

Primera Jornada de Historia de la Educación Rioplatense: “El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882”. Organizado por la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) y la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE). Montevideo, junio de 2011.

Este evento fue convocado como el comienzo de futuras instancias de debate y reflexión sobre temas comunes en torno a la historia de la educación. Para esta Primera Jornada fue seleccionado como tema “El Congreso Pedagógico de 1882”, cuando se reunieron delegaciones de Uruguay, Brasil, Paraguay, Bolivia, San Salvador, Costa Rica, Nicaragua y Estados Unidos para discutir y debatir cómo debía encararse la educación entre pueblos. El congreso fue convocado en el marco de la realización de la Exposición Continental de la Industria, realizada en Buenos Aires en el mismo año.

Esta Jornada estuvo conformada por tres mesas de trabajo. La primera trató “El Congreso de 1882 y la construcción del Estado Docente: laicidad, nacionalidad e integración social” en la que participaron María del Carmen Fernández (Universidad Nacional de Rosario, UNR), Antonio Romano (UdelaR) y Ágapo Palomeque (Sociedad de la Educación del Pueblo). La segunda mesa trató “El congreso de 1882 y la temática escolar: higienismo, cuerpo y género” participando Angela Aiseinstein (UBA), Paola Dogliotti (ISEF), Fernanda Sosa y Andrea Cantarelli (UDELAR, autora de esta reseña). Por último, la tercera mesa, “El Congreso de 1882 y las perspectivas de la educación popular” estuvo conformada por Lidia Rodríguez (UBA), Luis Delio (UDELAR)

Jorge Bralich abrió el encuentro como presidente de la SUHE resaltando la importancia que tiene para la institución creada hace un año destacando la relevancia de la ocasión porque implica establecer un vínculo fuerte entre colegas uruguayos y argentinos. El tema seleccionado fue dirigido con ese propósito. Por su parte, Miriam Southwell, presidenta de la SAHE agradeció la instancia intercambio de experiencias entre las dos orillas.

Como síntesis de esta jornada, destacó el “momento político” que implicó el Congreso Pedagógico Internacional de 1882, fundamental en el devenir de la construcción del campo pedagógico en el Uruguay. Este debate contrapuso las voces de un grupo de importantes actores políticos y educacionales y es posible encontrar aquí los fundamentos de las principales

Comentario [U1]: Es docente, ahora no responde a ninguna institución

significaciones asociadas a la escuela pública. Allí se puede ver —dice Romano— que aparece la idea de *escuela pública* asociada principalmente como *escuela común*, como proyecto de hacer formar parte a todos de una comunidad política. En este discurso, la escuela común va a ser disputada entre diferentes concepciones del liberalismo, unas poniendo el acento en la responsabilidad del Estado, capaz de instituir al ciudadano, otras en garantizar la libertad de los padres como parte de la defensa de los derechos de los individuos frente al Estado. Terminaría venciendo la primera posición, la de la *escuela obligatoria*, pero sin dejar de reconocer que no es posible imponerle a las familias una posición no religiosa contra su voluntad.

No obstante, aquí va a aparecer otra significación fundamental asociada a la idea de escuela que es la *escuela laica*, que se define por su carácter antidoctrinario. Pero si la enseñanza debe ser universal, también deberá llegar a todos sin distinción de credos ni de razas. Para ser común, la escuela debe ser *gratuita*. Por eso la enseñanza común debe ser gratuita. Este “momento político” es paradójico, porque va a definir una matriz común para pensar la educación que va a contraponer educación y política.

El profesor Ágapo Palomeque centró su ponencia en la escuela laica haciendo una distinción previa entre los términos *laicismo* y *laicidad*. En el Congreso —dijo— no se manejó esta distinción (que fue, en cierta medida, resultante de desarrollos pedagógicos posteriores). En realidad, quienes hablaron de *escuela laica* aludieron a aquella institución educacional donde no se enseñara ninguna religión positiva (que quedaba reservada, según la misma opinión, a ser brindada en el seno de la familia o en el templo). Este no fue precisamente el concepto que presidió las primeras normativas que se aplicaron tanto en Argentina como en Uruguay. Ambos países aceptaron, aunque con distinta modalidad, que en el ámbito escolar se enseñara una religión positiva (o varias, como en Argentina).

La norma uruguaya (el Decreto-ley de Educación Común del 24 de agosto de 1877) mantuvo la enseñanza de la religión católica —cuyo dictado seguía siendo obligatorio para el docente, como en la educación colonial— pero mientras el catecismo era explicado en clase no se forzaba a asistir a los niños cuyos padres no estuvieran de acuerdo con ello: “La enseñanza de la religión católica es obligatoria en las escuelas del Estado exceptuándose a los

alumnos que profesen otras religiones y cuyos padres, tutores o encargados se opongan a que la reciban” (artículo 18).

Contrariamente a lo que muchos han afirmado, esta fórmula no sólo no fue propuesta por José Pedro Varela (debe recordarse que el Decreto-ley redujo a 55 los 111 artículos de su Proyecto) sino que expresó claramente que no estaba de acuerdo con ella por considerarla inconveniente, según carta que publicó en *El Bien Público* el 18 de enero de 1879. Varela había ideado un complejo mecanismo por el cual, en cada escuela, habría una Comisión de Distrito que debía realizar la opción sobre la enseñanza de la religión católica y ,para el caso afirmativo, y recién en segundo lugar, los padres podían optar por retirar a sus hijos durante el horario de catequesis.

Por su parte, la norma nacional argentina fue inspirada por Domingo Faustino Sarmiento (Ley 1420, del año 1884) e introdujo una variante que no aparece en la uruguaya: permite que cada niño reciba la enseñanza religiosa que quieran sus padres y la brindará, en cada caso, el sacerdote, ministro o pastor de cada sector religioso fuera del horario del clase pero en el mismo establecimiento educacional: “La enseñanza religiosa sólo podrá ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión, y antes o después de las horas de clase” (artículo 8). La fuente de inspiración de esta norma seguramente la obtuvo Sarmiento del Reglamento de la Escuela Normal de Versailles, cuyo artículo 30 disponía: “La instrucción religiosa se da a los alumnos-maestros, según la religión que profesen, o por un sacerdote católico, o por pastores de otro culto”.

El choque que permanecía latente en el Congreso, entre quienes querían la “laicidad” entendida como supresión en el ámbito escolar de la enseñanza de una religión positiva y quienes, por el contrario, sostenían que la escuela debía ser “sustancialmente católica”, estalló dos veces, cuando se enfrentaron las mociones de un grupo de católicos que integraban, entre otros, Navarro Viola, y las de los representantes de Buenos Aires.

Dogliotti analizó dos informes realizados por los congresistas uruguayos, centrando la atención en la educación del cuerpo y en los discursos pedagógicos. Se trata del Informe de los delegados oficiales de la República Oriental del Uruguay, Jacobo A. Varela y Alfredo Vázquez Acevedo y el Informe de tres de cuatro de los delegados de la Sociedad de Amigos de la Educación

Popular, Francisco Antonio Berra, Carlos María Ramírez y Carlos María de Pena.

De los discursos analizados en el Congreso, se extrajo que las principales preocupaciones habían estado centradas en los modos de dominio de la naturaleza infantil. De este modo, la pedagogía se presentaba como el despliegue de las técnicas que exigían esta conquista. Para esto necesitó legitimarse como ciencia experimental, llamada “ciencia de la educación”, informada por los saberes provenientes fundamentalmente de la psicología y las ciencias médicas. Estas constituyen el suelo epistémico —dijo Dogliotti— sobre el que se edificó una serie de intervenciones que apuntaban al control sobre los cuerpos y a la regulación de las poblaciones.

La teología cristiana, lejos de haber sido desplazada por los procesos de secularización, tiene una presencia importante en las instituciones modernas. Los procesos de secularización implicaron la reformulación de los mismos principios pero en un nuevo envase: el laico. En la tecnología pastoral, el maestro y el médico sustituyen en parte al cura, la psicología a la teología, el dualismo cuerpo-mente al cuerpo-alma. Llegados a este punto, se presenta como idea recurrente que la educación del cuerpo, en los discursos analizados en este Congreso, remitía sino a aquella instancia “infinitesimal” desarrollada en todos los espacios de la vida escolar donde una forma particular de cuidado o gobierno de sí y de los otros se desplegó a partir de discursos higienistas y psicologistas conformando una idea de “naturaleza” que, performativamente, constituyó al nuevo ciudadano bajo el manto de la moral laica.

Sosa y Cantarelli trataron la educación de la mujer en el discurso de Jacobo Varela en el Congreso Pedagógico de 1882 planteando como desafío la pregunta: ¿Cómo da significado el género a la organización y percepción del conocimiento en historia de la educación de la mujer? Se trata de pensar la historia de la educación de la mujer desde un enfoque alternativo de género, es decir, pensar el género como categoría vinculada a las relaciones sociales e incluso en su efecto sobre las relaciones sociales e institucionales.

Jacobo Varela desde su ponencia, afirmaba que el rol activo que tendría la mujer mediante la educación sería fundamentalmente para mantener el equilibrio social comenzando desde su hogar. Fundamenta a su auditorio que la mujer educada podrá ser mejor madre y esposa. En otras palabras – dicen

las autoras- “la mujer seguirá siendo mujer, pero educada”. Fortalece la construcción de un rol: por un lado ser madre educada y, por otro, ser maestra. De esta manera se legitima desde la historia de la educación la construcción de la categoría de género.

Luis Delio propuso el análisis de algunos de los aportes de la delegación uruguaya al Congreso Pedagógico de Buenos Aires de 1882, en particular el desempeño del Dr. Francisco Antonio Berra, quien iniciaba entonces una fundamentada exposición para desarrollar las medidas que, a su juicio, podían “mejorar la educación” en las distintas naciones representadas en el Congreso. La primera medida propuesta atendía a la conformación de la opinión pública respecto de la educación señalando que “uno de los primeros hechos que deben producirse, es una propaganda poderosa, capaz de comunicar a la mayor parte de las personas del pueblo ideas sanas en materia de educación, formar en ellos convicciones, formar propósitos enérgicos para que tomen por sí, la iniciativa en la educación popular”¹. La promoción de las virtudes de la educación propuesta por Berra fue recogida por el Congreso e integrada en la Primera Declaración del Congreso: “Sobre difusión de la enseñanza primaria”². Estas acciones permitirían conformar “una base sólida, estable, progresiva alrededor de las escuelas, que resistiría a los vaivenes de la política tan comunes entre nosotros”³.

Consecuentemente, la segunda medida propuesta se dirige directamente a la institución escolar presentando una demanda ineludible, la “emancipación de la escuela” del influjo de las circunstancias políticas confirmando la necesidad de la independencia y competencia técnica. El informe del Dr. Berra despertó resistencia en un grupo de congresales, especialmente por su afirmación de la necesidad de la titulación de los

¹ Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Año I. Nº 8. Buenos Aires, 1882, p.253.

² En la segunda parte de la declaración, el inciso (d) expresa que “La acción exclusiva de las autoridades escolares nunca podrá ser tan eficaz como fuera necesario para difundir la educación común, y es por tanto indispensable, no sólo que los padres y tutores cooperen al buen éxito de la enseñanza, sino que todo el pueblo propenda por su propio esfuerzo y por todos los medios a su alcance a extender los beneficios de la educación común, fundando sociedades para el fomento de la educación, empleando la propaganda, las conferencias públicas, formando bibliotecas populares, etc. etc.”. Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Año III. Nº 59. Mayo de 1884. Buenos Aires, p.616.

³ Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Año I. Nº 8. Buenos Aires, 1882, p.253.

maestros para el desempeño docente público entendiéndolo como una prolongación de la actividad estatal.

El presidente de la SUHE Jorge Bralich cerró la jornada expresando: “Me imagino, el surgimiento de una futura Sociedad Rioplatense de Historia de la Educación que responda a este reto geográfico y cultural que nos impone el "charco". Sabemos que el desafío es grande y que los tiempos históricos no responden —muchas veces— a nuestras urgencias, a nuestras aspiraciones, pero el reto está planteado y debemos aceptarlo”.

Andrea Cantarelli

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA