar el país y tornarlo civilizado, había jugado a favor o había operado en contra en lo que concierne a la continuidad y consolidación de nuestra nación.¹²

¹¹ Rojas, Ricardo, 1909, *ibídem*, págs. 90-300.

¹² Rojas, Ricardo, 1909, *ibídem*, págs. 300-379.

X. Esperanza de Rojas.

Rojas confiaba en que la historia pudiera llevar a nuevas generaciones a una reimplantación y, más que nada, a un recordar la conciencia de los antepasados en la construcción de una nación; en la comprensión de que, de esta forma educativa, la Nación Argentina saldría de la crisis en la que estaba inmersa.¹³ Rojas consideraba que el país había caído en una crisis moral que sólo podía ser superada mediante la educación.

XI. El impacto de la Primer Guerra Mundial: Reforma de Saavedra Lamas.

En medio de este debate, se puede observar cómo a partir especialmente del año 1905 comienzan a generarse presentaciones de proyectos con grandes cambios y modificaciones en las curriculas de estudios escolares.¹⁴

En el ámbito internacional, a partir de 1914 se inició el ciclo de las Grandes Guerras que puso en jaque la estabilidad que procuraba presentar el sistema democrático como modelo internacional de organización del sistema de gobierno.

¹³ Rojas, Ricardo, 1909, *ibídem*, págs. 300-379.

¹⁴ A modo de ejemplo, véase: Pizzurno, Pablo A., “Proyecto de programas para las escuelas comunes de la Capital” en *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1907. Págs. 434-444. (En línea) URL:http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150823&num_img=434&num_fin=444 (Última consulta, febrero 2015).

Navarro, Guillermo, “Proyecto de plan general para un curso de educación patriótica a base de correlación de conocimientos de Historia, Geografía, Instrucción Cívica y moral, ilustrado con proyecciones luminosas” en *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1908. Págs. 268-289. En línea: última consulta, febrero 2015, URL: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150824&num_img=268&num_fin=289.

“Sección administrativa. Nuevo plan de estudios y programas para las escuelas de la Capital” en *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. 1910. Pág. 552 y ss. (En línea) URL: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150830&num_img=552&num_fin= (Última consulta, febrero 2015).

En su faz económica esto implicó para Argentina tener que volver a pensar en cómo administrar sus recursos y en generar cambios en su comercio internacional, dado el descenso de exportaciones vividas. El impacto de esta realidad en la educación generó un nuevo tema de debate: re-estructurar la formación escolar para poder estar en condiciones de responder a la caída económica de exportaciones. En este contexto –y durante el año 1916- se presentaría un Plan de reforma educativa orientado hacia un enfoque principalmente práctico y productivo que permitiera generar respuestas a una doble cuestión: tanto la deserción escolar y la consiguiente insuficiencia en la adquisición de saberes como el fortalecimiento de la economía interna ante la debacle internacional.

En 1914 se había realizado el tercer Censo Nacional y solamente en Capital Federal los resultados sobre “población por sus primordiales elementos de cultura”¹⁵ habían arrojado más de doscientos treinta y siete mil analfabetos y más de treinta mil semi-analfabetos. A esto se sumaban los informes aportados a las Memorias del Ministerio de Instrucción pública del momento en los que se señalaban los índices de deserción escolar. En tal virtud, el 25 de julio de 1916 se elevó a tratamiento un proyecto para introducir cambios estructurales a la ley 1420 de educación primaria gratuita, obligatoria y laica. El proyecto fue presentado por el Dr. Carlos Saavedra Lamas¹⁶ durante la gestión presidencial de Victorino De La Plaza.

¹⁵ Véase: Tercer Censo Nacional de la República Argentina, 1914, Buenos Aires, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía., 1916. (En línea) URL: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/poblacion8_del_archivo.pdf (Última consulta, febrero 2015).

¹⁶ Saavedra Lamas, Carlos, (Buenos Aires, 1878-1959). Primer argentino premio Nobel de la Paz. Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Rector de la Universidad de Buenos Aires. Profesor de Derecho Público Provincial y de Historia Constitucional en la Facultad de Ciencia Jurídicas y Sociales de La Plata; profesor de la carrera de Sociología en la Facultad d Filosofía y Letras de Buenos Aires; profesor de Finanzas, de Economía Política y Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Abogado, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales., UBA.

XII. Reforma educativa de Saavedra Lamas.¹⁷

En la sesión de la Cámara de Senadores de la Nación del 25 de julio de 1916 se trató un proyecto para reformar la ley n° 1.420 remitido por el Poder Ejecutivo y también suscripto por su ministro de Justicia e Instrucción Pública, doctor Carlos Saavedra Lamas. Su cuerpo sostenía:

“El Poder Ejecutivo de la Nación somete al estudio de Vuestra Honorabilidad el proyecto de reforma de la ley 1.420. Un doble motivo ha determinado la presentación de este proyecto: en primer término, la necesidad de modificar algunas disposiciones que la experiencia ha demostrado que no corresponden al actual estado de la enseñanza en nuestro país; en segundo término, el propósito de dar la estabilidad que sólo acuerda la ley a escuelas y colegios, como también a los planes vigentes en ellos para la enseñanza. En tanto que la enseñanza universitaria ha podido desarrollarse al amparo de la ley núm... (sic) y que la enseñanza primaria pudo llenar los propósitos que menciona la ley 1.420, la enseñanza secundaria, normal y comercial, especialmente la primera, se ha desarrollado de modo precario, sufriendo las alternativas organizativas por la falta de una ley que le diera estabilidad; el fin nunca bien precisado de aquella enseñanza ocasionó multitud de reformas, algunas de detalle, otras más fundamentales que mantuvieron la incertidumbre en perjuicio de los educandos.

Por otra parte, el Poder Ejecutivo, ante la imperiosa necesidad de dar nueva organización a la enseñanza, dictó el 1° de marzo del corriente año el decreto que crea la escuela intermedia, que da un carácter determinado a la enseñanza de los colegios nacionales y modifica el plan de estudios de las escuelas normales y departamentos de aplicación anexos. Los propósitos del Poder

¹⁷ Saavedra Lamas, Carlos, 1916, “Reforma educativa”, en *Museo virtual de la Escuela .Universidad Nacional de Lujan*. Histelea. Red Alfa Padre Manes. (En línea) URL: (Ultima consulta en febrero 2015). El texto completo se puede consultar en Biblioteca Digital de Biblioteca Nacional de Maestros URL: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150855&num_img=00150855_0258-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=125&modo=

Ejecutivo de dar estabilidad a la enseñanza y de que ésta sea proporcionada en la forma y la cantidad requerida por las condiciones actuales del país, se verían malogrados si Vuestra Honorabilidad no les acordara sus sanciones, pues hasta tanto lo haga sólo puede tener tal organización de carácter provisional.

En cuanto a la enseñanza primaria el proyecto la mantiene gratuita y obligatoria: establece cuál es mínimo de enseñanza que debería darse y fija en cuatro años el ciclo de estudios. Se han establecido como materias de enseñanza aquellas que todo ciudadano debe conocer, indispensables para la vida en sociedad. En cuanto a la fijación de cuatro años de los estudios primarios tiene por base datos estadísticos que permiten establecer que en la actualidad, cualquiera sean los términos de la ley, en cuarto grado concluye la enseñanza primaria. La enseñanza elemental no requiere para su desarrollo más de los cuatro años. Terminados éstos, los alumnos se dedican a un trabajo remuneratorio o ingresan a colegios nacionales u otros establecimientos de enseñanza que les lleven directamente al conocimiento o a la aptitud necesaria para ganarse la vida. El quinto y sexto grado, con programas meramente recapitulatorios, no satisfacen las exigencias de un período de la vida que se inicia con aptitudes y aspiraciones más generales y más prácticas.

El proyecto pretende, pues, reducir la enseñanza primaria a sus verdaderos límites: enseñanza concreta, general y elemental, obligatoria y gratuita, distribuida en cuatro años. Sabido es que hasta ahora, terminada la enseñanza primaria, los alumnos o abandonaban sus estudios o ingresaban en otros establecimientos, en su mayor parte en los colegios nacionales. Se realizaba así un paso demasiado brusco que producía graves inconvenientes: si aquellos institutos debían ser preparatorios de la Universidad, el nivel mental de los que a sus puertas llegaban era muy bajo, obligando a establecer un examen de ingreso. Si por el contrario el alumno dejaba sus estudios, la enseñanza elemental, recogida en los primeros años, le era insuficiente, pues carecía de finalidad práctica y no le daba aptitud remuneratoria. Finalmente, si comenzados sus estudios secundarios los abandonaba en los

primeros años, las nociones adquiridas en materias teóricas y generales, de muy poco podían servirle. Las necesidades particulares y las necesidades generales del país en la época presente imponían un nuevo sistema, un ciclo más en la enseñanza que completara la instrucción primaria, diera al individuo una aptitud útil a los fines de su subsistencia, que le preparara en forma más conveniente para el ingreso a los colegios nacionales y establecimientos de enseñanza especial, haciendo insensible el pasaje de un grado a otro de enseñanza, de modo que permitiera la correlación de estudios y la supresión de los exámenes de ingreso.

A tales propósitos tiende el establecimiento de la escuela intermedia: toma al niño a los doce años y al mismo tiempo que completa su instrucción general, lo prepara para la secundaria y técnica: si da aptitudes manuales no pretende formar obreros, sino proveer a los educandos de conocimientos que son disciplinas para el trabajo y que podrá utilizar si no continúa sus estudios, a la vez que vigoriza su aptitud si desea seguirlos.

El plan de enseñanza intermedia abarca dos partes: la teórica y la profesional y técnica; la primera busca dar al educando enseñanza más útil, sencilla, práctica, de uso inmediato. La técnica pretende darle una habilidad manual que podrá usar en la vida y despertar su vocación, dándole la elección de determinada enseñanza profesional. El detalle de las materias que comprende la enseñanza técnica demuestra que se trata de aquellas más corrientes y usuales. El hecho de ser electivas permitirá que las aptitudes prácticas puedan ser educadas teniendo en cuenta el sitio en que el joven probablemente desarrollará sus aptitudes.

Como tuve oportunidad de manifestar a Vuestra Honorabilidad en el mensaje de apertura de las sesiones del corriente año, la escuela intermedia ha merecido la adhesión entusiasta de los profesionales, expresada por sus elementos y asociaciones representativas, y ha demostrado que responde a necesidades el notorio interés popular y la afluencia cada vez mayor de educandos a los establecimientos donde funcionan escuelas intermedias. Por otra parte, aunque el decreto estableció que aquellas funcionarían durante el corriente año sólo en la capital,

fue más tarde necesario extender sus beneficios a otras ciudades en que fue reclamada con insistencia. Finalmente, cabe recordar que autoridades educacionales de Entre Ríos, Corrientes, Santa Fe, Catamarca, San Luis y Mendoza estudian la forma de implantarla dentro de sus respectivos regímenes.

En opinión del Poder Ejecutivo, la escuela intermedia está llamada a operar un profundo cambio en la educación y aun en el régimen económico e industrial de la Nación. Como Vuestra Honorabilidad observará de la lectura de las disposiciones del proyecto, la escuela intermedia, si bien participa de alguno de los caracteres del gimnasio italiano, de la escuela reformada de Alemania y de la grammar school de Estados Unidos, en realidad es un tipo distinto de enseñanza que responde a necesidades de la organización social y educacional argentina.

En la organización de la enseñanza en los colegios nacionales, el proyecto tiende a estos tres fines: completar la enseñanza general; hacer cesar el enciclopedismo de la enseñanza; facilitar la vocación del educando dándole la elección del orden en que dará sus asignaturas y la elección de las asignaturas mismas según la carrera universitaria que intente seguir luego.

El primer fin se satisface con el núcleo central obligatorio para todos los alumnos: enseñanza hay que todos deben conocer cualquiera sea la subsiguiente orientación universitaria, el segundo propósito se consigue no obligando al alumno a conocer un poco de todas las ciencias, sino precisándole determinadas materias de enseñanza según sea la carrera a que luego se dedicará; el tercer motivo queda cumplido con la división de los estudios en núcleos electivos de materias afines y con la disposición que deja al educando en la libertad de elección del orden en que estudiará sus asignaturas, sin otra limitación que la que impone la necesidad de que algunas sean consideradas previas respecto de otras.

Este cambio de sistema a favor de la tendencia y del esfuerzo voluntario está destinado a facilitar el aprendizaje, haciéndolo interesante y sin someter al estudiante a una división de estudios en años determinados, que no responde a necesidad alguna. Antes

de ahora el alumno al inscribirse en un año, se comprometía, si aspiraba a la promoción, a llevar una carga de peso fijo, tuviera o no fuerzas para sostenerla; hoy sólo se compromete a lo que pueda y quiera con relación a sus aptitudes. La distribución de asignaturas en años, además de no obedecer a razones de índole científica ni didáctica, contraría las inclinaciones del alumno sin beneficio de ninguna especie.

En cuanto a la enseñanza normal, el proyecto tiende a facilitar el aprendizaje de los futuros maestros y profesores, librándoles también del enciclopedismo de la enseñanza y tratando de desarrollar en ellos las aptitudes para su ministerio.

La organización proyectada para las escuelas industriales y de comercio, no es sino traducción de lo que la experiencia aconseja. Se establece el minimum de enseñanza en cada una de aquellas ramas, dejando lugar a la implantación de nuevas asignaturas cuando el desarrollo económico e industrial del país así lo requiera.

El proyecto contiene también algunas disposiciones referentes a la formación del profesorado. La idoneidad efectiva debe ser el único elemento de juicio para el otorgamiento de los cargos de la enseñanza y a ello se dirige el proyecto al determinar las condiciones para el ejercicio del profesorado.

El Poder Ejecutivo encarece a Vuestra Honorabilidad la urgencia de la sanción de esta ley, que dará estabilidad a la enseñanza.

Dios guarde a Vuestra Honorabilidad.

CARLOS SAAVEDRA LAMAS – VICTORINO DE LA PLAZA

Este proyecto proponía como primer artículo de la ley el siguiente:

Artículo 1º - Modifícanse las disposiciones de la ley 1420 en los siguientes términos:

1. a) sustitúyase el capítulo I por el siguiente:

CAPÍTULO I

De la enseñanza

La enseñanza que se dará en las escuelas, colegios e institutos de la Nación será:

1°. Primaria, distribuida en cuatro años, a cuyo primer grado se ingresará después de cumplidos los siete años de edad. Será gratuita y obligatoria para todos los niños que habitan la República mientras su edad fuera menor de doce años.

2°. Intermedia, distribuida en tres años y gratuita, a cuyo primer grado se ingresará cumplidos los once años y después de aprobar los cuatro años de enseñanza primaria.

3°. Secundaria, con núcleos de materias afines y correlativas en las que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.

4°. Normal, distribuida en cuatro años para el título de maestro normal y en siete para el título de profesor normal, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.

5°. Comercial, distribuida en tres años para el título de perito mercantil y en cinco para el de contador público, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.

6°. Industrial, distribuida en un máximo de cuatro años, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.

7°. Agrícola, distribuida en un máximo de cuatro años, en la que se iniciará el alumno después de aprobar los cursos de la escuela intermedia.

8°. Profesional de artes y oficios, distribuida en un máximo de cuatro años, en la que se iniciará el alumno después de aprobado los cuatro grados en la enseñanza primaria y haber cumplido doce años de edad.

9°. Superior o universitaria, cuya duración, materias de enseñanza y condiciones de ingreso se regirán por las disposiciones de la ley respectiva.

10°. Especial, que de acuerdo con sus fines, reglamentará en cada caso el Poder Ejecutivo de la Nación.”

Este proyecto contó con la colaboración de Víctor Mercante y de Horacio Carlos Rivarola, ambos funcionarios en la gestión de Saavedra Lamas. La escuela intermedia vendría, según lo que surge del proyecto precedente, como articulador social más que cognitivo. Mercante,¹⁸ a través de su obra *La Crisis de la Pubertad y sus consecuencias pedagógicas* de 1918, fue describiendo las imperfecciones que había aparejado el sistema escolar del siglo XIX, principalmente, en cuanto a tratamiento hacia y del alumnado. Por ende, el acento estaba puesto en una modificación contextual de contenidos que en la realidad generasen prácticas adecuadas, tanto laborales como sociales.

Por su parte, Horacio Rivarola¹⁹ pocos años antes, en 1911, en *Las transformaciones de la sociedad argentina y sus consecuencias institucionales (1853-1910), Ensayo histórico*²⁰ sostenía un elemento principal para considerar el rol del cambio: la adaptación y la interacción interna entre instituciones políticas y leyes: “*Por otra parte, es indiscutible la necesidad de que las instituciones políticas y las normas legales que se dicten para un pueblo, respondan, más que á la perfección ideal, á un ideal de adaptación. (...) es el reconocimiento de que los cambios que determinada sociedad sufra en sus elementos componentes, en sus costumbres, en la forma de su desarrollo, deben llevar como acompañamiento, cambios correspondientes en sus instituciones, á*

¹⁸ Víctor Mercante, (1870-1934), Egresado de la Escuela Normal de Paraná. Entre otros cargos: Director de la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata. En 1914, fundó la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Decano de esa Casa hasta 1920.

¹⁹Horacio Carlos Rivarola (Mercedes, 1885-Buenos Aires, 1970), egresado, profesor y decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Rector de la Universidad de Buenos Aires.

²⁰Rivarola, Horacio Carlos, *Las transformaciones de la sociedad argentina y sus consecuencias institucionales (1853-1910), Ensayo histórico*. Buenos Aires Imprenta de Coni hermanos. 1911.

menos que éstas por su elasticidad, sigan respondiendo también á los nuevos aspectos de la sociedad. Nuestro país es ejemplo de una sociedad en que se altera con frecuencia la proporción de los elementos componentes.”

El pensamiento de Rivarola al respecto introduce la cuestión de las relaciones entre individuos e instituciones y los grados de resistencia y flexibilidad que unos y otras pueden, en sentido estricto, presentar para generar un equilibrio que permita la convivencia. Del juego que se dé entre la capacidad de extensión institucional y de la ampliación de horizontes de la sociedad y sus individuos es que estaría dependiendo la conformación de los marcos normativos que, llegado el caso, habrán de presentar como principal función la regulación y con ello, la delimitación del comportamiento social de los individuos y el sentido de la construcción institucional.

Con respecto a la educación y su sentido nacional en la misma obra sostenía: *“La educación, decía, se hace nacional, en el sentido de que nos bastamos para darla. Y es éste uno de nuestros grandes progresos, y un factor de la transformación social argentina.”*²¹ Nuevamente en este pasaje surge la idea de responsabilidad de la interacción social que, en definitiva, habrá de asegurar la continuidad de la educación y, en ello, ésta se consolida como nacional.

La reforma estuvo en vigencia hasta febrero de 1917 momento en el que Yrigoyen como flamante presidente de la Nación la derogó. Dentro del debate parlamentario que provocó su tratamiento el sector del radicalismo se había opuesto a su aprobación en tanto señalaba el desplazamiento de la formación preparatoria para la universidad y que se procuraba un reemplazo por formaciones técnicas meramente laborales y con muy poca posibilidad de ascenso social. A esta oposición se había sumado la voz del socialismo considerando la desvalorización que entendían se hacía del trabajador en su calidad de tal.

²¹ Rivarola, Horacio Carlos, *Ibidem*, págs.207 y ss.

XIII. Conclusiones.

De lo traído a análisis podemos detectar una serie de cuestiones que se explicitan reconstruyendo, de alguna manera, los debates de la época.

El ciclo 1900-1916 importó, desde la construcción política, un pasaje de un sistema tradicional representado por la Generación del 80 y del PAN hacia otro nuevo surgido como emergente y consolidado como actor social el radicalismo. Con él se dio paso a nuevos grupos cuyo eje giraba en torno al progreso mediante la adquisición del estudio y del ascenso profesional intermediado, consiguientemente, por la educación.

Dos visiones de mundo y de individuos se explicitaron como opuestos: el que conservaba lo ya existente y el nuevo que traía innovación. Numéricamente también existió un impacto dado que la sociedad argentina inició la consolidación de aquella clase social llamada media y su crecimiento demográfico.

Por otra parte, la idoneidad se presentaba como la posibilidad de desplazar el tiempo histórico y social de ciertos grupos.

En el ámbito educativo y en medio de nuevas conformaciones laborales y de procura de conquistas, el educador empezó a presentarse en un nuevo rol - como trabajador - consiguientemente, sujeto de derechos y a construir nuevos espacios sociales. Asimismo, la educación empezó a no dar respuestas acertadas en la formación de los futuros ciudadanos y, con ello, se tornó indispensable pensar nuevas propuestas, proyectos y reformas. Es en este proceso donde ciertas voces propusieron cambios que permitieran articular lo tradicional con lo innovador tratando de soslayar diferencias y haciendo lugar a la diversidad y ampliación social en contextos posibles.

En lo internacional, la escena quedó atravesada por las Grandes Guerras -concretamente, la Primera- y generó un reposicionamiento y relectura de Argentina en el concierto de naciones en su trato comercial. Por consiguiente, la educación nuevamente se observó como ámbito propicio para generar respuestas: los cambios en las currículas comenzaron a tener más

presencia a punto tal que, entre 1905 y 1916, se puede observar la cantidad de presentaciones que se hicieron al respecto.

Cada cambio habría de comportar una visión integral del individuo en sociedad y en contexto de Estado. Y también una idea de Nación. La educación entonces adquiriría, en algunas miradas, el rango de educación nacional. Así, el proyecto de reformar la Ley 1420 del Dr. Carlos Saavedra Lamas y su equipo en los que se destacaban Víctor Mercante y Horacio Rivarola. Éste último mostró, a través de la producción del momento, su idea de concientizar a la sociedad en aquello que ya Rojas marcaba en su *Restauración*: generar la reapropiación social de una conciencia nacional aceptando a los cambios como parte de un proceso propio de vivir en comunidad. Para ello, la educación se ponía en valor como medio de aquella re-concientización. Surge la diversidad como posible componente y factor desencadenante de la adaptación.

Con vigencia de menos de un año, esta reforma educativa implicó la controversia en tanto las posiciones fueron encontradas, tanto en el debate parlamentario que mereció durante su vigencia, como luego a través de sus efectos.

Las posiciones frente a aquella, en la actualidad, siguen divididas²². Para varios autores críticos esa Reforma marcó una vez más un imperativo de un determinado sistema político de dominación económica. Para otros, principalmente un grupo de autoridades escolares, fue un acierto y un aporte pudiéndose enmarcar ese cambio dentro de las nuevas corrientes de política educativa que marcaron al siglo XX.

Ese programa educativo, al igual que muchos otros que conforman nuestra historia en educación nacional, habría de poner en la mesa de reflexión el modo en el que se da la relación entre Estado y ciudadanía. Si bien es cierto que en nuestro país contamos

²²Al respecto, Alonso, Marisa I. "Víctor Mercante y su proyecto educativo: Reforma de Saavedra-Lamas." En *Trabajos y Comunicaciones*, Memoria Académica. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata, n° 35, 2009, Págs. 299-312.

Tedesco, J, C, *Educación y Sociedad en la Argentina*, (1880-1945), Buenos Aires. Ediciones Solar, 1993.

con la Constitución Nacional que inscribe a la educación como un derecho inherente a todo argentino, cierta es también alguna tendencia muchas veces pronunciada en la sociedad y, por ende, en nosotros a esperar y pedir todo del Estado. En este sentido, quizá la reforma educativa de Saavedra Lamas buscaba modificar esa tendencia generando un cambio en tanto el ciudadano pudiera dar al Estado cuando este lo precisara. No habría de tratarse tanto de una inversión de roles cuanto de una nueva visión del individuo en sociedad, menos dependiente y más proveedor, pero no en términos económicos solamente, sino agregándole un nivel más profundo: el de la vinculación política. Con estas líneas reflexionamos en las posibles razones de su corto tiempo más allá de intereses partidistas de la época y, tomando otro rumbo analítico, nos preguntamos si su inviabilidad no habría de reflejar una instancia de la sociedad argentina en donde aun no estaba dispuesta a generar una nueva relación con el Estado. Los cambios a veces conllevan adaptaciones, según ideas de Rivarola y otras sencillamente, las aceptaciones de nuevas realidades. La reforma de Saavedra Lamas puso en discusión la idea de ciudadano, de estado, de nación. A casi un siglo de aquella puesta en marcha educativa la existencia de posiciones encontradas continúa y, al igual que en casi todos los debates educativos, la puerta a la reflexión sigue abierta en tanto los contextos sociales, políticos, culturales y económicos presentan diferencias con aquellos que fueron el marco de la reforma.

Sin embargo, siguen en discusión las ideas de ciudadano, de estado y de nación.

XIV. Bibliografía.

AA.VV, *Temas Historia*, Instituto de Historia Argentina Ricardo Levene. Argentina II. N°31, Año 1997.

ASCOLANI, A., “La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente. Ediciones y demanda institucional”, en *Revista brasileira de história da educação*, n°1 jan./jun. 2001. Págs.189-209.

GARCÍAS FRANCO, J. S., “El surgimiento del campo de la política educativa en Argentina: los casos de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata” en *Práxis Educativa*, *Ponta Grossa*, v. 9, n. 2, jul./dic. 2014. Págs. 461-484. (En línea)

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> (Última consulta enero 2015)

Tiramonti, G., (comp.) *La trama de la desigualdad educativa*, Buenos Aires, Manantial, 2004.

Verónica Lescano Galardi, 9 de Abril de 2015.