

Roy Hora

Universidad Nacional de Quilmes-CONICET

Alfabetización: una visión de largo plazo

RESUMEN

Los relatos sobre la historia del proyecto alfabetizador argentino suelen enfocarse en las iniciativas de la élite gobernante y el ideario que moldeó el sistema educativo. Este artículo, en cambio, llama la atención sobre la necesidad de dirigir la atención hacia la sociedad sobre la que ese proyecto incidió. Sugiere que, para alcanzar una mejor comprensión de los logros pero también de las limitaciones del proyecto alfabetizador puesto en marcha por la élite liberal, es imprescindible poner en relación el análisis de la acción estatal con el estudio de los destinatarios de esa política pública. En particular, el artículo destaca dos cuestiones centrales para entender la singularidad del caso argentino: por una parte, el temprano ascenso del alfabetismo, que comenzó antes de que el proyecto educativo liberal comenzara a perfilarse; por la otra, el impulso que la educación popular recibió gracias a la enorme gravitación de la inmigración europea en la experiencia histórica de nuestro país.

Palabras clave: Alfabetización, Inmigración, Sociedad, Argentina, Política pública.

ALFABETIZACIÓN: UNA VISIÓN DE LARGO PLAZO

Es sabido que la élite dirigente liberal que conquistó el centro del escenario político tras la derrota de Juan Manuel de Rosas en la batalla de Caseros puso en marcha un ambicioso programa de educación popular. Animado por una vocación igualitarista infrecuente en las repúblicas de América Latina de ese tiempo, y dotado de recursos más abundantes que en cualquier otro país del Nuevo Mundo de habla hispana, ese proyecto fue la contribución más generosa de la élite liberal que gobernó el país hasta

más allá del Centenario a la elevación de la condición de las mayorías. Sarmiento fue su emblema y su figura más visible, pero de Justo José de Urquiza a Roque Sáenz Peña, toda la clase gobernante de esa era dominada por la idea de progreso asignó un enorme valor al combate del analfabetismo. Por supuesto, la apuesta por la educación popular también tenía otros determinantes, de naturaleza política, expuestos de manera transparente en esa conocida expresión de Sarmiento según la cual “un pueblo ignorante siempre votará por Rosas”. El analfabetismo era la base sobre la cual se asentaba la dictadura. De allí que la escuela pública fuese imaginada por sus creadores como un instrumento con el que doblegar las formas caudillescas y personalistas de la vida cívica, de modo de sentar las bases de la república constitucional y dar vida a una nación moderna e integrada.

Esta visión de la escuela pública como pilar de un ambicioso proyecto civilizatorio se mantuvo vigente durante largas décadas, y de hecho siguió viva cuando el país democratizó sus instituciones políticas tras la reforma electoral promovida por Roque Sáenz Peña en 1912, que instauró el voto secreto y obligatorio, y también cuando, más tarde, desde la década de 1930, el credo liberal se opacó y el ideario nacional-popular pasó a ocupar el lugar de principal soporte ideológico de la nación. Por más de un siglo, pues, el vigor del programa de educación popular que comenzó a caminar sus primeros pasos en los turbulentos y conflictivos años de la Organización Nacional fue una expresión de los ideales de progreso que dominaron la vida pública de esta nación austral. Y sus logros fueron ampliamente percibidos como un indicador de los avances del país que, todavía a mediados del siglo XX, pese a la hondura de sus divisiones políticas, se proclamaba, con orgullo, como el más educado, próspero y dinámico de América Latina.

Desde el comienzo, la intensidad de la apuesta de la elite dirigente liberal por la escuela pública se reflejó en la magnitud de los recursos (tanto federales como provinciales) que le fueron asignados, en la continuidad de las políticas que la encuadraban y, por supuesto, en la importancia atribuida a los avances en el terreno de la educación popular. No hay duda de que los éxitos de la educación elemental argentina fueron significativos. Y ello al punto de que quienes escribieron sobre el tema, ya sea en 1900 o en 1950, aun cuando no se privaron de señalar limitaciones y asignaturas pendientes, siempre señalaban orgullosos que, en lo que a alfabetización se refiere, gracias a la potencia de la escuela pública como institución de la

cultura, la Argentina se ubicaba, junto a su pequeño vecino Uruguay, en una categoría distinta y superior al resto de los países de América Latina. No es casual que cuando en 1943 se reunió en Panamá la Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas, y pese a la ausencia del ministro argentino, los más altos funcionarios de los sistemas educativos del continente designaran al 11 de septiembre, día del fallecimiento de Sarmiento, como Día del Maestro para todas las naciones americanas, en homenaje a la figura que mejor simboliza el proyecto educativo argentino, pero, por sobre todas las cosas, el prestigio de que este proyecto gozaba en todo el Nuevo Mundo.

La élite liberal concibió a la educación popular como una iniciativa que, lanzada desde la cumbre del Estado, puso en movimiento un ejército de educadores comprometido con la tarea de reformar y elevar culturalmente a las nuevas generaciones de una población pasiva e ignorante para, de este modo, formar individuos capaces de integrarse plenamente en la economía de mercado y participar de manera responsable y autónoma en la vida cívica. Por supuesto, hay mucho de narración autocomplaciente en esta manera de describir el proyecto de educación popular. Que un grupo dirigente produzca narrativas autocelebratorias no tiene nada de sorprendente. Sí resulta más problemático que esta perspectiva elitista y estadocéntrica también encuadre muchos de los estudios académicos sobre el proyecto educativo argentino, con frecuencia encandilados por sus grandes hitos políticos e institucionales (la Ley de Educación Común nº 1420 de 1884, la Ley Láinez de 1905) y, muchas veces también, enfocados en el análisis de las ideas e intenciones de sus principales inspiradores (que subrayan su impronta primero laica y liberal y más tarde nacionalista, su temprana vocación centralizadora y su permanente ambición disciplinadora).

Este breve ensayo sobre la historia del proyecto alfabetizador argentino toma distancia de esta perspectiva centrada en la acción de la élite gobernante para desplazar el foco hacia los actores y el medio sobre los que ese proyecto se desplegaba. En particular, se propone subrayar que la sociedad no fue un mero receptor pasivo de iniciativas promovidas desde la cumbre, sino un actor fundamental de su propia transformación educativa. Para alcanzar una mejor comprensión de los logros pero también de las limitaciones del proyecto alfabetizador puesto en marcha por la élite liberal, se sugiere en estas páginas, conviene poner en relación la acción estatal con las peculiaridades del tejido social y el contexto sobre las que

esta acción incidía. En particular, este artículo destaca dos cuestiones que son decisivas para entender la singularidad del caso argentino: por una parte, el temprano ascenso del alfabetismo, que comenzó antes de que el proyecto educativo liberal comenzara a perfilarse; por la otra, el impulso que la educación popular recibió gracias a la centralidad que la inmigración europea tuvo en la experiencia histórica de nuestro país.

En relación con el primer punto, suele enfatizarse que la caída del analfabetismo fue una consecuencia directa de la política educativa inaugurada tras el fin de la dictadura de Rosas. Un hito sobresaliente en esta narrativa es la Ley n° 1420. Sancionada en 1884, durante la primera presidencia de Julio A. Roca, esta norma sentó los parámetros de un sistema público de instrucción popular laico, gratuito y obligatorio. No siempre se recuerda, sin embargo, que mucho antes de que Roca estableciera ese mojón, la lectoescritura y la aritmética ya habían desbordado ampliamente el mundo de las élites, sobre todo en el medio urbano. Para comprobarlo basta mirar los datos que nos ofrece la información censal. De acuerdo al censo de la ciudad de Buenos Aires de 1855, apenas caído Rosas ya la mitad de la población porteña sabía leer. En el resto del país, suponemos (pues carecemos de información censal para esos años en otras jurisdicciones) el número de los alfabetizados era sin duda bastante menor, pero aun así considerable de acuerdo con los estándares internacionales. Para el conjunto del país el primer indicador relativamente confiable de la tasa de alfabetización lo ofrece el Primer Censo Nacional, realizado en 1869, que determinó que el 22% de la población mayor de seis años podía leer y escribir.

Pongamos esta cifra en perspectiva latinoamericana. Diversos estudios sobre el tema nos revelan que cuando Sarmiento llegó a la Casa Rosada en 1868, la Argentina ya se encontraba a la vanguardia de la alfabetización de esta región del planeta. Junto con Cuba, entonces una próspera colonia española, era el único país que tenía más de un quinto de su población educada. El resto de los países latinoamericanos poseía, de acuerdo a las estimaciones disponibles, tasas de alfabetización considerablemente más bajas: Chile 18%, Brasil 16%, Puerto Rico 12%.

Dado que en el medio siglo posterior a la independencia la oferta educativa provista por el Estado fue muy escasa, y dado también que sobre las familias no pesaba ninguna obligación de mandar a los niños a la escuela, se impone la conclusión de que el avance de la alfabetización dependió, en gran medida, del deseo de instruirse que predominaba en

sectores que desbordaban los círculos de la élite. No fue necesario esperar a la emergencia de la escuela pública para que una parte minoritaria pero aun así considerable de la población hiciera esfuerzos por educarse. Este deseo fue atendido, de manera predominante, a través de una oferta de servicios educativos privados y comunitarios que, visto a la luz de lo que vino después, poseía enormes limitaciones (de infraestructura, de formación y competencias profesionales de los docentes, etc.), pero que era más potente que la ofrecida por el Estado. Esta oferta creció a lo largo del siglo XIX y, hacia 1870, luego de más de una década y media de expansión del sistema de educación elemental público nacido tras Caseros, todavía captaba casi la mitad de la matrícula escolar en Buenos Aires (ciudad y campaña), y un tercio en las provincias del litoral. En tiempos de Sarmiento, pues, la educación popular estaba en expansión, pero no todos sus progresos se debían a las instituciones públicas.

La relativa holgura material de amplios sectores de la población y la considerable difusión que había alcanzado la letra impresa constituyen dos factores a tener en cuenta al momento de explicar las razones de este avance en el dominio de la cultura escrita. El hecho de que la Argentina pampeana tuviese una economía muy dinámica, que pagaba salarios que se encontraban entre los más altos de la América Latina decimonónica, nos ayuda a entender por qué un número importante de familias que en general podemos situar, de manera predominante, en los estratos intermedios de la población, podían pagarles a sus niños algunas temporadas de educación elemental, incluso si esto significaba demorar su ingreso al mercado de trabajo o interrumpir las rutinas laborales (recordemos que, en el siglo XIX, el trabajo desde edades tempranas era la regla, incluso en familias relativamente acomodadas).

Por supuesto, los estímulos para alfabetizarse también venían del entorno. En este punto debemos recordar que la Argentina independiente era de una sociedad más familiarizada de lo que se cree habitualmente con la lectura de impresos. Aun cuando este fenómeno se hizo más visible tras el derrocamiento de Rosas, pues entonces desaparecieron las duras restricciones a la prensa y la circulación de ideas que había impuesto el dictador, sus raíces se hundían en las décadas previas, cuando la lectura se fue incorporando poco a poco en la experiencia cotidiana de la población, incluyendo por supuesto a sus sectores subalternos. ¿O hace falta recordar que *El gaucho Martín Fierro* (1872), el gran poema gauchesco, fue

un éxito editorial instantáneo entre las clases populares, con ventas por miles de copias? La lectura no estaba fuera del universo de intereses de las mayorías.

Y ya que mencionamos a José Hernández podemos corroborar este argumento evocando sus observaciones referidas al interés que suscitaba la oferta escolar. Genuinamente preocupado por la condición de los criollos, el autor del *Martín Fierro* a veces es descripto como un anti-Sarmiento. En lo que a educación se refiere, esta contraposición carece de sustento. El apologista de los asesinos del montonero Vicente “Chacho” Peñaloza, el rival de Mitre, no sólo veía con buenos ojos a la escuela liberal sino que no tenía dudas de que las clases populares no sólo la necesitaban sino que también la apreciaban. Para Hernández, el impulso dirigido a adquirir competencias letradas también venía de abajo. Así, por ejemplo, en un informe que redactó en 1882, en su calidad de inspector de escuelas de San Luis, puso de relieve cuán arraigado estaba el compromiso de las familias de paisanos con el aula. “El pueblo”, escribió el autor de *Martín Fierro*, “tiene una marcado deseo de instruirse, y esto se nota no sólo en las conversaciones familiares y en el trato social, sino que lo prueba evidentemente la concurrencia diaria a las escuelas, no sólo en la capital sino en la campaña donde es necesario recorrer grandes distancias para asistir a las clases”.¹

¿De dónde venía el deseo de las familias de trabajadores y paisanos de concurrir a la escuela, incluso antes de la consolidación del proyecto educativo liberal? A veces olvidamos que, para las clases populares, hubo un antes y un después de la alfabetización. El dominio de la letra escrita fue un hito crucial en la historia de las mayorías, que la escuela facilitó. Por supuesto, la escuela liberal vino acompañada de disciplina y rigor, y también violencia simbólica, muchas veces expresada a través de la impugnación y la denigración de los saberes populares. Asimismo, la escuela introdujo tensiones en el seno de las familias trabajadoras, ya que la concurrencia regular a las aulas disminuía la contribución de los menores al sostenimiento económico del hogar. No siempre fue sencillo doblegar esa resistencia en nombre de principios abstractos referidos a la importancia del conocimiento,

¹ Citado en el artículo de Ricardo Rodríguez Molas titulado “José Hernández, discípulo de Sarmiento”, p. 103.

las capacidades comunicativas quizás podía ofrecer en un futuro lejano. Requirió tiempo y esfuerzo, y también algo de presión.

Pero si la escuela logró imponerse no fue tanto por el entonces todavía modesto poder disciplinador del Estado liberal sino porque su mensaje era atractivo y convincente y porque la conquista de la letra escrita supuso beneficios y tuvo aspectos verdaderamente liberadores para los hombres y mujeres del común. Les permitió participar más plenamente del progreso social que fue una marca distintiva de ese tiempo. Los ayudó a ampliar sus horizontes laborales, a ser más autónomos, a descubrir nuevos mundos de ideas, a gozar de los placeres de la lectura. En definitiva, a tener mayor control sobre sus propias vidas. No por nada los socialistas de la I y la II Internacional, lo mismo que los anarquistas y los demócratas, confiaban en que la creación de un nuevo mundo político estaba directamente asociada al potencial liberador de la educación popular.

El segundo aspecto que debemos destacar es que el veloz ascenso de la alfabetización en la era liberal debió mucho a la contribución de los inmigrantes europeos que en esas décadas arribaban a la Argentina en grandes cantidades (en el Uruguay, país de inmigración, se advierte el mismo fenómeno). Este grupo de residencia mayoritariamente urbana –como suelen ser todas las comunidades de inmigrantes– poseía niveles educativos más elevados que la población nativa y es por ello que ciudades con gran cantidad de extranjeros, como Buenos Aires o Rosario (que, además, también poseían una oferta cultural y educativa más amplia y diversa), siempre se hallaron al tope en la escala de alfabetización. Para aquilatar el impacto de la población extranjera en el plano educativo hay que recordar la enorme significación demográfica, y por ende social y cultural, del flujo humano que llegó a la Argentina en esas décadas. En la segunda mitad del siglo XIX y hasta el estallido de la Gran Guerra, Argentina fue el país que, en términos relativos, más inmigrantes recibió en el mundo. Más que Estados Unidos o Canadá, más que Chile o Australia. Para 1914 los nacidos en Europa representaban casi un tercio de la población total del país, y este porcentaje era aún más alto en el medio urbano. Todos los censos nacionales, desde el primero de 1869 al tercero de 1914, muestran que, en las grandes ciudades litorales, la mitad de los residentes habían nacido del otro lado del Atlántico. Las ciudades argentinas de esas décadas estaban dominadas por extranjeros, que habían cruzado el Atlántico con la expectativa de mejora y progreso social.

Un arraigado mito asocia la condición de inmigrante no sólo con pobreza sino también con desventajas en el plano cultural. Sin embargo, basta echar un vistazo a la información disponible para constar que los extranjeros no dificultaron sino que facilitaron el ascenso de la alfabetización. De hecho, su aporte fue decisivo para asegurarle a la Argentina el descenso más veloz del analfabetismo de América Latina en el largo siglo XIX. Esto se debe a que los inmigrantes que arribaron al país poseían, en promedio, competencias educativas superiores a las de la población tanto de las naciones de las que habían partido como de la sociedad que los recibió de este lado del Atlántico. Así, para la fecha de realización del tercer censo nacional, en 1914, el alto porcentaje de alfabetizados registrado entre los inmigrantes alemanes (91%), españoles (70%), austrohúngaros (70%), franceses (84%) e ingleses (92%) que residían en el país ayudó a empujar la tasa de alfabetización nacional al 65%. Este fenómeno tuvo asimismo un fuerte impacto intergeneracional, ya que estos inmigrantes que se afincaron en el país fundaron hogares en los que, aún si allí no se hablaba el idioma nativo, el dominio del alfabeto ya era un capital incorporado, que legaron a sus descendientes. A este resultado también contribuyó la alta valoración de la educación como motor de progreso individual y familiar, muy fuerte en la población extranjera que, como suele suceder entre los grupos inmigrantes, estaba imbuido de la idea de que era necesario realizar esfuerzos para mejorar las competencias educativas de las nuevas generaciones.

A partir de estos elementos podemos delinear el contorno de las dos geografías del alfabetismo argentino, una con eje en las grandes ciudades pampeanas y otra con foco en el interior del país. Por una parte encontramos a los distritos modernos de la región pampeana y, en particular, a sus grandes ciudades, caracterizados por poblaciones que contaban con elevadas tasas de alfabetización. Aquí, una oferta educativa que, para los términos de la época, era amplia y diversa, interactuó con una sociedad próspera y ávida de ese servicio, que fue provisto tanto desde el Estado como desde la sociedad civil. El mayor tamaño del mercado y el nivel de ingresos de la población, más elevado, a su vez, reforzaron esta dinámica. Aquí, una gran oferta de bienes culturales, que puso diarios, revistas y libros al alcance de los lectores, contribuyó al arraigo y la difusión de la letra escrita. Por el otro lado, encontramos a las provincias del interior, y en particular a las comarcas rurales, más pobres en oferta educativa y con salarios más reducidos, y por tanto con porcentajes de iletrados mucho

más elevados que las del país urbano y pampeano que estaba siendo renovado al calor de la expansión exportadora y la llegada de inmigrantes europeos. En el interior y en el campo, aglomeraciones de menor escala, ingresos más bajos y la tiranía de la distancia debilitaron la oferta pública y privada de servicios educativos pero también la consolidación de un mercado de bienes culturales amplio y dinámico que sirviera de soporte al proceso de alfabetización, marcado distancias con lo que sucedía en las grandes ciudades de la región pampeana.

En este escenario bifronte se desplegó el esfuerzo alfabetizador estatal, que fue creciendo en importancia desde los años de holgura fiscal de la década de 1880 y, sobre todo, en la etapa de sostenida expansión económica que va del cambio de siglo al estallido de la Primera Guerra Mundial en 1914, para recuperar impulso en la próspera década de 1920. En esos períodos, la prosperidad exportadora contribuyó a incrementar los ingresos del fisco y estos, a su vez, dotaron de abundantes recursos al sistema educativo. Sin embargo, hay que recordar que este cuadro presentaba notorias desigualdades. En la medida en que, según prescribe la Constitución, la provisión de educación elemental dependía de los Estados provinciales, la oferta educativa tendió a reflejar las grandes diferencias de recursos materiales y humanos con que contaban las administraciones provinciales, que en este período se vieron acentuadas por el mayor ritmo de crecimiento económico de las provincias de la región pampeana respecto de las del interior mediterráneo. En lo que se refiere a las capacidades estatales, la distancia entre la capital federal y provincias como Buenos Aires y Santa Fe, por una parte, y Jujuy y Catamarca, por la otra, se acrecentó. Por cierto, el régimen federal hizo posible que, desde el comienzo, una línea de subsidios provenientes del Estado central morigerara esas diferencias, al punto de que distritos como La Rioja, que tenía una administración provincial raquítica, llegara a tener la totalidad de sus escuelas elementales financiadas con fondos centrales. Tras la sanción de la Ley n° 1420, esos recursos federales también fueron utilizados para fortalecer los institutos de formación docente en el interior del país, que contribuyeron a elevar la calidad de la oferta educativa existente.

Pero la iniciativa más importante para acortar la brecha educativa entre las dos Argentinas, la pobre y la rica, recién fructificó en 1905. Ese año se sancionó la Ley n° 4874, conocida con el nombre del senador que la promovió, Manuel Láinez. Gracias a la Ley Láinez, el Estado central asumió

la responsabilidad, siempre a requisitoria de las provincias, de proveer cuatro años de educación elemental en distritos desfavorecidos ubicados fuera de la jurisdicción federal (esto es, fuera de la capital federal y los territorios nacionales). Así nacieron en muchas provincias del interior las llamadas “escuelas Láinez”, que estaban mejor financiadas y pagaban a sus docentes mejores sueldos que las escuelas dependientes de los gobiernos provinciales. Su expansión fue veloz. Las 291 escuelas Láinez existentes en 1906 crecieron hasta convertirse en 971 en 1910 y 3.527 en 1933, cuando llegaron a representar cerca de un tercio de las escuelas primarias del país. Estas escuelas iniciales fueron una pieza central de la lucha en favor de la educación popular en esa Argentina más pobre y atrasada. Hacia 1914 las provincias del interior podían exhibir niveles de alfabetismo que rondaban el 50%. Esta cifra hoy puede parecer modesta, pero era similar al promedio nacional de países de la periferia europea como Italia, Grecia o España, y era superior al de Rusia o Portugal. Gracias a este esfuerzo, la brecha educativa entre las dos Argentinas, en lo que se refiere a educación elemental, parecía comenzar a cerrarse.

Para terminar de delinear el perfil del sistema educativo nacido en la era liberal hace falta poner en el cuadro a sus principales actores. En 1860 o 1880 la calidad de la enseñanza era baja, en primer lugar porque muy pocos educadores contaban con entrenamiento adecuado. La contratación de maestras norteamericanas por parte de Sarmiento es un testimonio de esa orfandad. En el curso de pocas décadas, sin embargo, esa limitación fue quedando atrás. A comienzos del siglo XX se consolidó el vasto programa de formación docente conocido como normalismo, que proveyó al Estado educador de un instrumento con el que formar los recursos humanos que requería para desempeñar su misión. Y entonces, apoyada en el expansivo presupuesto público y en la Ley Láinez de 1905, la escuela estuvo más cerca de honrar su promesa de educación de calidad para todos, en todos los rincones del país.

En este punto, hay que enfocar la atención en la mujer educadora, la figura social que, aunque impedida por la cultura de la época de alcanzar los puestos de gobierno del sistema escolar, siempre reservados a varones –a los Pizzurno y los Lugones, los Rojas y los Mercante–, puso en marcha y alimentó la maquinaria educativa. La fortaleza del proyecto normalista dependió de su asociación con las hijas de la emergente clase media que buscaban expandir sus horizontes sociales y profesionales. La escuela les

brindó a esas jóvenes una inserción laboral cualitativamente superior a la que ofrecían el mostrador de comercio o la oficina, además, por supuesto, de la que podían encontrar en el taller o la fábrica, tanto por el nivel de remuneraciones como por el prestigio y la autoridad que confería ser dueña del aula y, para las elegidas y al final de camino, la dirección de un establecimiento educativo. No sólo les brindó mejores salarios sino una posición social más prominente. Las mujeres de la primera mitad del siglo XX pudieron tomar la palabra y ganar un lugar más visible en la esfera pública gracias a la plataforma que les ofreció la docencia. Sin ella, figuras como Rosa del Río o Rosario Vera Peñaloza –esa descendiente directa del caudillo federal que Sarmiento vio como la encarnación de la barbarie– o incluso Alfonsina Storni difícilmente hubieran existido.

En un mundo cuyas jerarquías de autoridad estaban ampliamente dominadas por varones, y en el que las mujeres tenían bloqueado el acceso a la universidad y las profesiones, la docencia fue la apuesta más rendidora que las jóvenes que aspiraban a ganar reconocimiento social y autonomía laboral tenían ante sus ojos. No extraña que las mujeres llegaran a representar más del 80% del cuerpo docente de las escuelas, y que pusieran en ese proyecto una dosis infrecuente de energía, pasión y convicción. Aún si no faltaron críticas de autoridades, pedagogos e intelectuales a la feminización del magisterio, es evidente que este arreglo también fue muy ventajoso para el Estado. Le permitió apoyarse en un ejército de educadoras convencidas de la importancia de su misión y comprometidas con el fortalecimiento de la institución que les había dado un lugar de mayor relieve social. Recién en la década de 1960, cuando las nuevas generaciones de mujeres comenzaron a ingresar en grandes números a la universidad, esta alianza entre las hijas de la clase media y el magisterio comenzó a debilitarse.

Antes de que esto sucediera, el Censo Escolar realizado en 1943 ofreció razones para el optimismo sobre el valor de la escuela argentina, ya que en los veintiún años transcurridos desde la medición nacional anterior el porcentaje de iletrados en el territorio nacional había disminuido del 35% al 16%. Esta cifra confirmaba a la Argentina como el país más alfabetizado de América Latina, a considerable distancia de Chile (27%) o Cuba (39%) y, por supuesto, de Brasil o México, cuyas tasas de analfabetismo eran superiores a las que, según el Segundo Censo Nacional, nuestro país tenía en 1895, que era del 53,3%. Más aún, los expertos podían mirar el futuro con

entusiasmo porque el Censo Escolar de 1943, que fue el primero que ofreció información sobre iletrados por grupos de edad, mostraba que el problema del analfabetismo se concentraba en la población de más de 50 años, que poseía una tasa de analfabetismo del 30%. Entre los jóvenes de 14 a 21 años, en cambio, el porcentaje apenas llegaba al 7,6%. La conclusión parecía obvia: el mero paso del tiempo eliminaría a las cohortes que, nacidas antes de la gran expansión de la escuela pública, criadas antes del desarrollo de iniciativas como las escuelas Láinez, no habían conocido ni los libros ni las aulas. Todavía restaba librar una batalla para educar a un número relativamente reducido de niños, casi todos ellos provenientes de hogares rurales y de distritos pobres, que no concurrían regularmente a la escuela. Pero a comienzos de la década de 1940, la alfabetización de la población en tanto problemática central de la educación popular ya pertenecía al pasado.

En efecto, pocos años más tarde, el censo de 1947, realizado durante la primera presidencia de Perón, celebró los “ininterrumpidos progresos” y los resultados “altamente satisfactorios” alcanzados por el programa alfabetizador a lo largo de varias décadas (la cifra de analfabetismo consignada por este censo era del 13,6%). En el campo de la educación elemental, pues, el peronismo, que en muchas otras áreas de la vida política y social impugnó la herencia del pasado, reconoció la valiosa experiencia de educación popular realizada a lo largo de la era liberal (en el Nivel Secundario y en la universidad, donde hubo más innovaciones, las cosas fueron algo distintas). En lo que se refiere al alcance de la escuela, más que un crítico, el justicialismo se percibió como un continuador del proyecto asociado con el nombre de Sarmiento. De hecho, la transformación que introdujo el peronismo fue modesta, y sus marcas distintivas fueron, más que la expansión o el incremento presupuestario, la introducción de la enseñanza religiosa y la politización del aula. Acotado en su margen de maniobra por los logros de la escuela liberal, en este campo no produjo ni una Eva ni un Ramón Carrillo, y sus figuras más emblemáticas -Oscar Ivanissevich, Armando Méndez San Martín- fueron burócratas grises, además de poco amigos de las novedades pedagógicas. En síntesis, el peronismo significó, ante todo, la continuidad de un proyecto ya maduro, y las principales novedades de esa década surgieron de la tensión entre el bagaje ideológico en el que se había forjado la escuela liberal y el nuevo credo centrado en el objetivo de fusionar justicialismo y Estado que marcó ese momento de la vida nacional.

En esos años, y en alguna medida porque la gran tarea que concitó los desvelos de Sarmiento parecía cumplida, los principales desafíos del sistema educativo estuvieron cada vez más asociados a las demandas de expandir y mejorar la oferta secundaria y terciaria. Al mismo tiempo, y por las mismas razones, el problema del combate contra el analfabetismo que tan central había sido a la misión de la escuela liberal, comenzó a concebirse de otro modo. La supervivencia de núcleos de población no alfabetizada dejó de explicarse ante todo por las limitaciones de la oferta educativa. Tanto en la discusión pública como en el debate entre especialistas, el problema apareció cada vez más subsumido dentro de otras problemáticas más amplias asociadas con la pobreza rural y la marginación social, concebidas como los verdaderos causantes de la supervivencia de esos focos iletrados.

Encuadrar el problema del analfabetismo de este modo trajo como resultado la erosión de la confianza en que la escuela, por su sola presencia, eliminaba a esa rémora del pasado que eran los iletrados. En el tercer cuarto del siglo, además, el retroceso del analfabetismo se hizo más lento, tanto en términos absolutos como en la comparación internacional (entre 1960 y 1980, solo cayó del 8,5% al 6,1%). El humor pesimista que se impuso en los diagnósticos elaborados en esos años no solo reflejó la resistencia de esos enclaves iletrados, sino también la creciente conciencia de que su origen estaba directamente asociado con las fracturas sociales de un país cuyo desempeño económico, cada vez más decepcionante, hacía menguar su confianza en el futuro. La respuesta estatal ante este panorama preocupante fue la puesta en marcha de programas educativos más focalizados –en particular, dirigidos a la educación de adultos–, que cobraron mayor envergadura en el ciclo democrático inaugurado en 1983. En 1984 nació el Plan Nacional de Alfabetización, seguido por otras iniciativas de educación de adultos que se prolongan hasta el presente. En el curso de cuatro décadas, su resultado ha sido la eliminación casi completa de este cruel obstáculo para el desarrollo social y personal.

En nuestro siglo XXI, una perspectiva optimista sugeriría que la larga marcha de la alfabetización parece haber llegado a su fin: el analfabetismo argentino (2,6% en 2001; 1,9% en 2015) es el tercero más bajo de América Latina, detrás del cubano y el uruguayo. La casi total supresión del analfabetismo, sin embargo, invita a una celebración muy cauta, toda vez que la significación de este objetivo como uno de los puntos de llegada

de la educación popular ha venido perdiendo relevancia en las últimas décadas, y no solo debido a la creciente importancia asignada al acceso de las mayorías a niveles superiores del sistema educativo. Desde los años setenta comenzó a establecerse una distinción entre el analfabetismo absoluto y el funcional, que los vertiginosos cambios tecnológicos y sociales experimentados por la sociedad contemporánea han vuelto cada vez más importante. En la era de la información, las destrezas asociadas a esta segunda forma de alfabetización ya no se limitan a la capacidad para realizar las operaciones elementales de lectura, escritura y cálculo que por largo tiempo definieron este concepto. Más bien, se refieren a las competencias necesarias para procesar información e interactuar de manera autónoma y creativa con el entorno, lo que requiere el dominio de distintos lenguajes y códigos de comunicación.

Aun cuando la verdadera magnitud de esta nueva forma de analfabetismo no resulta sencilla de precisar –toda vez que su definición comprende aspectos cualitativos difíciles de ponderar–, no hay duda de que en nuestros días la cuestión de la falta de competencias educativas de amplios sectores de la población aparece resignificada y en alguna medida potenciada. La evidencia al respecto es concluyente, y se advierte en los resultados de pruebas internacionales como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), que revelan que la escuela argentina ha visto mermada su potencia cultural. Es sabido que, en todas partes, la institución escolar ha perdido centralidad como vehículo para la transmisión del patrimonio de cultura, saberes y experiencias que las nuevas generaciones más valoran. En este sentido, muchos de los problemas de la educación primaria argentina no son excepcionales. En todo caso, lo que sí es singular es el contraste entre su temprano y exitoso desarrollo y un presente de dificultades que exceden a la escuela y que golpean, con especial dureza, a los descendientes de esos niños y niñas que José Hernández vio concurrir a las aulas animados por un “marcado deseo de instruirse”.

No es aconsejable romantizar el pasado, que siempre tiene sus luces y sus sombras. Pero a nadie puede extrañarle que, muchas veces condenadas a asistir a escuelas pobres para pobres, convocadas a rendir homenaje a instituciones que, pese al esfuerzo de muchos docentes, han perdido autoridad y magnetismo, las clases populares se hayan vuelto más desconfiadas de las promesas de la educación y la escuela pública. Por todos estos motivos, en la castigada Argentina de nuestros días, la

desaparición de una serie de interrogantes sobre la capacidad de amplios sectores de la población para incorporar los saberes que les permitan participar de manera plena en el mercado de trabajo, aprovechar las oportunidades que ofrece el cambio tecnológico y enfrentar de manera creativa los desafíos ciudadanos de nuestro tiempo. Bajo nuevos ropajes, pues, el desafío que en su momento movilizó a Sarmiento recupera toda su actualidad, e impone la necesidad de invertir más recursos e imaginar maneras originales de relanzar el proyecto de una educación de calidad capaz de ampliar los horizontes vitales de toda la ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunge, A. E. (1940). La educación en la Argentina. En *Una nueva Argentina*. Kraft.
- Campobassi, J. J. (1944). El analfabetismo en la Argentina. *El Monitor de la Educación Común*, 63(859), 10-32.
- Elis, R. (2011). *Redistribution under Oligarchy: Trade, Regional Inequality and the Origins of Public Schooling in Argentina, 1862-1912* [tesis de doctorado, Stanford University].
- Hora, R. (2010). *Historia económica de la Argentina en el siglo XIX*. Siglo Veintiuno.
- Ladeuix, J. et al. (2020). 'Riche comme un argentin': desigualdad educativa en la Argentina de la Belle Époque. *Investigaciones de Historia Económica - Economic History Research*, 16, 57-75.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *La educación de jóvenes y adultos. Estado de situación en la Argentina*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005338.pdf>
- Rodríguez Molas, R. (1964). José Hernández, discípulo de Sarmiento. *Universidad*, 59, 93-113.

Nelson, E. (1939). *El analfabetismo en la República Argentina*. Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral-Imprenta de la Universidad.

Newland, C. (1992). *Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña, 1820-1860*. GEL.

Pérez, S. (2017). The (South) American Dream: Mobility and Economic Outcomes of First-and Second-Generation Immigrants in Nineteenth-Century Argentina. *The Journal of Economic History*, 77(4), 971-1006.

Salvatore, R. (2016). Burocracias expertas y exitosas en Argentina: Los casos de educación primaria y salud pública (1870-1930). *Estudios Sociales del Estado*, 2(3), 22-64.