

Intelectuales, educación e imaginarios de modernidad. El caso de Manuel Láinez y la Ley de escuelas nacionales en provincias*

On intellectuals, education and the imagery of modernity: the case of Manuel Láinez and the national schools law in the provinces

Daniela A. Cattaneo
CONICET - UNR

Resumen

En la Argentina moderna la política centralista a través de la cual el Estado nacional se hizo cargo de la educación primaria en las provincias tuvo su máxima expresión en la Ley Láinez o “de escuelas rurales o de campaña”, sancionada en 1905. A partir de esta ley, que marcó un quiebre en las políticas educativas del país, se propone ahondar en la inexplorada figura de su ideólogo y ejecutor, el Senador Manuel Láinez, ubicando a éste como a las significaciones de la Ley 4874 en contextos más amplios. En primer lugar, entendiendo que el vincular a Láinez en su condición de intelectual con un trasfondo social de orden general permitirá captar las particularidades de su figura -y de la Ley Láinez- en su ámbito de acción, en el universo social que le es propio. Paralelamente, se ponen en tensión los imaginarios de modernidad perseguidos, empleando la edilicia escolar como instrumento de revisión, profundizando en los aspectos sociales involucrados en las derivaciones de la ley, relativos a destinatarios y a resoluciones edilicias de las escuelas. Se abordan de este modo un conjunto de variables en torno a la Ley Láinez que constituyen un aporte fundamental para repensar la situación legislativa y socioeducativa contemporánea.

Palabras clave. Educación, modernidad, intelectuales, Láinez, escuelas.

Abstract

In modern Argentina, centralized national policy, through which the government took responsibility for primary education in the provinces, reached its highest expression in the Láinez Law or “rural schools law”, enacted in 1905. Taking this law as reference, which marked a turning point in national

* Este trabajo corresponde a un avance de las investigaciones realizadas en el marco de la tesis doctoral “La arquitectura escolar como instrumento del Estado. Contrapuntos Nación-provincias en la década de 1930”, dirigida por Ana María Rigotti y co-dirigida por Anahí Ballent, llevada a cabo entre los años 2005-2010 y financiada por una beca de posgrado de CONICET.

Correspondencia con la autora: Daniela A. Cattaneo, CONICET - Centro Universitario de Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales (CURDIUR) - Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño. Marull 463 – 2000 – Rosario
E-mail: dacattaneo@fibertel.com.ar

educational policies, this article aims to examine the unexplored figure of the ideologue and politician, Senator Manuel Láinez, placing him and the meanings of the Law nº 4874 in a broader context. In the first place, it is understood that linking Láinez's intellectual condition to his contemporary socio-political context will enable us to capture the peculiarities of his figure – and of the Láinez Law – in its field of action, in its social universe. On the other hand, the contrasts between Láinez's ideas and the imagery of modernity are highlighted, using the school buildings as analytic tool, and thus deepening into the social aspects involved in the derivations of the law, policies subjects and resolutions for schools' infrastructure. Therefore, by analyzing a set of dimensions taken into account by the Láinez Law this article aims at contributing to the analysis of the legislative and socio-educational contemporary situation.

Keywords: Education, modernity, intellectuals, Láinez, schools.

Introducción

La lucha, dice Doll, no fue ni es entre la 'civilización' y la 'barbarie', sino entre dos tendencias: una urbana, unitaria, progresista, la línea oligárquica, que sujetaba todo a la riqueza y a la 'paz vacuna' obtenida por 'una élite que conducía los destinos del país'; otra, la línea federal, en la que 'prevalecieron las masas populares, con su mayor sensibilidad territorial y con ese acto primo de repulsa instintiva que tiene el pueblo ante el intelectual y el extranjero' (Altamirano, 2005a, p. 69).

Esta frase resulta ilustrativa de lo que representó la Ley Láinez o "de escuelas rurales o de campaña" de 1905, y las relaciones y contrapuntos entre Nación y provincias que pueden establecerse en función de ella. A partir de esta ley, que marcó un quiebre en las políticas educativas del país y que mantuvo su vigencia por más de setenta años, se propone ahondar en la inexplorada figura de su ideólogo y ejecutor, Manuel Láinez, ubicando a Láinez como a las significaciones de la Ley 4874 en contextos más amplios. En primer lugar, entendiendo que el vincular a Láinez en su condición de intelectual permitirá captar las particularidades de su figura en su ámbito de acción, en el universo social que le es propio. Paralelamente, profundizando en los aspectos sociales involucrados en las derivaciones de la ley, relativos a destinatarios y a resoluciones edilicias de las escuelas. Con este objetivo se ponen en tensión los imaginarios de modernidad perseguidos, empleando la edilicia escolar como instrumento de revisión.

El abordar la escolaridad a partir del estudio de leyes como la Ley Láinez, en su puesta en relación con las condiciones particulares de gestación de este ideario, con sus referentes, con los contextos de producción y ejecución de las escuelas, y con sus cambios conjuntamente con los cambios en su entorno social, son aspectos que construyen un bagaje cultural que constituye un aporte fundamental para el diseño de leyes, proyectos pedagógicos y edificios escolares de estos tiempos y los que vendrán.

La Ley 4874 o "Ley Láinez"

"Si el movimiento de mayo significó la redención política del país, crear escuelas, llevarlas hasta los más apartados rincones de su extenso territorio, significaba continuar y afianzar su redención intelectual" (Consejo Nacional de Educación, 1938, p. 196).

Respecto a políticas educativas, los debates centrales en la Argentina moderna versaron sobre secularización, financiamiento y centralización de la educación. Interesa la discusión respecto a los órganos de regulación y poder del sistema educativo y a las dos posturas delineadas: las propuestas centralistas y los defensores de las autonomías provinciales, para quienes la intervención de la Nación en temas educativos era inconstitucional. La Ley 1420 -de educación primaria, obligatoria, gratuita y laica, sancionada en 1884- resolvió estas discusiones en un punto medio: la intervención del gobierno central se realizaría mediante subvenciones a las políticas educativas de los gobiernos provinciales, pero manteniendo su autonomía respecto a las leyes y la organización de la educación. Sin embargo, rápidamente el Estado nacional asumió cada vez mayor poder en el sistema educativo en su conjunto dirigiéndose hacia una política centralista, cuya máxima expresión fue la Ley Láinez.

Con esta ley, promovida por el Senador nacional por la provincia de Buenos Aires Manuel Láinez y aprobada el 30 de septiembre de 1905, el Estado nacional se atribuyó potestades para crear y dirigir escuelas en las provincias que lo solicitasen, en respuesta al lento proceso evolutivo de la ley de 1884 y, consecuentemente, a los alarmantes porcentajes de analfabetismo.

Art. 1: El Consejo Nacional de Educación procederá a establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en que se dará el *minimum* de enseñanza establecido en el artículo 12 de la ley número 1420, de 8 de julio de 1884 (Senado de la Nación, 1914, p. 34).

Estas tres categorías de escuelas Láinez -infantiles, rurales y elementales- tenían dos, tres y cuatro grados respectivamente, motivo por el cual en la década de 1930 se crearon las escuelas complementarias provinciales con el fin de que los alumnos completen el ciclo primario.

La influencia del Estado nacional en los sistemas educativos provinciales creció enormemente mediante la puesta en marcha de esta ley, al tener el Ministerio de Educación de la Nación tantas escuelas dentro de su jurisdicción, llegando a corresponder al gobierno central en 1930 y a lo largo de todo el período más de la mitad de la matrícula de educación primaria de las provincias. El Estado nacional argumentaba al respecto “que es una obra de carácter eminentemente nacional combatir la ignorancia” (Consejo Nacional de Educación, 1938, p. 199) cualquiera sea la jurisdicción donde se manifieste su existencia. No obstante, la Ley 4878 fue recibida en algunas esferas con recelo al visualizarse en ella un avance sobre las autonomías provinciales y un ensayo de la nacionalización de la enseñanza.

La educación y la construcción de escuelas Láinez se constituyeron en una modalidad de penetración nacional, que reforzó su presencia institucional. Fueron estas bases consensuales de dominación que aparecieron en la forma de atributos de la estatidad, adquiridos a partir de la puesta en marcha de esta nueva ley. Constitucionalmente, las provincias debían asegurar para sí el régimen de la instrucción primaria, como condición *sine qua non* para ser reconocidas como tales por el gobierno federal, en pleno goce de sus derechos y ejercicio de sus instituciones. Se esgrimió entonces el argumento de la autonomía de las provincias y de su derecho privativo para organizar la enseñanza pública. De este modo, la acción del Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE) sólo se ejercitaría, como reza el Art. 1 de la ley, “en las provincias que lo soliciten”, acomodando el proyecto al mandato constitucional que impone a las provincias la obligación de asegurar los beneficios de la instrucción primaria.

Atendiendo a la subvención nacional se había reconocido que determinadas provincias no podían, por razones de orden económico y financiero, atender con sus propios recursos las necesidades de la enseñanza primaria. La subvención fue uno de los recursos regulares, enmarcada en este caso en leyes que establecían un sistema concurrente de la Nación y las provincias en materia de educación común. El CNE procedió a crear entonces las escuelas en las provincias, previa la solicitud de las autoridades respectivas, y por ello la situación varió según las zonas.

Los conflictos entre el gobierno central de la educación y los gobiernos locales daban cuenta de las tensiones en juego en el proceso de constitución del Estado. La larga mano del CNE se reforzaba en las escuelas Láinez, que ejercían un control no sólo

pedagógico sino ideológico, al no mediar la intervención de los consejos escolares provinciales. Al respecto resulta relevante señalar que si bien una de las prescripciones de la ley fue entregar a las autonomías provinciales estas escuelas al haber adquirido recursos suficientes, muchas de ellas recién fueron traspasadas a las provincias en la década del setenta.

Un aspecto fundamental fue la defensa u oposición al laicismo, otra batalla que se dirimía con estas escuelas, en las que se reforzaba la postura que la Ley 1420 llevaba adelante al respecto en la Nación y Territorios nacionales y afirmaba en sus escuelas normales y colegios nacionales de provincias. El laicismo, unido a la preponderancia estatal en la difusión de la enseñanza, fue parte del intento de integrar a una población heterogénea a partir de valores seculares universalistas, lo cual suponía una posición de enfrentamiento activo con respecto a las pautas de tipo tradicional-localista de algunas provincias.

En un registro similar, el plan de enseñanza aplicado en las escuelas de la Ley 4874, dictado con carácter provisional, sostenía también -y atendiendo al *minimum* de enseñanza impartida- una voluntad homogeneizadora que atentaba contra el principio que sustentaba la diversificación de la enseñanza en atención a las variaciones impuestas por la naturaleza, caracterizando topográfica, climatológica, industrial y socialmente diversas zonas del país en la gran extensión del territorio. Cabe aclarar que, en algunas provincias, resoluciones superiores autorizaron con el correr de los años la adopción de programas provinciales, como los de Santa Fe en el año 1925. Esto a partir de entender que la escuela tendrá más arraigo en los vecindarios cuando se vinculara más a las actividades del hogar y a las industrias locales.

Respecto al financiamiento de estos establecimientos Manuel Láinez propuso, como homenaje a las provincias que proveían los recursos que se gastaban en el exterior, que se destinen los ingresos por exceso de equipajes a la Ley 4874, intentando, en lugar de aumentar el presupuesto, crear un recurso propio. Recurría así a la práctica común del simulacro que absuelve al pecador y en el que participaban los dos mundos que él representaba. Los impuestos aplicados a aquella *élite* no intelectual que gastaba su dinero en Europa abocada “al turismo inútil, al desenvolvimiento del lujo, a la manía del ausentismo” (Senado de la Nación, 1915, p. 255), servirían para mantener a las escuelas rurales.

Mediante esta ley de aplicación progresiva que llevó escuelas “a las pequeñas agrupaciones lejanas de los focos de cultura” (Senado de la Nación, 1914, p. 254), se apuntó a garantizar el orden allí donde peligraban los procesos de civilización por el creciente número de analfabetos. Las tensiones Nación-provincias que surgieron a partir de esta

postura de Láinez como defensor de un Estado homogéneo no sólo se aplicaron a éste sino a la mayoría de sus proyectos.

Indagando en su labor parlamentaria desarrollada entre 1904 y 1912 constatamos que la gran cantidad de proyectos de ley presentados desde su banca en el Senado se rigieron por estas dos premisas: orden y civilización. Esto particularmente sucedió en lo que respecta a políticas educativas, el campo que encararía como una misión y que sostendría como eje de su labor. En esta línea podemos mencionar la creación de escuelas normales en todo el país y su dependencia respecto al CNE, a partir específicamente de la evolución de la enseñanza primaria marcada por la Ley 4874; la propagación de la educación industrial e institutos de artes y oficios en todo el país; la creación de colegios nacionales en las principales ciudades y de casas tutoriales para alojamiento, estudio y educación de alumnos de estos establecimientos; las pujas por el aumento de presupuesto de Instrucción Pública en su carácter de integrante de la Comisión de Presupuesto; el proyecto presentado junto a Joaquín V. González para la formación de la ley orgánica del profesorado tendiente a “fijar la situación del magisterio en la República” (Senado de la Nación, 1915, p. 349); la idea de proveer un conducto especial con recursos propios para edificación escolar en las provincias para que “no se confunda con otras obras públicas” (Senado de la Nación, 1924, p. 58), y por supuesto la Ley Láinez.

¿Quién era Láinez?

Todos los proyectos legislativos mencionados se inscriben en la línea unitaria que responde a esta centralidad homogeneizadora del país y al rol civilizador que ello supone. ¿Pero quién era el mentor de estos proyectos?

Siguiendo el análisis estructuralista de Bourdieu y Passeron (1977), entendemos que ningún elemento puede ser captado si no es en referencia al sistema del que forma parte. Descendiente de las clases altas tradicionales, Manuel Láinez nació en 1852. Este político y periodista argentino fue el único hermano de Bernabé Láinez, abuelo del escritor Manuel Mujica Láinez. La evocación de sus ancestros por parte de este último nos permite reconstruir una parte de la historia. Mujica Láinez (1979) presenta a sus antecesores escindidos en dos corrientes: la criollista y la europeizante, representada la última en la persona del abuelo materno y su familia. Define a su padre y a su tío como “hombres de Europa”, que crecieron y se formaron “en un medio espiritual de singular nobleza” (p. 39). En sus relatos sobrevuela esta idea del vivir rodeado de libros, así como la pasión por las cosas bellas reflejada en objetos

adquiridos en viajes al viejo mundo.

El núcleo de su hogar y de su familia había formado a Manuel Láinez para desempeñar funciones de dirección, siendo su historia indisoluble de la historia política argentina y de los acontecimientos europeos. Echagüe (1944) comentará desde una columna en el diario La Nación que “tenía filiación familiar unitaria, y estuvo mezclado en su juventud a las luchas políticas entabladas en torno a la capitalización de Buenos Aires [p.2]. Su accionar fue el de “este nuevo sujeto, en tanto portador de saberes y destrezas específicos, (que) proyecta su mensaje sobre espacios sociales que desbordan los de su propio círculo profesional” (Terán, 2002). Esta línea se cristaliza en nuestro país en esta generación del ochenta, de rol protagónico en la creación de la Argentina moderna, cuyo ideario modernizador podría resumirse en poblar, educar y comunicar.

Puede inscribirse a Láinez en el registro de esta *élite* cultural de fines del XIX y principios del XX, donde el poseer múltiples lugares de acción no era una particularidad atribuible a Láinez sino a todo ese grupo perteneciente a la “oligarquía como una élite de pensamiento, una clase cultural” (Altamirano, 2005a), para quienes la democracia “debía ser laica y perfeccionista, progresista y anticlerical” [pp. 67-68].



Figura 1: Caricatura de Manuel Láinez por Cao.
Caricaturas contemporáneas.
Caras y Caretas, Año VI, Nº 238, Abril 25, 1903.

El perfil europeizante que caracterizó a Láinez también era propio de los hombres de la generación del ochenta, donde interesaba rescatar la pondera-

ción por la capacidad de observación, por el saber ver el mundo, para luego aplicar a su realidad, no escindido del debate previo. Este debate previo, y siguiendo también con el perfil europeizante, nos conduce a la idea de “el salón” que emana de otro de los capítulos de *Los Porteños* (Mujica Láinez, 1979) titulado “La atmósfera evocadora de lo de Láinez”, donde Mujica Láinez relata acontecimientos que se desarrollaban en la casa de su tío, que describe como uno de los salones más interesantes de la Buenos Aires de fines del XIX y principios del XX. El salón es entendido aquí como la figura de debate previa al diario, donde las ideas son expresadas, intercambiadas y discutidas entre pares.

Altamirano (2005a) atribuye a la *intelligentsia* la misión de buscar una argentinidad y una americanidad auténticas: “El descubrimiento y la expresión de ese ser propio, que no era europeo, sino americano, y que debía ser escrutado más allá de la superficie de la civilización importada de sus ciudades” (p. 122). Al periodismo y al parlamento podemos rastrearlos, paradójicamente, si pensamos en su origen europeizante, en estos salones. Ambos pueden ser identificados como un nuevo estadio de estos intelectuales que participaban en el espacio público tomando en sus acciones la matriz civilizadora como núcleo común, y donde pasaban del intercambio de ideas entre pares a trabajar con la población en su conjunto.

El Diario

Manuel Láinez, al igual que su hermano, publicaron desde jóvenes artículos en La Tribuna de los Varela, sus primos, por lo cual contaban con una gran experiencia cuando en 1881 fundaron El Diario, que Manuel dirigió hasta su muerte. El Diario actuaba de refugio de todos los poetas, periodistas, dibujantes y hombres de talento de fines y comienzos de siglo como Lucio V. Mansilla, Paul Groussac y Émile Zola, entre otros. Ramos (1989) señala en este registro cómo los corresponsales en el extranjero de los diarios eran claves en el desarrollo de la crónica modernista, entendida como imagen de la vida moderna para aquellos lectores cultos ávidos de la modernidad extranjera.

La ciudad fue el instrumento por excelencia del desarrollo y el intelectual como figura moderna estu- vodotado de un carácter urbano. Los diarios fueron desde esta perspectiva los reductos de estas figuras que “evangelizaban” desde la ciudad, posibilitado en nuestro país por la construcción de caminos y el desarrollo de sistemas de transporte, en especial el ferrocarril, que contribuyeron a su difusión.

El periódico puede pensarse como productor de un campo de identidad, de un sujeto nacional, dentro del cual la objetividad funciona como estrategia

de legitimación. Del mismo modo que con las literaturas nacionales, la ciudad letrada (Rama, 1984) absorbe múltiples aportes rurales, insertándolos en su proyecto y articulándolos con otros para componer un discurso autónomo que explica la formación de la nacionalidad a partir de “la noble profesión que pone en manos del hombre el material más perfecto para la expansión del pensamiento humano” (Senado de la Nación, 1914, p. 8). Con la frase anterior Láinez exponía en septiembre de 1904 su Proyecto de Ley para la creación de la imprenta nacional, a la que entendía como “un gran órgano de publicidad y cultura, que sea un vínculo de solidaridad nacional” (p. 9).

Pero este accionar, llevado adelante por personajes que no vivían de su pluma sino a través de ella y para quienes la función mercantilizada del periódico no era el eje de su labor, no era ingenuo. La figura de Láinez en relación a su labor en El Diario está inscripta en su pertenecer y concebirse a sí mismo como clase ética, como subconjunto dentro del campo de las *élites* en su papel de portavoces o representantes ideológicos de otras clases. Los sueltos de actualidad insertados por él en su vespertino están ideados a partir de esta idea civilizatoria, de este señalar el rumbo cuyo fin es “ordenar el sinsentido de la ‘barbarie’ americana” (Ramos, 1989, p. 19). Echagüe (1944, p.3) enunciará que:

Sabe Manuel Láinez al fundar ‘El Diario’ que un periódico es a veces insustituible transmisor de civilización; que su función es entrar en contacto con todas las clases sociales; que a menudo su lectura constituye el único alimento de muchos. Conoce el valor persuasivo de las letras de molde, su fuerza educadora, su gravitación en la conciencia pública, de la cual debe también ser vocero.

Periódicos y escuelas deben entenderse como dispositivos pedagógicos fundamentales para formar ciudadanía, donde el civilizar, el homogeneizar, son tamicos de esta actitud paternalista destinada, más que a ordenar, a sostener una estructura social en disolución, cuyos residuos de unitarismo podrían situarse en una discusión más acorde al siglo XIX que al XX.

Civilización o barbarie

Bauman (1997) sostiene que la actitud típica del intelectual moderno es la de legislador, y que el ingreso en el espacio público y en la política es el rasgo distintivo de los intelectuales como tales. Al respecto no hubo, hasta entrado el siglo XX, ningún intelectual destacado en Hispanoamérica que reivindicase su autonomía respecto al poder político. La *élite* del ochenta lo ejemplifica en los años de la

consumación del Estado nacional. La necesidad de intervenir desde el ámbito letrado y desde la política en los problemas de la sociedad, junto a la demanda desde la sociedad y desde el Estado, son las dos caras de una misma moneda.

Láinez fue Senador nacional por la provincia de Buenos Aires desde 1904 y por ocho años. En ninguno de sus discursos, en los comentarios acerca de su labor parlamentaria o en los escritos acerca de su persona, se hace referencia a su filiación partidaria. Su labor se encuadra en un estadio previo a la profesionalización de la política, como facciones dentro de su ámbito oligárquico que elige en su condición de intelectual, donde las rivalidades están enmarcadas en el interior del discurso autorizado.

El hombre de frac impecable y pechera immaculada (...) analiza el cuadro de la política europea, traza un proyecto de ley fundamental para la vida argentina, maneja un diario como quien pilotea una nave capitana, entra en liza con un gobierno nacional y plantea problemas de economía interior o de cultura general, sin sombra de complacencia, debilidad o partidismo (Echagüe, 1944, p. 2).

Si bien los datos que aporta la cita anterior y todas las de Juan Pablo Echagüe nos han permitido definir con precisión su accionar y rasgos de su personalidad, debemos destacar su descripción ahistórica de la labor de Láinez, construyendo una apología de la *élite*.

La asidua práctica de Láinez desde su banca en el Senado consistente en recorrer las provincias puede asociarse, por un lado, a la idea de tomar la voz de esos pueblos cuyas realidades eran ignoradas, sintetizando con sus leyes esta frecuente búsqueda por parte de los intelectuales de salvar al otro. Por otro lado, y como Altamirano (2005b) señala que ocurriría posteriormente a 1955, convertirse en portavoz de ese pueblo y de esa verdad ignorada se convertirá en una posición políticamente ventajosa en todos los debates ideológicos, dotando a quienes supieran ocuparla de una autoridad que otros recursos intelectuales no podrían igualar.

Dentro de esta esfera política, ligada a la administración y legitimación estatal, se observa que la educación fue fundamental en el proceso de democratización de las primeras décadas del 1900, cuadrando la hipótesis de Tedesco (1986) de que "los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política y no una función económica" [p. 11]. Adhiriendo a la idea de que los cambios en la estructura del sistema educativo se rigen por intereses políticos, se puede pensar a Láinez como un consciente promotor de "el valor político de la educación formal en tanto socialización de las nuevas generaciones dentro de los valores dominantes" (p. 31). Este accionar se relaciona con el proceso civilizatorio en tanto transmisor de ideologías tendientes a legitimar el poder. El orden que se busca con

las implantaciones de estas instituciones escolares perpetúa el poder y conserva la estructura socio-económica y cultural que ese poder garantizaba, al dominar su entorno con sus normas.

La inspiración sarmientina

"Cuesta más reprimir las rebeliones con ejércitos, que propagar por medio de la escuela pública los conocimientos que dan al hombre la aptitud del trabajo inteligente y la capacidad de los derechos que nuestras leyes le confieren" (Consejo Nacional de Educación, 1938, p. 19).

Si bien Tedesco (1986) marca las diferencias entre la primera generación de hombres que guiaron el proceso de organización nacional y la segunda, específicamente conocida como la generación del ochenta, observamos en el caso de Láinez una marcada continuidad en algunos aspectos de Sarmiento y de su Ministro de Instrucción Pública, Avellaneda, principalmente respecto al insistir en la educación primaria por encima de cualquier otra, como vehículo indispensable de civilización. Respecto a la institucionalización del trabajo intelectual, Láinez ocupó un lugar preinstitucional y múltiple, más representativo del campo intelectual, al igual que Sarmiento.

Hemos mencionado el viaje importador del intelectual en relación a la consolidación del sujeto nacional a partir de modelos extranjeros. En este sentido, la figura de Láinez podría pensarse en sintonía con el análisis que Ramos (1989) hace de Sarmiento: no como estricto importador del capital simbólico europeo sino como mediador entre civilización y barbarie, modernidad y tradición. Prima la idea de mediar entre la modernidad y las zonas excluidas y de presentar a estas zonas como un modo de dominarlas, donde se mezcla con el rol de legislador la tarea del cronista que produce imágenes de la otredad, construyendo un saber sobre los modos de vida de las clases subalternas y aplacando su peligrosidad. Paralelamente se visualiza el buscar la representación de la masa analfabeta en las provincias para abrirse un espacio en el discurso de poder.

La asociación no es aleatoria si pensamos que Láinez no sólo conocía a Sarmiento sino que "era periodista incipiente, apenas un redactor de 'La Tribuna', cuando Sarmiento, presidente de la República, fijó su mirada certera en aquel joven hasta ayer para él desconocido, y le confió un cargo de importancia en Norte América" (Echagüe, 1944, p. 3).

Sarmiento aparece como guía e impulsor de estas búsquedas de Láinez tanto al exterior como al interior del país, a partir de la edificación de un orden ya comprobado en otros lugares y donde prima esta idea civilizatoria como aquella de resolver las tensio-

nes entre civilización y barbarie, entre urbano y rural, entre interior y exterior. En el caso de las escuelas Láinez esto se relaciona con el papel socialmente estabilizador que el Estado asignó a la educación, en tanto “se pensaba que la educación, en la medida que difundiera masivamente ciertos principios, contribuiría con eficacia en la tarea de eliminación de los focos de resistencia al gobierno central, que permanecían, especialmente, en el interior del país” (Tedesco, 1986, p. 62).

Volvamos al concepto de oligarquía del comienzo, pero ahora referido a la educación argentina de fines del XIX y principios del XX, al estar destinada a perpetuar en una *élite* las funciones directivas de la sociedad. Para Gramsci (1960), el que cada grupo posea su propio tipo de escuela perpetuaba el orden existente. Desde esta posición, “la multiplicación de los tipos de escuela profesional tiende pues a eternizar las diferencias tradicionales, pero como en esas diferencias tiende a provocar estratificaciones internas, hace nacer por eso la impresión de ser una tendencia democrática” (pp. 122-123). Las escuelas Láinez, con un máximo de cuatro años de los siete correspondientes al nivel primario, pueden leerse en este registro, al otorgar a vastos sectores de la población suburbana o rural un mínimo de conocimientos, que no otorgan el nivel necesario para el acceso a una enseñanza secundaria, menos aún a los colegios nacionales.

Tedesco (1986) señala que la democratización de la educación primaria se transforma en un “sistema oligárquico a partir de la enseñanza media y superior: función de formar una clase política” [p. 161]. Los cambios a partir de 1890 respecto a modernizar la orientación de la enseñanza, diversificando los estudios medios hacia carreras técnico-profesionales destinadas a los hijos de las clases populares pueden pensarse en función de canalizar hacia otros sectores a posibles aspirantes al poder, reforzando el carácter clasista de la enseñanza.

Sarmiento (1849) distingue tres tipos de capacidad indispensables para el desarrollo: capacidad industrial, moral e intelectual. Esta última, entendida como fuerza de dirección, se asocia con “estructurar una élite dirigente de sentido y alcance nacionales, homogénea” (Tedesco, 1986, p. 12). La teoría de la dominación política y del Estado de Gramsci (1960), que le asigna a los intelectuales un papel central, cuya función es dirigir y organizar desde el punto de vista del dirigente político, está aquí en estrecha relación con la creación de colegios nacionales promovida por Láinez en las capitales de provincias y en las principales ciudades, como así también la creación de casas tutoriales. Mediante estos recursos el gobierno central se garantizaba formar en todo el país *élites* integradas en la ideología del grupo bonaerense.

Los mecanismos a través de los cuales el gobierno central se hizo cargo de la educación primaria en las

provincias, y con ello de todo el sistema educativo, estuvieron avalados por la “percepción por parte de la élite dirigente que su supervivencia dependía, en cierta medida, de la difusión de la enseñanza” (Tedesco, 1986, p. 141). Esta idea refuerza la hipótesis sobre el sistema educativo respecto a la importancia de la variable política en todo el proceso de la organización nacional.

Arquitectura e imaginarios de modernidad

La casa de ladrillo, de estilo moderno reemplaza, poco a poco, a la choza de paja y barro, y la casa propia a la alquilada, como emblema de predominio del hombre civilizado sobre el primitivo que se va, como enseña del progreso escolar que avanza hacia los límites lejanos del territorio de la Nación. (Consejo Nacional de Educación, 1942, p. 145).

La vinculación con la Arquitectura permite extraer otro tipo de conclusiones tanto respecto al rol de los intelectuales como a los imaginarios de modernidad perseguidos a través del empleo de los edificios escolares en tanto bienes simbólicos. Espinoza (2005) señala que “la escuela pública es parte de la maquinaria cultural oficial, como transmisora de los principios de la nacionalidad y como herramienta de homogeneización cultural” [p. 22]. El análisis respecto a la representación y al carácter de las escuelas promovidas desde el Estado nacional en estos dos frentes, las de los espacios urbanos y las escuelas de campaña o de la Ley Láinez, da cuenta de la tensión urbano-rural que subyace a la voluntad homogeneizadora del gobierno. En el primer grupo se encuentran las escuelas normales y los colegios nacionales, dotados de una monumentalidad y una voluntad de representación propias de la edilicia cívica de la Ilustración. Templos del saber (Shmidt, 2000) ideados para capitales y grandes ciudades, que apuntaban a la homogeneidad a partir de la ampliación de la escolarización que incluía la integración del inmigrante -escuela normal- y a la preservación de la *élite* dirigente -colegios nacionales-. El segundo grupo corresponde a las escuelas Láinez, de escala pequeña, de una o dos aulas, donde se prefiere el tipo rural al estar ubicadas principalmente en “las pequeñas agrupaciones lejanas de los focos de cultura” (Senado de la Nación, 1914, p. 36). Edificios que al no poseer recursos arquitectónicos de mediación entre el medio y la naturaleza atienden a los materiales y técnicas constructivas locales disponibles. Su función alfabetizadora no implicaba una competencia con las escuelas urbanas sino una complementariedad, al no haber combate respecto a las identidades a mantener sino una resignación de un campo específico por parte de los estados provinciales a manos del gobierno nacional. El idea-

rio de estas escuelas estaba todavía anclado en la discusión entre unitarios y federales, traducido a la oposición urbano-rural, al no apuntar a inmigrantes sino a peones de campo de provincias gobernadas por caudillos.

El poner en relación las ideas del párrafo anterior con el doble registro escuela urbana y rural, escuela provincial y nacional, evidencia que los locales -al igual que los programas educativos- de las escuelas Láinez funcionaron como símbolo de las desigualdades que se pretendía homogeneizar. Una fuente de análisis interesante para ello es la parte segunda del tercer tomo de la publicación del Cincuentenario de la Ley 1420 (Consejo Nacional de Educación, 1942, p. 201), donde se documenta lo realizado en materia de edilicia escolar en Territorios Nacionales y Provincias en los veintinueve años de vigencia de la Ley 4874 y los cincuenta de la Ley 1420. Allí consta que las 291 escuelas con que se inició la aplicación de la Ley 4874 en el año 1906, llegaron a 3272 en 1933. Esta cifra representaba el 42% de las existentes por entonces en provincias. También de allí desprende que fue a mediados de la década de 1930, con el Plan de edificación para Territorios y Colonias nacionales, que se registró un quiebre en materia edilicia respecto a los precedentes, al plantearse como un plan racional donde la estandarización primó por sobre localismo. En él se especificaba que: "Para que la ley 4874 surta efecto es menester que se de al CNE los recursos necesarios para satisfacer todas las necesidades: desarrollo de un plan racional de edificación escolar en las provincias que de a la escuela no sólo la comodidad necesaria para sus enseñanzas sino también, dentro de la sencillez que se impone, el realce y la sugestión que resulta de un buen edificio, bien distribuido, confortable y alegre" (p. 225).

En este plan se idearon dos tipos de escuelas, que ofrecían entre sus ventajas las de adaptarse a una construcción inicial de dos y de seis aulas para ser ampliados hasta el número de cinco y diez res-



Figura 2: Escuela rural de 10 aulas

General Pico, La Pampa.

A la derecha casa para el director y a la izquierda vivienda para el portero.

Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.

pectivamente. Rasgos de modernidad comienzan a asomarse al emplearse criterios de racionalidad en la configuración de la planta, en la elección de materiales acordes a su durabilidad y en la refuncionalización, no del programa, pero sí de los locales en función de sus posibles ampliaciones futuras. Las ventajas de la estandarización priman por sobre el

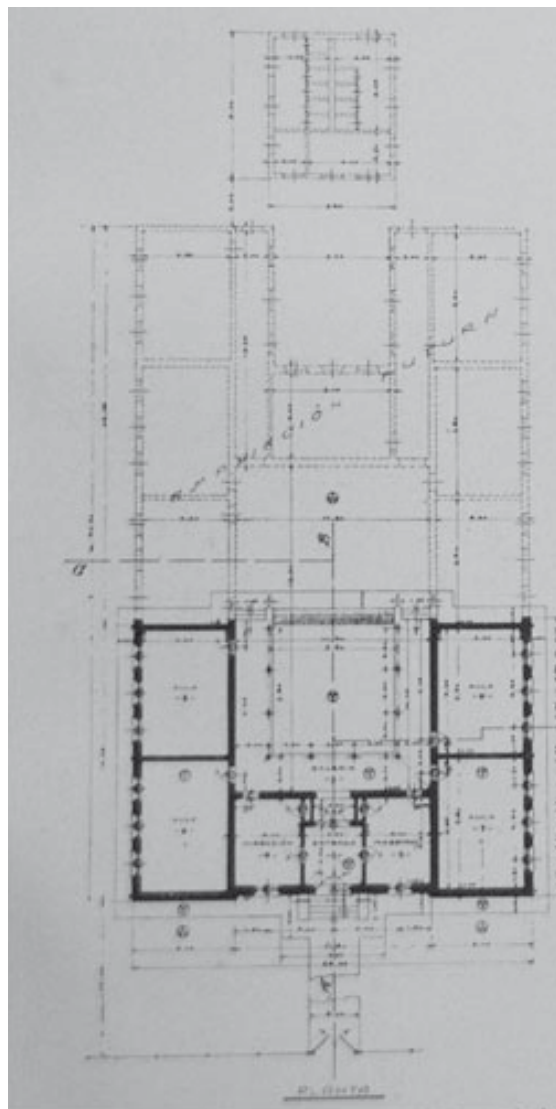


Figura 3: Planta de escuela de cuatro aulas ampliable a diez
Con patio abierto central rodeado de galerías. Dicho patio abierto se transforma en cubierto con un gasto mínimo al aumentar el número de aulas.

Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.

empleo de los materiales del lugar, bajo el argumento que "en un edificio escolar, por modesto que sea, se emplean estructuras que son obra de la industria moderna y que no pueden ser suplidas con improvisaciones, por mayor que sea el propósito de utilizar el producto local" (Consejo Nacional de Educación, 1942, p. 106). Conocidos los inconvenientes para el financiamiento, se buscó la economía en donde era posible hallarla -en la simplificación de la planta, reduciendo al mínimo la superficie destinada a la circulación, evitando los patios abiertos entre muros, pasajes, etc.- aprovechando toda la superficie construida en beneficio de las aulas. Igual criterio se empleó en la elección de los materiales, adoptándose siempre los de alta calidad en función de su durabilidad, argumentando que "la economía bien entendida ha de buscarse en la conservación" (p. 106). Los edificios serían de mampostería de ladrillos revocados, con aleros y cubierta de tejas o chapa y aberturas de cedro y, siempre que fuera posible, se usarían en las estructuras los materiales de la región. A diferencia de las escuelas de la Capital

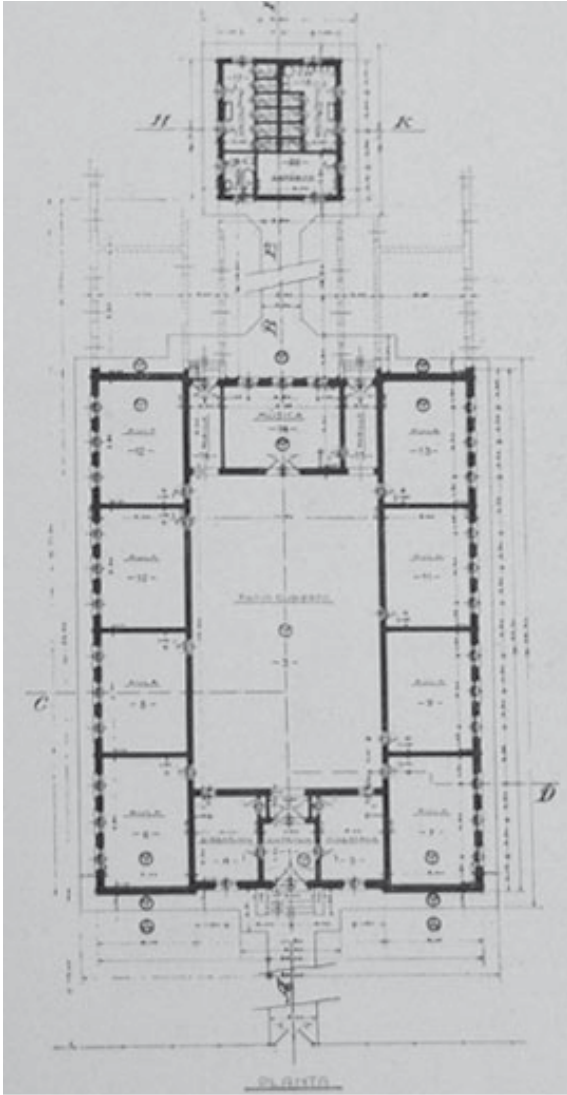


Figura 4: Planta de escuela de ocho aulas ampliable a doce
Con patio cubierto central, pabellón de servicios sanitarios ubicado sobre el eje central del edificio pero exento.

Fuente: Revista de Arquitectura, Febrero 1935, p. 64.

Federal, los pabellones sanitarios siguen formando un bloque aparte del edificio escolar, al no contarse con redes cloacales, si bien estaban articulando la composición.

Este Plan de edificación no llegó a sancionarse, pero desde 1928 hasta 1935 se construyeron 24 edificios escolares bajo sus premisas con capacidad variable entre seis y diez aulas. No obstante, el tema de la localización de estas escuelas siguió siendo objeto de disputas en la década de 1930. Por un lado la acción del CNE era reclamada en localidades ya con abundante población escolar; por otro lado había que tener en cuenta las restricciones originales de la Ley 4874 respecto a crear escuelas en aquellas localidades alejadas de los focos de cultura. Las publicaciones oficiales del CNE como los artículos reproducidos en las revistas de arquitectura del período remarcan en su mayoría que el problema de la edificación escolar debía afrontarse con espíritu práctico, comenzando por las localidades donde la vida de las escuelas esté suficientemente garanti-

zada. Los edificios del plan original fueron sustituidos por otros de menor costo, incluyendo algunos de madera y fibrocemento y detectándose el empleo de prototipos que se repiten en diversas provincias. Entre 1927 y 1934 se hicieron 21 edificios en provincias de los cuales 15 tuvieron armadura de madera y revestimiento de fibrocemento.

El análisis de los edificios escolares desde las páginas del tercer tomo de la publicación del Cincuentenario de la Ley 1420 (Consejo Nacional de Educación, 1942) permite ponerlos en relación con las variantes tipológicas y lingüísticas, materiales y técnicas constructivas que se emplearon para los edificios de campaña promovidos por las gestiones provinciales durante las primeras décadas del siglo XX. Se observa que mientras desde la Nación se aducen razones de orden social que aconsejan en sus escuelas de provincias el empleo de procedimientos menos ejecutivos y la conveniencia de dejar transcurrir un tiempo prudencial entre el establecimiento de la escuela y la ejecución de su edificio, las acciones desde provincias como Santa Fe, Córdoba y Mendoza en la década del treinta no conciben la escuela sin su edificio. En él se integra el imaginario de lo cívico y lo comunitario, al entender a estas nuevas escuelas como promotoras de urbanidad. Y si bien desde ambos frentes se asiste a un reconocimiento de la escuela rural como problemática es-

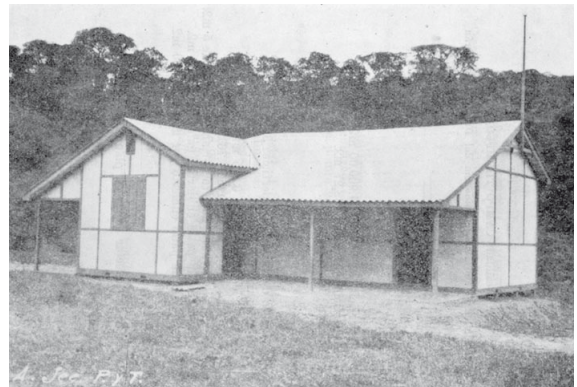


Figura 5: Prototipo de escuela en fibrocemento para establecimientos de la Ley 4874 ejecutados entre 1931 y 1932

Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte II.

pecífica en el devenir de la arquitectura escolar, se observa un distanciamiento de las búsquedas y apelaciones a los distintos caracteres de la arquitectura moderna en pos de la obtención de un pretendido carácter simple” como el distintivo de las escuelas primarias.

Reflexiones finales

Al pensar en Émile Zola como prototipo del intelectual moderno, cabría la pregunta de si, al referirse al intelectual en el caso de Láinez, se hace en el mismo registro. El término intelectual en Zola está dotado del sentido moral que lleva implícito al entenderse como clase aparte, asociada a la misión de cuestionar, guiar a la sociedad, siempre a partir

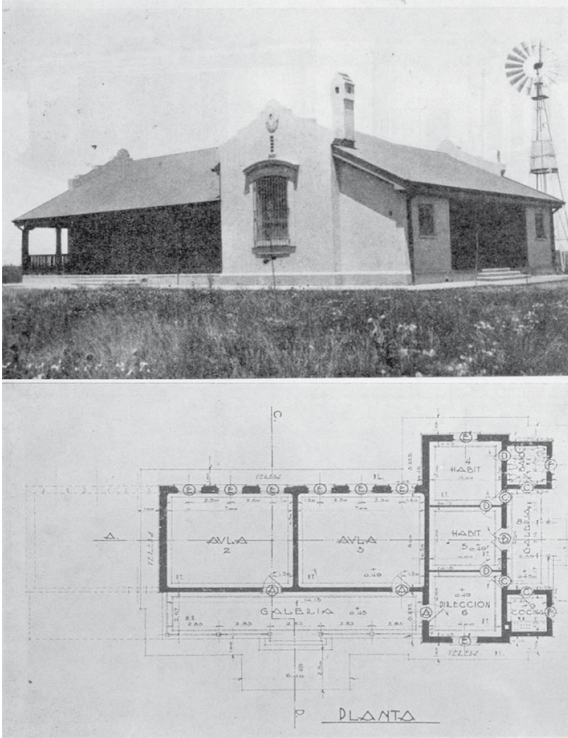


Figura 6: Escuela N° 23 de Saguier, Santa Fe Fotografía y planta - 1934
Fuente: Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III – Parte II.

de su participación en el espacio público, pero por fuera del Estado; quienes trabajan por la defensa de los intereses de los excluidos. Podríamos asociar la defensa de Zola a los judíos con la de Láinez a los peones de campo. Sin embargo se consideran estos grados muy distintos de autonomía. En el caso de Láinez, su accionar desde el periódico y desde el parlamento es inescindible de su pertenencia a una *élite* dirigente sumergida aún en una discusión perteneciente al siglo XIX: la división entre unitarios y federales.

Respecto al vínculo y admiración por Sarmiento, cabría relacionar la autonomía en el accionar de Sarmiento con la ausencia de una atadura de clase de Láinez. Este último representa a la figura del intelectual perteneciente a una *élite* tradicional que participa de la misión civilizatoria del Estado nacional, siendo su pertenencia social tan visceral que actúa con la convicción de que su acción no es en nombre de la clase a la que pertenece, sino en función del bien común. La elección del campo intelectual como unidad primera de análisis permitió establecer rela-

ciones, por un lado, entre Láinez en su condición de intelectual y clases sociales, y por el otro, entre éste y el público, resultando fundamental para el estudio del campo el aprehender la lente con la que estos personajes miran de acuerdo a su lugar en el sistema de posiciones.

La figura de Láinez puede analizarse en el doble registro de su relación Europa/Estados Unidos–Argentina y Capital Federal–provincias y territorios nacionales, donde la asimilación a modelos extranjeros propia de la *élite* del ochenta es moderna en lo económico pero tradicional en lo político. La “paradoja de coexistencia de formas oligárquicas de gobierno con una ideología liberal” (Tedesco, 1986, p. 87) que en educación se plasmó con la negación de la autonomía a partir de la Ley 1420, ratificada veintiún años después por la Ley Láinez, tiende a reforzar el proceso de centralización del poder y paternalismo estatal en las funciones públicas.

Altamirano (2005a) señala que “la tarea de definir quiénes somos ha sido a menudo la ocasión para el diagnóstico de nuestros males, es decir, para denunciar las causas de deficiencias colectivas”, y se observa al respecto que Láinez encuentra en el analfabetismo, y en menor medida en el déficit sanitario, las deficiencias colectivas que alejan al país de la civilización [p.23].

Si bien un intelectual no siempre gana los dos públicos -sus pares y el mercado- la estrategia de Láinez de versar en el arte de representar enunciado por Said (1996) entre débiles y poderosos, es a partir de la aplicación de la idea de civilización en acciones que contribuyan a reforzar el orden existente. Al respecto resulta inteligente el concentrar su accionar en la escuela primaria, consiguiendo la aprobación de sus pares legisladores como de la comunidad toda, a partir de la universalización de la educación como condición indispensable de igualdad de la democracia. Aunque ello no lo privó de apoyar la estructuración de un sistema educativo basado en niveles socialmente diferenciados, en los cuales las escuelas media y superior quedaban reservadas a las clases privilegiadas manteniendo intacto el monopolio sobre la vida política de la *élite* dominante y garantizando el orden social y la civilización restringidos a la enseñanza primaria.

Estos edificios de borde pueden leerse también como correlato de políticas educativas orientadas a la autonomización de la escuela y del maestro respecto a los vínculos comunitarios acorde a la función de educar al ciudadano. Los maestros normales devinieron en ellos en agentes que pasaban por procesos de modernización para operar luego en comunidades y escuelas con otras tradiciones, donde la autonomización respecto a los vínculos de pertenencia con la comunidad tradicional responde a la voluntad de apuntar a la construcción del ciudadano perteneciente a la comunidad nacional. El objetivo de las construcciones en campaña en las

décadas posteriores no se distanciaría prácticamente del de sus inicios en 1905: el paliar la diversidad cultural, social e ideológica de la infancia a través de una trama cultural que homogeneizara la infancia escolarizada a través de un dispositivo teórico legitimado científicamente. La construcción de una nueva sociedad sigue conservando aquí en el positivismo su teoría y en la educación su práctica social. Sin embargo, con el correr de los años se produciría el gradual paso de lo civilizatorio a lo comunitario, cuando en muchas ocasiones el edificio escolar levantado en medio de la nada o en una incipiente población, pasaba a convertirse en el centro de un barrio de rápida y densa urbanización.

Láinez, en su condición de legislador dotado de la capacidad intelectual a la que Sarmiento hacía referencia, desarrolló una labor de gestión y de financiamiento, introduciendo la racionalización en las sociedades a través de lo político y de las instituciones. No obstante, las escuelas Láinez representan la excepción a “el modelo de institución disponible (que) era un modelo originado en el espacio urbano (Puiggrós, 2001, p. 19). En el espacio urbano, la arquitectura escolar fue el vehículo de materialización de los nuevos valores del Estado moderno, a la vez que afirmó la consolidación de las poblaciones, haciendo de vínculo entre la maquinaria estatal educativa y la sociedad civil. En este sentido, y si pensamos en la ciudad ordenada de Rama (1984) y el principio rector del damero en tanto garante del régimen de transmisiones, comprendemos en Láinez el desafío de colocar estas escuelas allí donde no hay damero, donde el régimen de las transmisiones no estaba asegurado, consciente de la ubicación y las relaciones de la educación con el resto de la estructura social.

Por todo lo expuesto se considera que las iniciativas en torno a las escuelas Láinez así como sus particulares condiciones de generación, merecen ser conocidas y reinterpretadas en función de la realidad contemporánea. Las variables que se entrecruzan en relación a los aspectos socio-educativos analizados en torno a la Ley Láinez -atendiendo al rol de los intelectuales, las diferentes vías de acceso a la modernización, la importancia del correlato legislativo y la arquitectura como instrumento- intentan ser disparadores para re-pensar la situación legislativa y socioeducativa actual, con la convicción de que esto dotaría de un sentido trascendente a los proyectos de nuevas escuelas, aún cuando las funciones, lenguajes, leyes y postulados pedagógicos hayan ido lógicamente variando con el transcurso de las décadas.

Referencias

- Altamirano, C. (2005a). *Para un programa de historia intelectual y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Altamirano, C. (2005b, 16 de octubre). Cuando las ideas son historia. *La Capital de Rosario*. Extraído el 28 de Abril de 2006 desde http://archivo.lacapital.com.ar/2005/10/16/se-niales/noticia_237353.shtml.
- Bauman, Z. (1997). *Legisladores e intérpretes: Sobre la modernidad, la postmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Consejo Nacional de Educación (1914). *Escuelas Nacionales de las Provincias. Ley 4874. Publicación oficial*. Buenos Aires: Talleres gráficos Peuser.
- Consejo Nacional de Educación (1938). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II: Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Consejo Nacional de Educación (1942). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo III - 2ª parte: Edificación escolar en territorios nacionales y provincias (Ley 4874)*. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Echagüe, J. P. (1944, Enero 1) La Ciudad de Ayer. Manuel Láinez. Su generación y el periodismo de su tiempo, *La Nación*, pp. 2-3.
- Espinoza, L. (2005). *Arquitectura Escolar y Estado Moderno. Santa Fe 1900-1943*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Gramsci, A. (1960). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Lautaro.
- Mujica Láinez, M. (1979). *Dos abuelos: dos tendencias*. Buenos Aires: Ediciones Librería La Ciudad.
- Puiggrós, A. (2001). *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rama, A. (1984). *La ciudad letrada*. Montevideo: FIAR.
- Ramos, J. (1989). *Desencuentros de la modernidad en América Latina*. México: FCE.
- Said, E. (1996). *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sarmiento, D. F. (1849). *De la Educación popular*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin.
- Senado de la Nación. Comisión Homenaje a Manuel Láinez (1914) *Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez*, Tomo primero. Períodos ordinarios y de prórroga: 1904, 1905, 1906, 1907 y 1908. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Senado de la Nación. Comisión Homenaje a Manuel Láinez (1915) *Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez*, Tomo segundo. Períodos: 1909 a 1911. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Senado de la Nación. Comisión Homenaje a Manuel Láinez (1924) *Labor Parlamentaria del Senador Nacional Don Manuel Láinez*, Tomo tercero. Períodos: 1912. Buenos Aires: Imprenta oficial.
- Shmidt, C. (2000). De la ‘escuela-palacio’ al ‘templo del saber’. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902. *Entrepasados*, 18/19, pp. 65-88.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1180-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terán, O. (2002, Noviembre). Intelectuales y política. *Le Monde Diplomatique*, año IV, Nº 41. Extraído el 21 de Abril de 2006 desde http://www.bazaramericano.com/bazar/articulos/intpolitica_teran.html