

ISSN 0326-3339

FUNDACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO
ARGENTINO E IBEROAMERICANO

BOLETÍN DE HISTORIA



Año 42 N° 83

1º Semestre 2024

BOLETIN DE HISTORIA

Director: Alejandro Herrero

Año 42, N° 83

1° Semestre 2024

ÍNDICE

<i>Alejandro Herrero</i> Presentación	3
<i>Dante A. Giorgio</i> “...No menos firmes que liberales...”	7
<i>Sandro Olaza Pallero</i> Disputas académicas por la construcción de un gobierno con principios liberales	16
<i>Celina A. Lértora Mendoza</i> Alberdi, maestro de liberales argentinos	23
<i>Alejandro Herrero</i> El inspector de escuelas J. J. Berrutti	34
<i>Laura Guic</i> El liberalismo en las políticas públicas educativas	38
<i>Hernán Fernández</i> Liberalismo y educación común en San Juan	50
<i>Leonardo Visaguirrer</i> La escuela despótica y la niñez sometida	56

Boletín de Historia

Director: Alejandro Herrero

Comité Académico

Alex Ibarra (Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Chile).

Luis Daniel Morán Ramos (Universidad San Ignacio de Loyola-
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú).

Dante Ramaglia (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina).

Héctor Muzzopappa (Universidad Nacional de Lanús, Argentina).

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAI. Del mismo modo recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAI- M.T. de Alvear 1640, 1º piso E, Buenos Aires (e.mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar)- Argentina. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín, siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar

ISSN 0326-3339

Presentación

Alejandro Herrero
UNLa, USAL, CONICET

En este número del Boletín de Historia se publican los trabajos presentados en el Simposio “Liberalismo, un tema actual. Parte 2: Expresiones históricas y actuales del liberalismo en Argentina e Iberoamérica”, que he coordinado el día 27 de abril en el Posgrado de la Universidad Nacional de La Matanza, organizado por la Fundación para el Pensamiento Argentino e Iberoamericano.

Agradezco, una vez más como en todos estos años, a Celina Lértora Mendoza, Presidenta del FEPAI, por confiarme la coordinación de este simposio en particular, así como la posibilidad de participar y organizar mesas de trabajo en las variadas jornadas de esta institución.

El objetivo que me propuse, para este simposio, fue convocar a colegas que aborden el tema desde distintas miradas y en lo posible desde diversas disciplinas.

*

El doctorando en Historia, **Dante Giorgio**, estudia la trayectoria de Antonio Álvarez Jonte en su tesis, y para este simposio preparó un escrito acotado a la cuestión liberal y a una fuente precisa, tal como reza el título de su exposición: “...*No menos firmes que liberales*... La afinidad de los procesos revolucionarios americanos en una carta de Antonio Álvarez Jonte a James Madison”. La investigación de Giorgio nos hace ver, y esto es lo más relevante a mis ojos, la discusión liberal en los años que nace, 1813, puesto que como se sabe el uso político de la expresión liberal recién emerge en las cortes de Cádiz en 1812.

*

El estudio de **Sandro Olaza Pallero**: “Disputas académicas por la construcción de un gobierno con principios liberales. La Constitución de 1819 en la tesis doctoral de Juan María Gutiérrez (1834)”, mantiene la misma relevancia porque en una y otra investigación tanto Dante como Sandro exploran la temática liberal en el mismo momento que se está gestando. En este caso, acotada a una tesis, y al espacio académico. Lo otro relevante a mis ojos, es que en los dos escritos se reflexiona sobre protagonistas que exponen el enunciado liberal en prácticas políticas, en prácticas de gobierno, en práctica legislativas. Se estudia el enunciado liberal en espacios donde se definen políticas de gobierno o de legislación.

*

Celina A. Lértora Mendoza indaga al protagonista más citado en estos días del liberalismo del siglo XIX; y el título da cuenta, de manera nítida, de su lectura e interpretación: “Alberdi, maestro de liberales argentinos”. Sin duda, para los que estudiamos a este protagonista bien sabemos que historiadores de todas las tendencias han elogiado al menos una etapa de las tantas que se pueden evidenciar en la trayectoria alberdiana. Celina traza en principio una diferencia sustantiva en la historia Argentina, siguiendo a Héctor Muzzopappa, al indicar que existieron en realidad dos grandes proyectos que se ejecutaron desde el gobierno: el liberal y el peronista. Como buena filósofa, Celina más que historizar las diferencias, las rupturas (que muy bien sabe diferenciarlas) se focaliza en lo esencial o en lo que estructura el pensamiento alberdiano; pone al descubierto con un excelente uso de fuentes el tipo de liberalismo que expone en su tiempo y que hoy se actualiza en temas del actual gobierno.

*

En mi caso exploro las tensiones que se registran en los enunciados liberales de un inspector de escuelas, J. J. Berrutti. Lo relevante de mi comunicación reside en hacer ver de qué manera un educador en funciones de gobierno intenta imponer una concepción educativa liberal donde vecinos se hacen cargo de la sede escolar sin pedir auxilio al Estado, y al mismo tiempo deben educar tal como los obliga la ley de educación común, ajustados contenidos mínimos obligatorios y con el objetivo bien definido de formar patriotas y ciudadanos argentinos.

*

El estudio de **Laura Guic** “El liberalismo en las políticas públicas educativas: el Consejo Nacional de Educación entre 1884 y 1908”, da un paso más a su línea de investigación explorada de manera excelente en su tesis doctoral. En este caso se acota a los enunciados liberales en el gobierno de la educación común. Si en mi caso estudio a un inspector de la provincia de Buenos Aires, Laura explora el discurso liberal en el gobierno de la educación a nivel nacional.

*

Continuando con indagaciones de historia de la educación y acotada a una provincia, **Hernán Fernández**, indaga lo que ha titulado “Liberalismo y educación común en San Juan: un balance a partir de la primera década de aplicación de la Ley Laínez”. Aquí lo relevante, entre otras cuestiones de este hermoso trabajo, es que necesariamente coexisten de modo traumáticas las legislaciones de nación y de provincia, y el enunciado liberal en práctica de gobierno y legislativa convive con mandatos legales republicanos que lesionan nociones fundamentales del liberalismo.

*

Finalmente, y con otro estudio de historia de la educación desde una perspectiva de historia de las ideas, **Leonardo Visaguirre** nos hace escuchar a educadores rebeldes y opositores a los gobiernos que se califican de liberales. Leonardo escribe: “La escuela despótica y la niñez sometida.

Libertarios y liberales normalistas y su disputa contra el estado y la educación estatal de principio de siglo XX argentina”. Lo relevante del trabajo de Leonardo reside, a mis ojos, en que nos hace escuchar la virulencia de dos educadores que se oponen a la intervención del Estado en las escuelas y en particular en las aulas, en un momento donde impera altos índices de analfabetos y semi-analfabetos.

Agradezco a cada uno de las/os expositores del simposio por su participación, y por enriquecerme con sus investigaciones, y con el diálogo tan productivo que vivimos en una mañana de sol en Buenos Aires.

**“...No menos firmes que liberales...”
La afinidad de los procesos revolucionarios americanos en una carta
de Antonio Álvarez Jonte a James Madison**

Dante A. Giorgio¹

Es habitual en la historiografía señalar la influencia de la Revolución Francesa sobre el proceso emancipador hispanoamericano. Sin embargo, no ocurre algo similar respecto del otro movimiento revolucionario de finales del siglo XVIII, aquél que marcó el inicio de la existencia como nación independiente de los Estados Unidos de América.

La ideología liberal, identificada como un elemento común a ambos procesos, imprimió en forma profunda su sello en la identidad de la Revolución americana. Por ello en este estudio nos ocuparemos de registrar los distintos grados de influencia que tuvieron sobre los revolucionarios de la América española los dos tipos de liberalismo: el derivado de la Revolución norteamericana y el proveniente de la Revolución Francesa. Para ellos nos valdremos de una carta dirigida por el Segundo Triunvirato, integrado por Antonio Álvarez Jonte, Nicolás Rodríguez Peña y José Julián Pérez a uno de los más destacados dirigentes de la Revolución emancipadora de las colonias inglesas de América del norte; el presidente norteamericano James Madison, que iniciaba por entonces su segundo mandato, al tiempo que en Buenos Aires transcurrían las primeras sesiones de la Asamblea Constituyente de 1813.

Nuestro objetivo es resaltar las diferencias existentes entre los diferentes grupos de liberales provenientes del pensamiento de la Ilustración del siglo XVIII, sobre todo en los aspectos políticos e institucionales. Y, en especial, exponer los motivos por los que ambos proyectos revolucionarios influyeron

¹ Doctorando USAL.

en forma decisiva sobre el espíritu de los principales dirigentes del proceso libertador hispanoamericano.

Una mirada sobre James Madison

La crisis del imperio español en América comenzó en 1810 cuando gobernaba, hacía un año, James Madison, el cuarto presidente de los Estados Unidos. Madison había sido uno de los arquitectos de la Constitución en el ya lejano Congreso de Filadelfia de 1787 y fue también uno de los tres autores de la colección de artículos periodísticos, denominados posteriormente *Federalist Papers*, que defendieron la Constitución contra los ataques de aquellos que recelaban de un gobierno federal demasiado poderoso².

Madison había distinguido en el célebre *Federalista 10* entre *democracia* y *república*, entendiendo esta última lo que hoy denominamos democracia representativa, y a la que consideraba el único sistema posible para gobernar un estado de cientos de miles o millones de habitantes, combinando el respeto a las libertades individuales con el establecimiento de un sólido principio de orden y respeto a la ley³.

Asimismo Madison era también uno de los gobernantes mejor formados política y filosóficamente y que había recibido una formación muy sólida tanto en los clásicos como con respecto a las ideas políticas derivadas de la Ilustración francesa y del sistema parlamentario inglés. Su educación en el College of New Jersey, hoy Universidad de Princeton, estuvo bajo la tutela intelectual del reverendo John Witherspoon, que lo fue guiando, como al resto de sus alumnos, en las lecturas de Platón, Aristóteles, Cicerón, Hobbes, Locke y Montesquieu. Aunque imbuido en la filosofía del presbiterianismo escocés, que considera unidas la ética y la política, Witherspoon no rehuía el debate

² Cf. James Madison, Alexander Hamilton y John Jay, *El federalista*, México, Fondo de Cultura Económica, 1943 [1994].

³ Ver David F. Epstein, *La teoría política de “El Federalista”*, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1987: 87-157.

con autores de puntos de vista opuestos, como Maquiavelo y Hume.⁴ Madison, además leyó por gusto personal las obras del cardenal de Retz, divulgador y apologista de Maquiavelo, a quién utilizó como orientación en varios momentos de su carrera posterior⁵.

Los difíciles comienzos de una relación

Fue el secretario de Estado de Madison, Robert Smith el que decidió enviar al primer agente especial de los Estados Unidos en Sudamérica: Joel Roberts Poinsett, que arribó a Buenos Aires en febrero del año 1811⁶. Fuera de ese gesto, poco avanzaron las relaciones bilaterales en esos años. Sin embargo era evidente que el interés que el gobierno de los Estados Unidos tenía por los países de América del Sur reflejaba la preocupación personal del presidente Madison por los temas relacionados con sus vecinos del sur del continente. En noviembre de 1811 en su discurso de apertura de las sesiones del Congreso Madiison había afirmado:

“Al contemplar los acontecimientos que distinguen esta época trascendental y estimar sus reclamos a nuestra atención, es imposible pasar por alto aquellas que se desarrollan entre las grandes comunidades que ocupan la parte sur de nuestro propio hemisferio”⁷.

⁴ Según su biógrafo Ralph Ketcham, Madison entendía lo suficientemente bien el latín y el griego antiguo, como para leer los autores clásicos en su idioma original. Cf. Ralph Ketcham, *James Madison. A biography*, Charlottesville, The Virginia University Press, 1994, p. 46.

⁵ Cf. Ketcham, ob. cit., pp. 39-40.

⁶ Ver en William R. Manning, *Correspondencia diplomática de los Estados Unidos concerniente a la independencia de las naciones latinoamericanas*, Buenos Aires, Librería y Editorial “La Facultad”, 1930, pp. 6-8.

⁷ Cf. *The Papers of James Madison*, Presidential Series, vol. 4, 5 November 1811–9 July 1812 and Supplement 5 March 1809 – 19 October 1811, ed. J. C. A. Stagg, Jeanne Kerr Cross, Jewel L. Spangler, Ellen J. Barber, Martha J. King, Anne Mandeville Colony, and Susan Holbrook Perdue. Charlottesville: University Press of Virginia, 1999, p. 4. La traducción es nuestra.

Esto parecía sugerir que su gobierno no permanecía indiferente a los acontecimientos que estaban ocurriendo en el Sur de América. Casi al mismo tiempo, su secretario de Estado, y reemplazante de Smith, James Monroe, enviaba al embajador en los principales estados de Europa, John Quincy Adams, un memorándum en donde explicaba la posición de los Estados Unidos con respecto a las flamantes naciones hispanoamericanas, aclarando que Estados Unidos no podía ser indiferente a ellas tanto por "los justos reclamos de nuestros hermanos del sur" como también "en beneficio de los mejores intereses de este país"⁸.

¿Qué influencia ideológica había tenido hasta ese momento las ideas que guiaron el proceso de independencia de los Estados Unidos sobre los dirigentes de la revolución rioplatense? Puede aseverarse sin temor que muy relativa. Existían seguramente algunos sudamericanos que tenían cierta curiosidad por lo que había pasado en el país del Norte y habían llegado a leer e incluso traducir algunos documentos importantes de la gesta que había ocurrido casi treinta años atrás. Por citar dos casos, se han encontrado en los manuscritos de Mariano Moreno, una copia y su traducción de la Constitución de los Estados Unidos⁹. Por otro lado, se debe a Manuel Belgrano una traducción al castellano de la "*Despedida de Washington al pueblo de los Estados Unidos*", pieza muy significativa de la historia constitucional del país del norte¹⁰.

Sin embargo era evidente desde los inicios del proceso revolucionario del Río de la Plata que la mayoría de sus prohombres: Moreno, Belgrano, Castelli, e incluso Saavedra, estaban más influenciados por las doctrinas de la

⁸ Cfr. Samuel Flagg Bemis. "Early diplomatic missions from Buenos Aires to the United States 1811-1824", en *Proceedings of the American Antiquarian Society*, v. 49, pt. 1. (Apr. 1939), pp. 24-25.. La traducción es nuestra.

⁹ Cf. Arturo Enrique Sampay, *Las constituciones de la Argentina (1810-1972)*, Buenos Aires, EUDEBA, 1975, p. 89.

¹⁰ Ver *Despedida de Washington al pueblo de los Estados Unidos*, traducción y comentarios de Manuel Belgrano, Buenos Aires, Gráfica General Belgrano, 1994. La edición original es de 1813.

Ilustración francesa, como había quedado bastante evidente en los primeros documentos producidos por los revolucionarios de mayo y, sobre todo, en los artículos de Mariano Moreno publicados en el diario *La Gaceta*¹¹.

Eso no quiere decir que no se viera con interés la posibilidad de solicitar respaldo a la nación del norte, a la que se imaginaba muy interesada en el desarrollo de los acontecimientos y solidaria con una ideología que tenía muchos puntos de contacto con la que había contribuido a la propia liberación de las colonias de Norteamérica un cuarto de siglo atrás. De hecho, la Primera Junta había enviado algunos enviados extraoficiales para comprar armas y sondear las intenciones del gobierno norteamericano. Pero estos enviados chocaron con la poca predisposición a comprometerse de los funcionarios estadounidenses y con el persistente hostigamiento del enviado español Luis de Onís, que se había propuesto frustrar cualquier acercamiento de los revolucionarios hispanoamericanos al gobierno de la Unión¹².

La carta

Es en ese contexto en el cuál, producido el cambio de gobierno tras el movimiento revolucionario del 8 de octubre de 1812, la sucesión de victorias militares y la instalación de la flamante Asamblea General Constituyente generaba grandes expectativas en los dirigentes revolucionarios, el Segundo Triunvirato se dirigía al presidente de los Estados Unidos, recientemente reelecto, con la excusa formal de felicitarlo por el inicio de su nuevo mandato. La carta, fechada el 21 de julio de 1813, está firmada por Álvarez Jonte, Nicolás Rodríguez peña y José Julián Pérez en su calidad de vocales del Triunvirato y por Manuel Moreno, en su calidad de Secretario interino de

¹¹ Para una síntesis clara e ilustrativa sobre esta influencia puede consultarse el artículo de Horacio Sanguinetti, “La Revolución francesa y Mayo”; en: *Todo es Historia*, N, 264., Junio, de 1989: 6-25.

¹² Cf. Mirta L. Petra de Popoff, “La misión de Diego Saavedra y Juan Pedro Aguirre a los Estados Unidos en 1811-12”; en: *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, Vol. 16 n. 26, 1966: 321-359

Gobierno y Asuntos Exteriores¹³. Se inicia con una afirmación categórica de la correspondencia entre ambos procesos revolucionarios:

“Desde que la voz de la Libertad ha resonado en los extensos Territorios del Río de la Plata, los hombres acostumbrados a calcular los acontecimientos, se lisonjeaban justamente de que el gran Pueblo de los Estados Unidos de América, nunca sería indiferente ante la emancipación y la prosperidad de estas Colonias”

Esta identidad de miras, percibida como determinante para los rioplatenses, queda aún más clara en el párrafo siguiente:

“Comprometidos en la misma empresa que ustedes mismos terminaron tan gloriosamente, y estando cimentadas naturalmente la identidad de intereses, y reciprocidad de relaciones, dan motivos para esperar su pronta protección, más especialmente porque las otras potencias están ocupadas casi exclusivamente en la ruinosa Guerra Continental, en la que cada una de ellas apoya a su vez, y bajo formas distintas, la tiranía y la ambición europeas”.

Llama la atención que este párrafo no haga ninguna excepción entre las potencias europeas, dada la buena relación que siempre habían buscado los gobiernos revolucionarios con el gobierno británico. Pero en las líneas siguientes eso queda súbitamente aclarado;

“Desgraciadamente, las vacilaciones y la incertidumbre, que acompañan inevitablemente una transición de una forma de gobierno a otra, en un pueblo que ha estado esclavizado durante mucho tiempo, han operado igualmente en estas Provincias y les han impedido

¹³ Hemos retraducido al español la copia en inglés publicada en: *The Papers of James Madison*, Presidential Series, vol. 6, 8 February–24 October 1813, ed. Angela Kreider, J. C. A. Stagg, Jeanne Kerr Cross, Anne Mandeville Colony, Mary Parke Johnson, and Wendy Ellen Perry. Charlottesville: University of Virginia Press, 2008, pp. 454-456

proseguir el camino adecuado para el establecimiento de relaciones directas con Vuestro Gobierno, al que se ha añadido un nuevo obstáculo, la reciente ruptura entre los Estados Unidos e Inglaterra, que puede perturbar y frustrar las mejores intenciones”.

En efecto, la guerra había estallado entre el Imperio británico y sus antiguas colonias en junio de 1812, lo que obviamente complicaba la situación de los revolucionarios sudamericanos. Prudentemente entonces la carta del Triunvirato incluía a los ingleses entre quénes apoyaban “a su vez, y bajo formas distintas, la tiranía y la ambición europeas”.

Tras la digresión, los sudamericanos recuperaban su tono optimista al describir la marcha de su propia lucha emancipadora:

“Pero finalmente el Amor a la Libertad, que supera todos los obstáculos, ha triunfado sobre sus enemigos y, después de una serie constante de victorias, ha establecido el orden, que asegurará el resultado de nuestra gloriosa Revolución”.

Y en el párrafo siguiente, luego de aclarar que el gobierno se fundamenta en bases “no menos firmes que liberales”, algo que habrá sonado muy familiar a Madison, anticipa una “primicia” al presidente de los Estados Unidos, para dejar bien en claro el fin último al que marchaba la revolución en América del sur:

“Establecida la Asamblea General Constituyente de las Provincias Unidas del Río de la Plata y constituido el Poder Ejecutivo sobre bases no menos firmes que liberales, todo conspira para el mantenimiento de la gran causa, de los que sostienen los derechos de los Pueblos contra la doctrina impía de los que tratan de someterlos a la prescripción y a los intereses exclusivos de los Reyes, y que finalizará su magna obra con la declaración de independencia en este hemisferio”

La idea de una declaración de la independencia “en este hemisferio” había quedado planteada con el rechazo a seguir gobernando en nombre de Fernando VII, asumido por el Segundo Triunvirato y luego por la Asamblea General Constituyente, al declararse soberana. Y aunque solo se plasmaría tres años más tarde sería efectivamente, como afirma el Acta del 9 de julio de 1816, para todo el hemisferio austral: las Provincias Unidas en Sud- América.

Allí debía concluir la carta, además de los saludos y las felicitaciones de rigor, pero tras esos párrafos protocolares aparece la siguiente manifestación:

“Las disposiciones que surgen de una analogía de principios políticos y los caracteres indudables de una simpatía nacional deben abrir el camino a una alianza fraternal que unirá para siempre a los norteamericanos y a los sudamericanos, adoptando en el Congreso de los Estados Unidos y la Asamblea Constituyente de las Provincias Unidas del Río de la Plata, la base de la beneficencia social en toda su extensión, para demostrar por sus efectos, que entre los Gobiernos de las dos Américas, no existen esas funestas distinciones que separan la moral de la política, ni esas maniobras artificiosas que perpetran los Gabinetes del Viejo Mundo”.

No creemos que este agregado haya sido producto de la casualidad, más bien suponemos que el Triunvirato, o mejor dicho, el autor de la carta, quiso reafirmar, una vez más la necesidad de una alianza formal entre dos procesos revolucionarios que luchaban por los mismos principios. Y que buscaban crear en este continente instituciones que no imitaran “esas funestas distinciones que separan la moral de la política, ni esas maniobras artificiosas que perpetran los Gabinetes del Viejo Mundo”.

A modo de (breve) epílogo

No podemos sostener fuera de toda duda que Antonio Álvarez Jonte fuera el autor material de esta carta, o por lo menos de sus puntos más trascendentes. Pero dejamos asentada la probabilidad de esa autoría basándonos en su

condición de encargado de las relaciones exteriores del Triunvirato¹⁴, en su buen conocimiento del idioma inglés y, por lo tanto, de la forma en que debía redactarse la misiva para que, ante la más que probable traducción, expresara sus opiniones con claridad¹⁵, y por último, en sus claras ideas en favor de la unidad de los procesos revolucionarios de América como una superación de la dominación europea, afirmadas en reiteradas ocasiones durante su corta y agitada vida al servicio de la revolución¹⁶.

¹⁴ En tal carácter firma un documento oficial del mes de noviembre de 1812. Cf. *Diplomacia de la Revolución. Chile. III. Misión Bernardo de Vera y Pintado, 1811-1814*, Buenos Aires, Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, 1962., p. 532.

¹⁵ Como se desprende de su trato posterior con el filósofo inglés Jeremy Bentham. Ver *The Correspondence of Jeremy Bentham. Volume 9, January 1817 to June 1820*, ed. Stephen Conway, Oxford, Clarendon Press, 1989.

¹⁶ Nos hemos referido a ello en nuestro artículo: “Antonio Álvarez Jonte y el proceso revolucionario de Sudamérica (1810-1820)”, *Épocas. Revista de Historia.*, FHGT-USAL, Buenos Aires, Núm.18, segundo semestre 2018: 19-34.

**Disputas académicas por la construcción de un gobierno
con principios liberales. La Constitución de 1819
en la tesis doctoral de Juan María Gutiérrez (1834)**

Sandro Olaza Pallero
UBA – Instituto A. L. Gioja

1. Introducción

En 1819 el Congreso de las Provincias Unidas de Sudamérica sancionó una constitución que fue llamada unitaria por constitucionalistas e historiadores, precedida de un largo manifiesto, donde los constituyentes explicaban a los pueblos los motivos que tuvieron al realizarla y su teoría general. Respecto a su sistema institucional, los autores declaraban:

“Seguramente podemos decir con igual derecho lo que decía una sabia pluma en su caso, que la presente constitución no es: ni la democracia fogosa de Atenas, ni el régimen monacal de Esparta, ni la aristocracia patricia o la efervescencia plebeya de Roma, ni el gobierno absoluto de Rusia, ni el despotismo de la Turquía, ni la federación complicada de algunos Estados”¹.

Pero este texto constitucional de ideas liberales no había sido olvidado, porque quince años después el alumno del Departamento de Jurisprudencia Juan María Gutiérrez lo mencionaba en la defendía de su tesis doctoral *Discurso sobre los tres poderes públicos* ante el tribunal examinador de la Universidad de Buenos Aires². Enrique Arana (h) incluyó esta tesis dentro de la temática de Derecho Constitucional: “En el año 1834 don Juan María

¹ Juan A. González Calderón, *Historia de la organización constitucional*, Buenos Aires, J. Lajouane editores, 1930, pp. 74-75.

² Juan María Gutiérrez, *Discurso sobre los tres poderes públicos Legislativo, Ejecutivo y Judicial que leerá Juan María Gutiérrez el día 31 de mayo de 1834 en la Universidad de Buenos Ayres*, Buenos Aires, manuscrito original, 1834.

Gutiérrez elige por tema: *Sobre los tres poderes públicos: legislativo, ejecutivo y judicial*, tesis que creemos permanece inédita no apareciendo ella completa en las biografías que estudian su relevante personalidad”³. La tesis de Gutiérrez formó parte de las disputas académicas por la construcción de un gobierno con principios liberales como el fracasado Proyecto de Constitución de la Provincia de Buenos Aires de 1833 que establecía la religión oficial pero con libertad de culto. Juan Bautista Alberdi al escribir un ensayo en memoria de su gran amigo Gutiérrez dijo que la América del Sur había perdido uno de sus primeros hombres de Estado⁴.

2. La tesis doctoral de Gutiérrez: una alternativa para constituir el país

Juan María Gutiérrez había defendido su tesis doctoral *Discurso sobre los tres poderes públicos Legislativo, Ejecutivo y Judicial que leerá Juan María Gutiérrez el día 31 de mayo de 1834 en la Universidad de Buenos Ayres*, poco antes que renunciara el gobernador Juan José Viamonte, al igual que su antecesor Juan Ramón Balcarce, ambos federales doctrinarios o “lomos negros” según los federales “apostólicos”. En 1818, Viamonte fue elegido diputado por Buenos Aires al Congreso y fue uno de los redactores de la Constitución de 1819.

La tesis o disertación comenzaba con unas palabras del *Manifiesto del Congreso de las Provincias Unidas al dar la Constitución de 1819*: “Dividir estos poderes y equilibrarlos de manera que en sus justas dimensiones estén encerradas las semillas del bien público: ved aquí la obra respetada en política por el último esfuerzo del espíritu humano”. El ejemplar original de la tesis estaba deteriorado e incompleto como advirtió Marcial Candiotti en la portada

³ Enrique Arana (h), “Nuestra bibliografía jurídica retrospectiva (1810-1852)”, en *Segundo Congreso Internacional de Historia de América*, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia, 1938, t. V, p. 24.

⁴ Juan Bautista Alberdi, “Juan María Gutiérrez”, en *Escritos póstumos de J. B. Alberdi*, Buenos Aires, Imprenta Alberto Monkes, 1898, t. IV, p. 7.

de la transcripción que realizó: “El original de esta tesis muy deteriorado y faltándole un pliego”⁵.

2.1. El Poder Legislativo

Al tratar el *Poder Legislativo*, Gutiérrez mencionó que los legisladores debían ser lo opuesto a los “catilinas”. Es decir, tenía que ser un hombre que pudiera decir lo necesario en situaciones críticas como hizo el conde de Mirabeau en los Estados Generales del 23 de junio de 1789: “la voluntad del pueblo nos ha confiado este puesto y sólo lo abandonaremos obligados por las bayonetas”⁶. Otros citaron esta frase de Mirabeau como: “Decid a vuestro amo que estamos aquí por la voluntad del pueblo, y sólo saldremos por la fuerza de las bayonetas”. Estas palabras proclamaron la inviolabilidad de los diputados, principio que pasó a todos los códigos y fue uno de los basamentos de las constituciones modernas⁷.

2.2. El Poder Ejecutivo

Cuando se refirió al *Poder Ejecutivo*, Gutiérrez señaló que para gobernar las sociedades como a sí mismo había que ser resuelto y poseer una voluntad primera o anterior. En la sociedad esta primera voluntad era la ley, es decir, la regla a la cual los hombres debían conformarse y obedecer “y el poder legislativo que como ya hemos dicho es el cuerpo social, lo que es en el humano la cabeza o el cerebro es la parte de donde debe emanar aquella

⁵ Juan María Gutiérrez, *Discurso sobre los tres poderes públicos Legislativo, Ejecutivo y Judicial que leerá Juan María Gutiérrez el día 31 de mayo de 1834 en la Universidad de Buenos Ayres*, Buenos Aires, manuscrito transcrito por Marcial Candioti, 1834.

⁶ Gutiérrez, *Discurso...*, manuscrito transcrito por Marcial Candioti, 1834, p. 2.

⁷ Emilio Castelar, *Historia de Europa desde la Revolución Francesa hasta nuestros días*, Madrid, Felipe González Rojas editor, 1896, t. I, p. 348. Gregorio Weber, *Compendio doctrinal de historia universal hasta 1852... ampliado por el Dr. D. Julián Sanz del Río*, Madrid, Imprenta Nacional, 1856, t. IV, p. 104.

voluntad”⁸. Esto era coincidir con el *Manifiesto del Soberano Congreso General Constituyente de las Provincias Unidas en Sud América al dar la Constitución* cuando destacaba que el pueblo era el origen y el creador de todo poder “pero no pudiendo ejercer por sí mismo el legislativo, es este agosto congreso el depositario de su confianza para este ministerio”⁹.

Tomada la resolución era preciso ejecutarla y esta era la misión o atribución del poder ejecutivo. “Este poder es pues el *que ejecuta las leyes*. Advertía Gutiérrez que cuando el gobierno resolvía aumentar o disminuir los impuestos, modificar la legislación, extender o disminuir el ejército, concluir o romper un tratado “el gobierno crea, dicta una ley, que por lo tanto no puede emanar sino de la autoridad legislativa”¹⁰. Alberdi calificó a Gutiérrez de hombre de Estado por “fundar el gobierno libre de su país”, es decir, el gobierno “del país por el país”. Independencia de todo poder extranjero y de todo poder interno “que no es el país mismo, o el fruto de su educación libre”. Alberdi destacó que Mariquita Sánchez de Thompson distinguida “por su liberalismo ilustrado, y más tarde el europeísmo culto de su espíritu” fue la persona que más influyó en la educación de sociedad y mundo de Gutiérrez¹¹.

Gutiérrez advirtió que cuando se sentía la necesidad de crear un nuevo impuesto y su valor se fijaba por el poder legislativo “entonces los decretos y reglamentos que requiere la repartición y percepción de este impuesto depende ya del ejecutivo; cuando una disposición adoptada por el legislativo la promulgación de esta ley y su ejecución pertenecen al poder ejecutivo; del mismo modo que cuando una guerra ofensiva ha sido sancionada por la autoridad legislativa, la declaración de ella a las naciones extranjeras, su

⁸ Gutiérrez, *Discurso...*, manuscrito transcripto por Marcial Candiotti, 1834, p. 2.

⁹ “Constitución de las Provincias Unidas en Sud América. Seguida del Manifiesto de 22 de abril de 1819”, en Arturo Enrique Sampay, *Las constituciones de la Argentina (1810-1972)*, Buenos Aires, Eudeba, 1975, t. I, p. 286.

¹⁰ Gutiérrez, *Discurso...*, manuscrito transcripto por Marcial Candiotti, 1834, p. 2.

¹¹ Alberdi, “Juan María Gutiérrez”, pp. 8 y 111-113.

dirección y cuanto concierna a preparar el mejor resultado de esa misma guerra corresponde única y exclusivamente al *poder ejecutivo*”¹².

Según Rayneval la “autoridad ejecutora” ejercía la soberanía y era la clave de toda la sociedad civil “porque ella solo tiene la acción, imprime el movimiento a toda la máquina social, obra sola a nombre de toda la nación, y la representa en todos los atributos exteriores”¹³.

Entendía Gutiérrez que la discusión preliminar de un tratado de alianza de paz o de comercio podía realizarse con la intervención del poder ejecutivo “pero este tratado no puede ser obligatorio y verdaderamente legal sin el concurso y consentimiento expreso del poder legislativo”¹⁴. Según el art. 31 de la Constitución de 1819 entre las atribuciones del congreso le correspondía decretar la guerra y la paz. A su vez, el art. 83 mencionaba entre las atribuciones del poder ejecutivo: “Puede con parecer y consentimiento de dos terceras partes de senadores presentes en número constitucional, celebrar y concluir tratados con las naciones extranjeras”¹⁵.

Notaba Gutiérrez que si se ocupara de las condiciones necesarias para el buen desempeño de las funciones del poder ejecutivo “me sería necesario tocar todos los puntos de la política; esto sería superior a mi esfuerzo y traspasaría los límites que el término de una media hora prescribe a este discurso”. No dejaba de mencionar un problema y citaba a un mensaje de Simón Bolívar al congreso de 1819 quien dijo que la continuidad de la

¹² Aclaraba en nota al pie de página: “Esta voz no está aquí formada por el sentido que le da Rayneval sino en el sentido común”. Gutiérrez, *Discurso...*, manuscrito transcrito por Marcial Candiotti, 1834, pp. 2-3.

¹³ Gérard de Renneval [Rayneval], Joseph-Mathias, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, Paris, Masson e hijo, 1825, t. I, p. 65.

¹⁴ Gutiérrez, *Discurso...*, manuscrito transcrito por Marcial Candiotti, 1834, p. 3.

¹⁵ “Constitución de las Provincias Unidas en Sud América, seguida del Manifiesto de 22 de abril de 1819”, en Arturo Enrique Sampay, *Las constituciones de la Argentina (1810-1972)*, Buenos Aires, Eudeba, 1975, t. I, p. 271.

autoridad en un mismo individuo era frecuentemente el sepulcro de los gobiernos democráticos¹⁶.

2.3. El Poder Judicial

Respecto al *Poder Judicial* decía Gutiérrez que su origen era la necesidad de quien aplicara la ley o que administrara la justicia dando a cada miembro de la sociedad “lo que se debe y distribuyendo entre estos mismos los premios o castigos según los méritos y delitos”. El poder ejecutivo debía limitarse a vigilar y hacer efectivas las disposiciones de la autoridad legislativa “perseguir al delincuente y hacer respetar el fallo que haya pronunciado la sentencia de los delitos privados”. Destacaba Gutiérrez que el poder judicial debía ser independiente: “Yo no estableceré por base de esta independencia la opinión de algunos que desean el que los miembros de la judicatura fuesen nombrados o por el pueblo inmediatamente o por los representantes en el cuerpo legislativo”. Veía un peligro en el nombramiento por parte del poder ejecutivo de jueces que no eran dignos de sus funciones “en personas sin relación, sin vínculos sociales ni naturales con aquellos a quienes deben el rango de jueces, de intérpretes de las leyes, de guardianes de la propiedad doméstica, de la familia y de la propiedad y vida de los ciudadanos”. Tenían que ser personas superiores a todo género de influencias y que reconocieran la autoridad de la ley como decía Alfonso el Sabio en la partida 20 ley 18 título 9. Los jueces tenían que ser eficientes en los países donde el texto de la ley era un enigma “o por mejor decir un jeroglífico cuyo sentido no puede descifrarse sin el auxilio de cierta ciencia desconocida al pueblo, en países donde caídas las más de ellas en desuso, no han sido reemplazadas”. Para Gutiérrez era imposible concebir un orden judicial perfecto y que tendía “a arraigar la libertad” sin la existencia de códigos civiles y criminales. Era partidario del juicio por jurado “en el cual forman parte los ciudadanos como sucede en Inglaterra”. Allí según la expresión de un español “liberal e ilustrado” que decía “la vida de un hombre no está en manos de jueces ni de fiscales sino en la de sus

¹⁶ Gutiérrez, *Discurso...*, manuscrito transcripto por Marcial Candiotti, 1834, p. 3.

conciudadanos”. El liberal español a que se refería era el célebre José María Blanco White¹⁷.

¹⁷ Aclaraba en nota: “Delito privado. Delito público. Están tomados aquí en el sentido de la política, no en el del derecho civil”. Gutiérrez, *Discurso...*, manuscrito transcrito por Marcial Candiotti, 1834, pp. 4-5.

Alberdi, maestro de liberales argentinos

Celina A. Lértora Mendoza

Idea central

El liberalismo ha sido una posición política constante en la historia argentina. Buena parte de las luchas de la primera mitad del siglo XIX y de las dificultades de la organización nacional tuvieron que ver con desinteligencias profundas provenientes de una tradición española fuerte y las nuevas ideas cuyos voceros formaban parte de un nuevo criollismo al que se suele considerar “extranjerizante” (concretamente pro-inglés, modelo de políticas liberales).

Finalmente, la Constitución de 1853, que logró imponerse y constituirse en la norma suprema real de Argentina, es de corte netamente liberal; Juan Bautista Alberdi suele ser considerado su “padre ideológico”. Sin ser el único, fue sin duda una figura descollante de su tiempo y sus ideas fueron la guía de las primeras interpretaciones jurídicas de dicha Constitución¹.

¹ Es preciso aclarar aquí que Alberdi es una figura polifacética y su “liberalismo” tiene al menos tres vertientes: el político (expresado en *Bases...* y sus estudios jurídicos); el económico y el que podríamos llamar “internacional”, es decir, la defensa de la libertad de los países, que lo llevó a condenar la Guerra del Paraguay (entiendo que ese es el sentido de *El crimen de la guerra*). De todo ese amplio y valioso espectro, sólo tomo aquí su liberalismo económico, que sin duda parece más fuerte y “extremo” que los otros; lo hago porque el propósito es analizar, en la línea de este encuentro, los aspectos más incisivos de la actual corriente liberal y sin duda ese aspecto es el económico. Más aún, hasta podría decirse que un extremo liberalismo económico coincide (o se choca, en los hechos) con procedimientos mucho menos “liberales” en política.

Héctor Muzzopappa sostiene que en Argentina hubo sólo dos proyectos políticos orgánicos, el del liberalismo de la Generación del 80 y el del justicialismo peronista (que abortó en 1955). El liberalismo pudo desenvolverse, y se constituyó en fuerza hegemónica durante el largo período de la llamada “república conservadora”, pero también antes y después. Incluso posiciones políticas que en su origen no fueron liberales, sino más bien críticas, como el radicalismo², tuvieron una línea de tipo liberal, incluso llegando a la presidencia de la Nación, con Marcelo T. de Alvear o Fernando de la Rúa. Y aun cuando no fueran gobierno, los liberales siempre hicieron sentir su impronta en los desarrollos políticos (se vio por ejemplo en las presidencias radicales de Frondizi y de Illia, y en la de Menem).

En suma, el liberalismo ha sido una posición política siempre presente en Argentina, y podría decirse que un 40% del electorado, por lo menos, lo es y lo ha sido. Al mismo tiempo, siempre confrontó con posiciones muy fuertemente anti-liberales, que también juegan sus cartas y que se orientan tanto hacia la izquierda (todos los partidos de esa línea, socialistas, comunistas, etc.) o a la derecha (partidos sobre todo militaristas, e incluso varias líneas del justicialismo-peronismo).

Este antagonismo determina una permanente discusión política, difícil –si no imposible– de zanjar teóricamente, pues se enfrentan modelos orgánicos y consistentes, con adhesiones profundas en lo personal, formas de vida, diríamos incluso.

Actualmente esta polémica se está desarrollando sobre la marcha de un cambio importante que al parecer ha sido votado por una amplia mayoría del electorado, pero que es resistido por otra porción considerable, de modo que hay una clara bipartición, sin mucho espacio para modelos intermedios. Se

² No está de más recordar que Bartolomé Mitre y Leandro N. Alem, líderes de la Unión Cívica, protagonizaron la Revolución del 90, y que luego se dividieron, quedando Mitre con una formación que fue la Unión Cívica Nacional (hasta 1916) y Alem con la Unión Cívica Radical que, luego de su suicidio, heredó su sobrino Hipólito Yrigoyen.

aprecia una especie de consenso social de que, luego de un largo período de dirigismo estatal, con los malos resultados que están a la vista, se impone un cambio hacia el liberalismo y el “achicamiento” del estado como la opción para corregir las obvias negatividades de la política económica, social, cultural, productiva, científica, o sea, en prácticamente todos los órdenes de la vida nacional.

Parece ser entonces, un momento adecuado para repensar el derrotero del liberalismo argentino y las formas en que se concretaron algunas ideas rectoras, de las cuales Alberdi fue un expositor y sostenedor de primera línea. Repasar algunas de sus ideas puede ser muy útil. Para este breve repaso tomaré un texto clásico suyo: *Sistema Económico y Rentístico de la Confederación Argentina según su Constitución de 1853*³. La obra, cuya estructura es producto del pensamiento del propio autor, es estructura en tres partes:

1. Disposiciones y principios de la Constitución Argentina referentes a la producción de las riquezas;
2. Disposiciones de la Constitución que se refieren al fenómeno de la distribución de las riquezas;
3. Disposiciones de la Constitución que se refieren al fenómeno de los consumos públicos, o sea de la formación, administración y empleo del Tesoro Nacional.

Cada parte se compone de capítulos que van analizando los diferentes puntos teóricos orgánicos en diversos artículos constitucionales. Es un material profuso y complejo. Ahora voy a tomar sólo dos, para referirme a cuestiones que son de gran actualidad:

1. La economía liberal y la legislación sobre el comercio y la libre navegación
2. La deuda pública y los empréstitos.

³ Disponible en <https://www.hacer.org/pdf/sistema.pdf>. En su Introducción, Alberdi indica que la Constitución tiene un “sistema completo de política económica”, pero diseminado en diversos artículos; el propósito de su libro es hacer un análisis completo y orgánico de estas disposiciones. Por lo tanto, se podría decir que en esta estructuración, Alberdi nos está dando su propio concepto de cómo debería estructurarse una teoría completa y consistente de política económica liberal.

1. Economía liberal y libre comercio

Para Alberdi el éxito de la economía liberal tiene una condición necesaria: la libertad de comercio, porque es el comercio lo que enriquece, no sólo la producción básica. Y a su vez el libre comercio requiere la libre navegación, porque

- la libre navegación favorece el comercio directo;
- permite generar una renta real.

Esta libertad, además, es la concreción en dicha área, del criterio de restringir la intervención del estado en materia económica. Por ejemplo, al referirse a la industria (en aquel tiempo sobre todo fabril) indica claramente que la Constitución impone un límite al intervencionismo estatal:

“[la] Constitución ha determinado los únicos medios de intervención de parte del Estado en la creación y fomento de la industria fabril.

Esos medios son:

La educación e instrucción.

Los estímulos y la propiedad de los inventos.

La libertad de industria y de comercio.

La abstención de leyes prohibitivas y el deber de derogar las existentes”. (p. 21)

En otras palabras, Alberdi es partidario de un amplio criterio de desregulación de las normativas heredadas (especialmente del gobierno de Rosas).

Dicho de otro modo: el marco general es la libertad, es el eje rector y la piedra de toque. Y la libertad por sí misma debe producir sus mejores resultados; con todo, el Estado puede y debe ayudar al cumplimiento más cabal de los **finés** constitucionales (el bienestar de la república):

“Según esto, los **finés** que las leyes, los privilegios y las recompensas están llamados a proteger, son:

La industria,
La inmigración,
La construcción de ferrocarriles y canales navegables,
La colonización de tierras de propiedad nacional,
La introducción y establecimiento de nuevas industrias,
La importación de capitales extranjeros,
Y la exploración de los ríos interiores”. (p. 22)

Sin embargo, el Estado debe afrontar gastos para su propio sostenimiento, por eso, según Alberdi

“Según esto, el Tesoro y el gobierno son dos hechos correlativos que se suponen mutuamente. El país que no puede costear su gobierno, no puede existir como nación independiente, porque no es más el gobierno que el ejercicio de su soberanía por sí mismo. No poder costear su gobierno, es exactamente no tener medios de ejercer su soberanía; es decir, no poder existir independiente, no poder ser libre”. (p. 109)

El Tesoro debe costear, al menos en parte, grandes obras que difícilmente puedan ser llevadas a cabo por particulares, o apoyar de algún modo (con créditos baratos, por ejemplo) la formación de pequeñas empresas, (hoy las pymes) que son un motor del comercio grandes productoras de riqueza en su conjunto.

Ciertos fines generales requieren centralización nacional y Alberdi está de acuerdo con esto, aun cuando tenga una mirada muy federal sobre la economía, respetando y apoyando a las regionales. Por eso acepta una política de centralización con respecto a diversos rubros económicos, que ha sido constante desde la época colonial:

“Nacionalizando las aduanas, los terrenos baldíos, el producto de la posta, el crédito y el poder de imponer contribuciones, la Constitución argentina ha ratificado en ello la centralización que siempre existió de

derecho en ese punto, tanto bajo el gobierno colonial como en tiempo de la República emancipada de España”. (p. 111)

Sin embargo, en relación a la libre navegación y a la exploración y aprovechamiento de los ríos, señala a renglón seguido que los terrenos aledaños, al poder ser explotados, aumentaron mucho su valor llegando a superar el de los antiguos terrenos baldíos aptos para la agricultura o ganadería. Este es, en su concepto, un resultado inmediato y tangible de los beneficios de la libre navegación interior. Además, en general, asegura que la promoción de la inmigración, en poco tiempo, ya ha determinado un considerable aumento del valor de las tierras del interior, donde pueden instalarse colonias de extranjeros para trabajar. Es decir, que la política económica exige una combinación de medidas de liberalización (venta de tierras, promoción de la inmigración, libre exploración y navegación interior) porque se apoyan entre sí.

Alberdi se hace cargo de una crítica que corría en su tiempo: que luego de dos años de establecida la libre navegación, de hecho, la mayoría de los buques transatlánticos se dirigen al puerto de Buenos Aires. Y contesta que es muy sencillo: les queda más cerca y por tanto les resulta más barato (p. 120). Por lo tanto, es cuestión también de dejar el libre juego comercial hasta que la balanza costo-beneficio se equilibre o incluso termine a favor de puertos interiores.

Además de todo esto, hay un Apéndice dedicado a este tema (“Examen del gobierno que establece la Constitución Argentina, considerado en sus relaciones con los intereses extranjeros de navegación, de comercio y de paz”), cuyos párrafos más importantes me permito transcribir

El sumario del propio autor nos indica los puntos centrales:

“La Constitución de la Confederación Argentina abre una era nueva en el derecho político de la América del Sud. - Es hecha para atraer a la Europa en aquel país, al contrario de las otras que fueron hechas para

alejlarla. - Según ella, en América, gobernar es poblar. - Sus medios de poblar son la libertad civil y la paz. - Llega a este fin por la libertad de navegación fluvial y de comercio”. (p. 218)

Señalo especialmente los siguientes párrafos:

El Párrafo 2, titulado “la libertad fluvial es el único medio de reducir a verdad de hecho la libertad de comercio en las provincias argentinas”, inicia la exposición del tema:

“Entre las catorce provincias que componen la Confederación Argentina no existe una ciudad ni población importante que esté situada en costas marítimas, sin embargo de que las tiene abundantes el territorio de esa Nación.

Esa disposición de cosas tuvo su razón de existir en el espíritu de exclusión y de monopolio con que la España organizó esa colonia de su antiguo gobierno en América.

Situados sobre los afluentes más o menos directos del Río de la Plata, todos los puertos poblados que tienen las provincias argentinas, la España no necesitaba más que prohibir la navegación de los ríos interiores, para cerrar o bloquear todos esos puertos argentinos al comercio directo con la Europa no peninsular. Así la clausura de los ríos venía a ser la llave maestra de esa colonia. Prohibir la libre navegación y bloquear los puertos argentinos eran sinónimos.

Pero esa misma disposición geográfica de cosas imponía otro deber a los patriotas, cuando más tarde la revolución contra España proclamó la libertad de comercio: ese deber consistía en proclamar la libertad de los ríos como único medio práctico de hacer efectiva la libertad de comercio en un país cuyos puertos todos son fluviales”. (p. 219)

Este nexo entre geografía y economía es uno de los puntos de atención permanente de Alberdi a lo largo de toda la obra y en este caso es particularmente interesante porque a pesar del tiempo transcurrido, la realidad

ha cambiado algo, pero no radicalmente, los puertos patagónicos todavía no han alcanzado un desarrollo comercial de gran envergadura.

Parágrafo 3, titulado “La libertad fluvial es la llave de la paz de la República Argentina”, desarrolla esta interesante explicación histórica:

“La libertad fluvial ha hecho posible la creación del gobierno nacional argentino, llevando con el comercio exterior a manos de las provincias la renta, el tesoro y la aptitud geográfica para ejercer la política exterior, que forma todo el gobierno de países despoblados, llamados a recibir todos sus elementos de fuera.

El interés de conservar el monopolio del gobierno general exterior de las provincias, que Buenos Aires desempeñaba eventualmente, a causa de que las provincias vivían aisladas unas de otras; ese interés retraía a Buenos Aires de cooperar a la creación de un gobierno nacional, que, naturalmente, debía relevar algún día al suyo de provincia del manejo de las rentas y poderes argentinos que retenía provisoriamente.

Sin la cooperación de Buenos Aires, las provincias no podían llevar a cabo la creación de un gobierno nacional, porque reteniendo Buenos Aires los elementos materiales del poder efectivo, mediante el monopolio que hacía de la navegación y del comercio, con sólo quedarse aislada y prescindente, frustraba todos los esfuerzos de las provincias en el sentido de organizar un gobierno general”. (p. 222)

Parágrafo 5: “La Constitución argentina hace de la política exterior la llave principal de la libertad de navegación y de la paz. - Garantías internacionales del nuevo orden constitucional argentino”. (p. 227)

Parágrafo 6: “Política que impone a las naciones extranjeras signatarias de los tratados sobredichos el interés de completar su ejecución, en servicio de la libertad de comercio y de la pacificación de aquel país”. (p. 227)

No quedan dudas de la importancia que Alberdi concedía al comercio exterior, hasta el punto de considerar que en buena medida determinó la

existencia misma de la Nación Argentina como estado soberano. Hoy, en un contexto de globalización comercial, hay que repensar estas ideas.

2. La deuda pública y los empréstitos

Alberdi traza una historia de este recurrente problema que se remonta a la época de Rivadavia, con los primeros empréstitos, considerando que de algún modo ciertos criterios iniciales siguieron influyendo en políticas posteriores.

Según la ley rivadaviana de 1821, los fondos que debían componer el capital de la caja de amortización, unos especiales y fijos, otros generales y eventuales, consistían todos en rentas, contribuciones y entradas verdaderas, y en el producto de toda venta de tierras y bienes raíces que a la sazón poseyere Buenos Aires. La caja de amortización debía pagar las rentas de los fondos circulantes, a plata de contado y caja abierta. La caja debía emplear mensualmente en compra de fondos la parte de capital amortizante que hubiere recibido en el mes anterior, y los productos de los fondos generales y eventuales asignados a su capital (p. 135) y teniendo en vista las condiciones para solventar los gastos se pregunta si la Confederación en ese momento reunía esas condiciones, y lo pone en duda.

Luego de reseñar las ideas que tuvieron, durante la colonia, por una parte los realistas y por otra los criollos, sobre el modo de solventar la deuda pública, en especial en este bando, los estudios de Mariano Moreno, analiza las políticas posteriores, hasta el gobierno de Rosas, al que critica por pagar las deudas con otros empréstitos.

“Muchos de aquellos arbitrios, afeados al partido español que los proponía por el doctor Moreno que debía representar la revolución de Mayo, han sido, sin embargo, acogidos por la República en tiempos posteriores y existen muchos de ellos en Buenos Aires, como veremos en seguida, después de recordar los impuestos coloniales que han sido derogados con más entusiasmo que sensatez algunas veces”. (p. 144)

Frente a esta situación, considera muy acertada la normativa constitucional:

“La Constitución ha sido sensata en dar a un gobierno naciente, como el de la Confederación, el uso ordinario de la contribución más adecuada al estado de cosas de un país que principia la reorganización de su integridad nacional, interrumpida por largos años de aislamiento y de indisciplina”.

Se debe analizar cómo sufragar los gastos públicos conforme a la Constitución y en ese sentido indica que la contribución indirecta tiene varias ventajas: es la más abundante en producción fiscal, es la más fácil, es la más libre porque es voluntaria, es la más cómoda y la más progresista (p. 170).

3. Una propuesta para terminar

Como se pudo apreciar con la breve lectura de estos párrafos, Alberdi fue un liberal orgánico, convencido y coherente, pero al mismo tiempo realista; se trata de dar el mayor margen posible de libertad compatible con la existencia misma de un Estado ordenado y eficaz; por eso los gobiernos deben apoyar algunas políticas en las áreas en que sea necesario.

Para terminar, transcribo por su luminosidad, el último párrafo del libro

“Luego la Constitución federal o su régimen económico, que hemos expuesto en este libro, tiene necesidad de mantener las autoridades encargadas de su ejecución fuera de la provincia, cuyos intereses se oponen justa o injustamente al orden que les designa en el arreglo común la Constitución económica de todo el país. Y si es verdad que este arreglo conviene al interés de todo el pueblo argentino, incluso Buenos Aires, la que más provecho saca de que exista un orden nacional estable, como provincia rica, es indudable también que a esta provincia misma le conviene dejar la iniciativa orgánica de la Confederación donde la ha colocado la fuerza de los hechos, dirigida secretamente por

la fuerza de la razón. A lo menos por algunos años este régimen parece inevitable; y si las cosas mismas han de traer alguna vez a Buenos Aires al puesto que le brindó la Constitución de 1853, le recordaremos desde ahora que el secreto del poder y de 1 ascendiente entre los hombres reside todo en la moderación y en la justicia, fuentes de toda autoridad durable sobre la tierra”. (p., 217)

Si tuviéramos presente a Alberdi podríamos preguntarle

- Cómo cancelaría la deuda
- Si considera positivo o no y por qué las restricciones a las importaciones y exportaciones

Podemos imaginar una respuesta posible de acuerdo a esta obra; tal vez Alberdi nos diera una sorpresa.

**El inspector de escuelas J. J. Berrutti.
Liberalismo y república, autogobierno y ciudadanía**

Alejandro Herrero
UNLa, USAL, CONICET

¿

Por qué he seleccionado los temas de liberalismo y república para recorrer las intervenciones del inspector J. J. Berrutti durante su labor en la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1912-1913)¹ y no opté por otros tan relevantes como democracia, pueblo, patriotismo/nacionalismo, educación común/educación popular, entre otros que invoca este educador en sus discursos?

Arbitrario, como toda selección, sin duda, sería la primera respuesta.

Lo atenuante, para adoptar una primera defensa, sería que debo seleccionar algunos conceptos porque me excede en mi investigación y en el espacio para la escritura de este artículo. La segunda defensa, más atinada y que me justifica mejor, sería que tomo como hilo conductor liberalismo y democracia siempre en relación a otros temas tales como democracia, pueblo, popular, patriotismo/nacionalismo, educación común/educación popular, entre otros, sencillamente porque se me hace necesario; son temas básicos que organizan los discursos de Berrutti.

¹ José J. Berrutti. “Educación del Pueblo”, en *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Octubre-noviembre, 1912: 747-761; “La educación de los sentimientos” En: *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Marzo-abril, 1913: 339-348; y “Educación Republicana”. En: *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Mayo-Junio, 1913: 616-624.

Dicho esto, todo lo que analizo será para entender de qué habla cuando habla de liberalismo y de república, y no para entender tantos conceptos que me resultarían inabarcables, y me haría dispersarme una y otra vez sin un orden para el lector.

Mi última defensa la puedo enunciar una vez indicadas las dos anteriores y se asocia a mi hipótesis de trabajo y discusión en el campo de la historia de fines del siglo XIX y primera década del siglo XX. Se alude a esa etapa con denominaciones conocidas por todos los que estamos en esta disciplina: Orden conservador (Natalio Botana), Liberales reformistas (Eduardo Zimemmermann); sin embargo, la primer denominación de un libro clásico y, subrayo, excelente, a mi manera de leer, nombra para ocultar lo más relevante: un sistema político donde imperan fraudes electores registrados con fuentes por historiadores, se trata de un orden donde las leyes son violentadas una y otra vez y los que la violan no son castigados sino que acceden al gobierno. Por el otro lado, liberales reformistas también nombra y oculta, y me refiero al término reformista, porque en ese otro clásico y excelente libro, se evidencia en qué temas estos políticos adoptan prácticas liberales, sin embargo, cuando se le dice reformistas, esas prácticas reformistas lo son pero se trata de reformas antiliberales porque siempre esa reforma significa intervención del Estado, significa obligatoriedad en el servicio militar, en el acto electoral (para dar solo dos ejemplos), conceptos que lesionan premisas fundamentales del liberalismo: gobierno mínimo, libertad individual.

Al retomar ahora a la historia de la educación y más precisamente a las leyes de educación², sean en las provincias o en la nación, todas invocan una educación común obligatoria, gratuita y gradual, y si es obligatoria el Estado está obligado (me gusta repetir la misma palabra, porque el que obliga está obligado en primer lugar) a crear, sostener y administrar las escuelas suficientes para que toda la población escolar puede acceder a ellas. El

² Buenos Aires dicta su ley de educación en 1875, donde establece que la educación común es gratuita, obligatoria y gradual, y posteriormente todas las provincias y la nación dictan la suya, en el mismo sentido.

gobierno interviene, está obligado a intervenir y obliga a su vez a los tutores de niños y niñas a matricularlos en las escuelas y a que concluyen todos los años establecidos por la ley (educación gradual); y a su vez, los alumnos deben aprender obligatoriamente contenidos mínimos que tiene por objetivo formarlos para la vida en sus derechos y obligaciones como ciudadanos y habitantes de la república y con el carácter y las aptitudes para la lucha por la vida. No alcanza con que sepan leer, escribir y contar, porque se deben formar para vivir en la república, para defenderla si es necesario con su vida por eso se les enseña a usar armas. Contenidos mínimos obligatorios para formarlos en el conocimiento de la historia, la geografía, que aprendan a sentir la patria, y ejercicios militares para adquirir destrezas ante la necesidad de ofrecer su vida si fuese necesario.

¿Por qué me interesa estudiar al inspector Berrutti, y en esta etapa de su trayectoria de la provincia de Buenos Aires? Porque Berrutti es un miembro del magisterio, trabaja en el sistema de instrucción pública, ejerce cargos de inspector en el Consejo Nacional de Educación, y en 1912-1913 en la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Visto desde esta ventana, Berrutti, como inspector está obligado a defender la ley de educación nacional cuando ejerce en el CNE y la ley de educación de la provincia de Buenos Aires de 1875, reformada en 1905. El inspector Berrutti debe hacer cumplir estas leyes que son republicanas y escasamente liberales; o mejor diría son republicanas y en muchos aspectos centrales antiliberales.

Esto no es todo, existen otras ventanas para observar las prácticas de este inspector. Berrutti es el gran protagonista de la historia de las escuelas populares, escuelas normales populares y escuelas de puertas abiertas, creadas, sostenidas y administradas por Sociedades Populares de Educación (SPE), constituidas por vecinos, sin injerencia del Estado. Berrutti forma parte de una tendencia de lo que se suele llamar normalismo o miembros del magisterio que plantean e impulsan una educación común liberal y que denominan educación popular (siguiendo el modelo norteamericano y las primeras experiencias de Sarmiento en Buenos Aires). Berrutti es fundador y protagonista principal de SPE y de congresos nacionales de SPE. Berrutti se

ubica en las dos veredas al mismo tiempo. En sus prácticas de inspector está obligado a que se cumplan las leyes de educación republicanas (poco o nada liberales) y solicitar más intervención del Estado para que toda la población escolar acceda a las escuelas y al mismo tiempo, es un educador que impulsa y trata de multiplicar las escuelas de tendencia liberal. En la su gestión de inspector en 1912-1913 une las dos prácticas, porque el director de escuelas bonaerense Enrique Urien manifiesta que el Estado de buenos aires solo puede solventar el 50% del presupuesto que demandan las escuelas; y su respuesta fue crear y multiplicar SPE o Comisiones Populares de Educación (las dos denominaciones apuntan a lo mismo) para crear escuelas populares y escuelas normales populares (tendencia liberal) y solicitar escuelas nacionales apelando a la denominada ley Laínez (dictada en 1905, y que Buenos Aires invoca y solicita sedes nacionales desde 1909, y cada año aumenta más el número que solicita). Precisamente el inspector Berrutti se encarga de impulsar la creación de SPE, CPE, con el fin de crear escuelas populares y normales populares en la provincia. En estos discursos se aprecia claramente la impronta republicana antiliberal que le exige la ley de educación provincial y la impronta liberal que también intenta imponer.

Liberal es la concepción de escuelas populares y normales populares, y liberal es su concepción del sujeto que debe formar para vivir en sociedad: un individuo que se autogobierne y lo cita a expresamente a J. B. Alberdi para sostener y legitimar su argumento. Al mismo tiempo, quiero decir en los mismos discursos que apela a estas nociones liberales, invoca el nacionalismo, el patriotismo, la formación de argentinos, nacionalizar en las escuelas a los hijos de extranjeros, y formar a hijos de argentinos o de extranjeros como argentinos.

El liberalismo en las políticas públicas educativas: el Consejo Nacional de Educación entre 1884 y 1908

Laura S. Guic

Las noticias de la actualidad nos apabullan y contrarían, sacudiendo las propias concepciones en relación al liberalismo.

Plantear la libertad de estudiar en casa a partir de 4to grado, declaraciones de diversos funcionarios en relación a la no obligatoriedad, la discusión de la gratuidad, entre otras, vuelven imprescindible abrir este debate, que, desde una perspectiva aquí filosófica nos hace reconocer estos, como espacios indispensables, y agradecer así una vez más a la promotora del debate, la que nos obliga a pensar desde sus invitaciones a detenernos en los discursos del presente para ahondar en sus orígenes así que Celina Lértora, gracias por la invitación una vez más.

En el presente, las preguntas por las apelaciones a la libertad y la discursividad en relación al liberalismo que, desde el gobierno actual se predicán y que están llenas de controversias en la materialización de las políticas en general y en las políticas educativas en particular; son para este desarrollo, la evidencia de la relevancia de este Simposio de Liberalismo , y una muestra de la necesidad de revisar en el pasado, ese al que se evoca como referencia modélica, la dirigencia del presente, para intentar discernir entre los “usos” del liberalismo, sus pluralidad de sentidos y al dificultad para llevar a la práctica desde el gobierno, aquello que define como su proyecto de gobierno.

Por ello y yendo a ese pasado, más precisamente al ciclo roquista, se toma como punto de partida, la perspectiva del estudio de las ideologías que conviven y tensionan las concepciones educacionales, permite interpelar, en las políticas públicas educativas del ciclo de consolidación del sistema

educativo argentino, un análisis que ponga en evidencia las invocaciones o formulaciones discursivas de un liberalismo, al que se apela para resguardar la educación bajo el ala del “orden y progreso” preconizado desde el gobierno nacional.

En esta ocasión el estudio se centra en las estrategias de intervención para la transformación educativa, de aquellas políticas públicas, que, desde un organismo particular del gobierno educacional, el Consejo Nacional de Educación, conformaron los orígenes de un modo de hacer propio, en el gobierno educacional, que aún puede verse, en algunos aspectos del sistema educativo actual.

En la escena de un nuevo aniversario de la sanción de la Ley 1420, es posible volver desde este momento fundacional hacia las primeras décadas de su instauración, de qué manera el denominado por Escudé (1990), “espíritu liberal” de la norma más reconocida en Argentina, se vuelve un nudo problemático para volver a transitar la complejidad de las ideologías que entraman tanto las leyes como las acciones gubernamentales que forjan la transformación aludida.

Si bien existen desarrollos en relación a la modernidad y la escuela, y la complejidad de las tramas ideológicas (Biagini¹, Geneyro², Guic³), al interior de la normativa y su vigencia a lo largo de los distintos ciclos políticos, es relevante volver la mirada hacia la urdimbre discursiva para ahondar cuánto de las apelaciones al liberalismo fundacional se transmite a la normativa, y de allí a las prácticas gubernamentales.

¹ Hugo Biagini, *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires, Editorial Belgrano, 1985.

² Juan Carlos Geneyro, *Estado, ciudadanía y educación: las fuerzas de la democracia*, México, Instituto Federal Electoral, 2013.

³ Laura S. Guic, “La recepción de los legados de la modernidad en el Gobierno de la Educación. José María Ramos Mejía y la Educación Patriótica”, disponible en <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/4815> Universidad Nacional del Sur. 2018.

Recordemos aquí que Marengo⁴ señala el autoritarismo de Ramos Mejía en la gestión del Consejo, cuando presidente, y allí siguiendo la pista recién parafraseada de Escudé, puede advertirse el problema del liberalismo, cuando de educación obligatoria y gratuita se trata.

Ahora, la cuestión del entrecomillado laicismo puede ser una dimensión interesante para interpelar la perspectiva gubernamental, desde su concepción ideológica y volver a la pregunta esencial que mueve este trabajo, existen evidencias de apelaciones al liberalismo, tanto en la discursividad normativa como en las políticas devenidas de las actas de gobierno, y sus implementaciones. Y de encontrarse pistas de evocación propiamente liberal, cuales se rían las lesiones al republicanismo federal que define la esencia de la 1420, por lo menos en el aspecto declarativo.

Este nudo dilemático que pone a jugar las políticas desde su aspecto normativo, las políticas desde el ejercicio del gobierno en lo deliberativo y la práctica concreta de intervención en el campo educacional, es la ventana que abre una indagación que a su vez requiera, una breve discusión epistémica que defina el punto panorámico desde donde se estudia la trama ideológica y el lugar del liberalismo en ella; un enfoque metodológico rizomático, que formule entradas novedosas al ámbito investigativo y herramientas que produzcan datos, desde el análisis crítico del discurso y la historia de los conceptos, para desandar el recorrido propuesto.

En relación a las fuentes documentales, tanto normativas como actas de gobierno e insumos de intervención en las escuelas puede que excedan el recorte temporal, la razón se encuentra en que la implementación requiere de tiempo para ver desde la estrategia como de la intervención, el alcance de la recepción ideológica.

⁴ Roberto Marengo, “Estructuración y consolidación del poder normalizador. El Consejo Nacional de Educación”, en Adriana Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina*, tomo III, Buenos Aires, Galerna, 1991.

Puede encontrarse una vacancia de conocimiento vinculada a la materialización o formalización de los evocados “espíritus liberales” que se han construido a lo largo del tiempo; y de allí delinear un sistema de referencias erotético que se desprende del problema de investigación: cuál es el liberalismo que se define por la dirigencia de este ciclo político en las especificaciones, formas en la que define el liberalismo y aquellas que se vinculen con el campo semántico.

Más precisamente, desde el gobierno educacional, cómo se define el liberalismo que se considera en este tiempo una ideología a la que abrazan los dirigentes.

Definir liberalismo es un primer paso necesario, y uno de las dificultades primeras, tal y como ocurrió en trabajos anteriores

Definidos los puntos de discusión, una hipótesis primera y germinal, afirmarí, que el liberalismo en la educación es de carácter declarativo, y está fuertemente vinculado a su concepción primera, aquella promovida por la Europa inglesa del siglo XVII o de la francesa en el siglo XVIII.

En su reformulación puede pensarse que el liberalismo atribuido a la 1420, es un liberalismo mitigado, definido y reformulado a la medida de las necesidades de la elite dirigente que intentaba instaurar la función patriótica educacional, vía la obligatoriedad educativa.

Y una articulada con ésta es que el liberalismo que se promueve desde la dirigencia circula una suerte de premisas de libertad que se encuentran atadas a una democracia particular, aun en tiempos del fraude electoral y un reformismo que todavía no había iniciado una transformación profunda.

Entonces y para iniciar un proceso de categorización el liberalismo es entendido como una corriente de pensamiento cuyos principios se basan en la libertad individual, la premisa de la igualdad ante la ley, y la restricción de los poderes de los Estados para proteger al individuo.

Esta definición originaria irá tornándose cada vez más compleja según las diferentes vertientes que tomarán posicionamientos en torno a los derechos que de estos principios se derivan.

A su vez, cuales son las dimensiones de ese liberalismo y desde cuáles de sus conjugaciones se promueve, para explicarlo mejor, las definiciones de esa discursividad se configuran, desde lo ideológico, filosófico, lo político, lo social (principio de tolerancia) lo económico y sus modalidades teniendo en cuenta a su vez el libre mercado y las iniciativas privadas, etc. Entonces en el proceso de operacionalización primera surgen dificultades en relación a la distinción necesaria, por la fragmentación o atomización del liberalismo.

Así denomino concepción liberal a aquellas apelaciones discursivas cuyo contenido remita a las definiciones de la doctrina liberal originaria. Con estas primeras herramientas exploratorias se toman como fuentes, la Constitución Nacional, como programa republicano de gobierno, la Ley 1420 de 1884 y El Monitor de la Educación Común para revisar los contenidos y apelaciones al liberalismo.

Recordemos la Constitución de 1853, reformada posteriormente para la incorporación de Buenos Aires:

[...] asegurar los beneficios de la libertad para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino, invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta constitución para la Confederación Argentina. (Constitución, 1853).

El beneficio de la libertad individual se tensiona con un colectivo casi universal y se le suma a ello la lesión al laicismo.

Puede decirse que, para la educación, conviene releer el art. 14:

Artículo 14.- Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos, conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber: de trabajar y ejercer toda industria lícita; de navegar y comerciar; de peticionar a las autoridades; de entrar, permanecer, transitar y salir del territorio argentino; de publicar sus ideas por la prensa sin censura previa; de usar y disponer de su propiedad; de asociarse con fines útiles; de profesar libremente su culto; de enseñar y aprender. (Constitución 1860).

El derecho a la educación, aquí está planteado como una garantía, la libertad de acceso. Algunas décadas más tarde, y por consenso de la elite En los principios generales de la 1420 de enseñanza pública en su artículo primero dice:

Art. 1º La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultánea mente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis á catorce años de edad. (Ley 1420).

La forma de expresión que evita el colectivo, y apela al individuo es una formulación “todo niño”, cada uno, es clara, es individual. Ahora bien, los artículos subsiguientes, tensionan el ideal liberal, que señalara Escudé (1990), y desde el 2º al 5º se define y establece la obligatoriedad:

Art. 2º La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme á los preceptos de la higiene.

Art. 3º La obligación escolar comprende á todos los padres, tutores ó encargados de los niños, dentro de la edad escolar establecida en el artículo. 1º

Art. 4º La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares ó en el hogar de los niños; puede comprobarse por medio de certificado y examen, exigir su observancia por medio de amonestaciones y multas progresivas, sin perjuicio de emplear, en caso extremo, la fuerza pública para conducir los niños á la escuela.

Art. 5º La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil á mil quinientos habitantes en las ciudades ó trescientos á quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos á una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley.

Ésta es la cuestión que la dirigencia entiende en reacción a la función política y propiamente patriótica de este ciclo, la obligación está atada a la política pública educativa que sostiene el cumplimiento y garantiza, por lo menos en lo declarativo, en la letra como dicen los abogados, los resortes a través de los cuales es posible su cumplimiento (hoy la garantía está en los vouchers).

Existen más evidencias en general, ahora y en particular, esa política educativa, cómo se gestiona, y cuántas décadas después el gobierno puede poner en práctica sus intenciones primeras para encarnar los presupuestos de obligatoriedad, vistos como garantía y no como una oportunidad de que el gobierno de exima de tamaña responsabilidad. Existen más evidencias de la cuestión de la obligatoriedad a lo largo de la Ley⁵, pero por cuestiones de tiempo vamos ahora las funciones del Consejo Nacional de Educación –en adelante, CNE– en este sentido.

⁵ Art. 17 Los padres, tutores ó encargados de los niños que no cumpliesen con el deber de matricularlos anualmente, incurrirán por la primera vez en el minimun de la pena que establece el artículo 43, inciso 8º aumentándose ésta sucesivamente en caso de reincidencia.

Art. 18. Los directores de escuelas públicas que recibiesen en ellas niños que no se hubiesen matriculado ese año, incurrirán por cada omisión en la multa de cuatro pesos moneda nacional.

Art. 19. En cada escuela pública se abrirá anualmente, bajo la vigilancia inmediata de su director, un registro de asistencia escolar que contendrá las indicaciones necesarias sobre cada alumno en lo relativo al tiempo que concurra ó que esté ausente de la escuela.

Vuelvo sobre mi investigación profundizando la cuestión del funcionamiento de la Ley.

La Ley 1420, en su art. 52, le otorgará: “La dirección facultativa y la administración general de las escuelas estarán a cargo de un Consejo Nacional de Educación, que funcionará en la Capital de la República, bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública”. (Ley 1420, 1964, p. 24).

En este acto, y aun supeditando al CNE bajo la órbita ministerial, el articulado que sigue le brindará al organismo, la incumbencia que, desde el poder derivado de tales atributos, le conferirá, en vez de la autonomía relativa a la que se hace referencia, en el primer apartado, un sistema de gobierno en el que se tomarán y ejecutarán decisiones, basado en la ley que lo ampara. Para constatar tal afirmación de realiza un análisis de esos atributos otorgados, ahora sí por la Ley 1420, para luego ver sus alcances concretos.

De la lectura de los informes surge, la efectiva forma en que el CNE da respuestas a los problemas del territorio, y que luego informa, al Ministerio de Justicia Culto e Instrucción Pública, sin olvidar de indicar, cada vez que lo comunica, cita el artículo que señala la índole del rol o función correspondiente.

Como ya ha señalado Marengo (1991), la estructura del CNE consta de un presidente, y cuatro vocales, ahora bien, cuando se estudian los documentos de Actas y organigramas de funcionamiento se advierte, la figura de un secretario y de un vicepresidente. En cuanto al cargo, los consejeros eran dispuestos por el ejecutivo nacional y en el caso de su presidente, se le sumaba el acuerdo del Senado. Entonces es preciso subrayar la red de relaciones requerida para ocupar tal puesto, además un puesto de duración de cinco años, con posibilidad de reelección, no es despreciable en la escasez de la estabilidad de un lugar de gobierno, atendiendo a los vaivenes de la política.

El detallado artículo N° 57 de la ley, y los sucesivos referidos al CNE, son la clave para comprender el problema de instaurar la figura de un presidente que reúne las atribuciones que siguen.

Para una lectura ordenada de la tabla se presentan siguiendo dos criterios fundamentales, el objetivo derivado de la letra que explicita la función atribuida, y las instituciones involucradas en su puesta en acción.

En el caso de las observaciones, se señalaron aquellas que matizan los aspectos de generalización que puedan desprenderse de la constitución de las funciones atribuidas por ley.

Tabla n° 4

Funciones del CNE

Función	Institución	Observaciones
Dirigir instrucción dada	escuelas primarias	
Vigilar la enseñanza	escuelas normales	Capital, colonias y territorios nacionales
Administrar todos los fondos	educación común	
Organizar la inspección, contabilidad y custodia de fondos.	escuelas	
Vigilar, reglamentar funciones y dirigir actos	Inspectores de las escuelas	
Ejecutar las leyes de educación común	Congreso	

Ejecutar los decretos de educación común	Poder Ejecutivo	
Formar presupuesto general de gastos	educación común	
Sesionar tres veces semanales	CNE	
Dictar su reglamento interno	CNE	que le encarga esta ley, distribuyendo entre sus miembros como lo estime más conveniente, las funciones que tiene su a cargo.
Distribuir formularios destinados a la matrícula escolar, registro de asistencia, estadística y censo de la población escolar, y dirigir estas operaciones como lo crea más conveniente.	escuelas públicas y particulares	
Dictar los programas de la enseñanza	escuelas públicas	con arreglo a las prescripciones de esta ley y necesidades del adelanto progresivo de la educación común.
Expedir título de maestro	escuelas normales	previo examen y demás justificativos de capacidad legal
Revalidar los diplomas de maestros extranjeros	escuelas públicas	
Anular títulos	escuelas públicas	causas que determinará el reglamento de las escuelas.
Prescribir y adoptar los libros de texto más adecuados	escuelas públicas	favoreciendo su edición y mejora por medio de concursos u otros estímulos
Suspender o destituir	maestros, inspectores o empleados de escuelas públicas	por causa que previamente establezca el reglamento general de las escuelas y dando conocimiento al Ministerio.

Establecer conferencias o reuniones de educacionistas	escuelas públicas	
Promover y auxiliar la formación	bibliotecas populares	
Dirigir	publicación mensual de educación	
Contratar dentro y fuera del país	maestros especiales escuelas públicas	con aprobación del Ministerio de Instrucción Pública, que a su juicio fueren necesarios
Proyectar fondo de pensiones	maestros	
Administrar las propiedades inmuebles	tesoro de las escuelas	necesitando de autorización judicial para venderlas, cederlas o gravarlas
Recibir con beneficio de inventario herencias y legados y, en la forma ordinaria, todas las donaciones	educación común	objeto de educación hiciesen los particulares, poderes públicos o asociaciones.
Autorizar la construcción de edificios y comprar bienes raíces	escuelas u oficinas de la educación común	
Hacer las gestiones necesarias para obtener los terrenos	escuelas públicas	
Atender y proveer	bibliotecas populares	provincias
Presentar informe	MJeIP	ejemplares para circular en el territorio y en el extranjero, con una estadística completa de las escuelas
Nombrar empleados de la dirección y administración	escuelas primarias	

Las funciones e instituciones del CNE, fuente Ley 1420

Del estudio de atribuciones es posible extraer algunas consideraciones, en relación a sus potestades e incumbencias del CNE, que son la clave para comprender el funcionamiento del organismo gubernamental, y desde allí, la capacidad legítima de implementar programas de gobierno a modo de políticas educativas, como se desarrolla en el próximo capítulo.

Así se propone la lectura de una ley, que se entiende como un instrumento de la política, surgido de un debate ideológico que se impone y que intenta responder a aquellas cuestiones puestas en agenda por un gobierno, de la que se deriva una lectura, al menos no ingenua, de su entramado, evitando recaer en la naturalización de los intentos de imposición ideológica de esos dirigentes.

Para cerrar de modo provisional y quedará en la ponencia el liberalismo aparece como un ideal impracticable, que desde el gobierno se preconiza y no se practica.

Liberalismo y educación común en San Juan: un balance a partir de la primera década de aplicación de la “Ley Láinez”

Hernán Fernández

CONICET-Instituto de Filosofía (UNSJ)

1. Introducción

Le educación común en San Juan resultó, como es el caso de varias provincias, un asunto con variadas complicaciones para poner en funcionamiento. Si nos guiamos en paralelo a la sanción de la Ley de Educación N° 1420¹, la organización de las escuelas en el señalado territorio cuyoano padeció de variadas problemáticas. Dentro de las mismas pueden destacarse la falta de maestras y maestros diplomados, las precarias condiciones edilicias, la carencia presupuestaria para el pago al personal, etc. Si bien algunas de estas situaciones contrarias al correcto funcionamiento de las escuelas públicas fueron superadas en las primeras décadas del siglo XX, vale apuntar la vigencia de otras. En general la provincia no lograba efectivizar la obligatoriedad de educar a sus habitantes. Este panorama, bien es sabido, al repetirse en el resto del país generó la sanción de la Ley N° 4874 (Láinez). Mi ponencia, a raíz de lo reseñado, apunta a mostrar una primera aproximación al impacto de la aplicación de la Ley Láinez en la educación sanjuanina en los iniciales diez años de aplicación (1906-1916).

Al significar este escrito mi primer trabajo sobre escuelas Láinez, acotaré la indagación a datos estadísticos y ciertos balances efectuados por organismos oficiales. Para ello me valdré de los informes emitidos por el Consejo Nacional de Educación, las actas del Consejo General de la provincia y resoluciones efectuadas por las autoridades competentes en el área

¹ El año de sanción de la Ley 1420 coincide en San Juan con la aprobación de su nueva ley de educación común local. La misma suplantaba a la primera (1869), pero sería modificada nuevamente en 1887.

educativa. El corpus permitirá introducirnos en la relación inicial entre las escuelas fiscales y las nacionales, exhibiendo una vinculación no del todo armoniosa fruto de ciertas fricciones emergidas a causa de disputas embanderadas en el color de lo local frente al poder central.

2. La Ley Laínez entre 1906 y 1916

En el año de la sanción de la Ley Laínez, San Juan contaba con 93 escuelas fiscales y la matrícula estudiantil era de 11123 estudiantes. Para entonces la provincia, según el informe nacional de 1906, no presentaba grandes avances en materia de educación común, aunque al menos mantenía la regularidad respecto a los años anteriores. No obstante, la misma fuente señalaba la falta de pagos a los docentes como una constante, concluyendo “Pero como estos atrasos han sido frecuentes en la provincia, el personal sigue trabajando pacientemente en espera de mejores días” (Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1906 y 1907², p.42). Además, la matrícula cubría solamente al 68% de la población escolar, a lo cual podemos agregar la escasa cantidad de estudiantes que llegaban a transitar los cursos desde el cuarto año en adelante.

El panorama educativo provincial resultaba poco alentador, en consecuencia, la instalación de escuelas Laínez sería recepcionada de buena manera. Vale apuntar, en el primer año de vigencia de la Ley N° 4874 la provincia permitió la apertura de treinta y dos escuelas nacionales. Al mismo tiempo, la cifra de instituciones fiscales bajó de 93 a 90, si bien este dato no puede ser concluyente en la instancia inicial, sí resulta elocuente. Pues, a partir de entonces, la presencia directa del Consejo Nacional será ascendente en territorio sanjuanino, ya que aumentará considerablemente la cantidad de escuelas primarias nacionales. Todo ello en detrimento de las provinciales. Detengámonos en este aspecto.

² En adelante EC y el/los respectivo/s año/s abordado/s en el informe.

Desde el Consejo General, las autoridades mostraron continuamente su predisposición a permitir la instalación de escuelas Laínez y a trabajar en conjunto con estos establecimientos. En diversas oportunidades la provincia cedió el lugar en pos del avance de la nación. Diferentes casos conceden observar situación semejante, uno de ellos se dio en 1907. Según informaba el presidente del Consejo General –Carlos Conforti-, este pudo entrevistarse con el presidente del Consejo Nacional –Ponciano Vivanco-, quien “le había recibido bastante mal, sin la cultura que corresponde en esos casos” (Actas del Consejo General de Educación [ACGE], 02-09-1907, f. 61).

Sin embargo, ambas autoridades lograron entenderse en lo referido a escuelas provinciales y nacionales. En primera instancia, Vivanco ante el caso de “niños que recibían la enseñanza de pie” permitió que bancos asignados a las escuelas Laínez sean destinados a las escuelas fiscales (ACGE, 02-09-1907, f. 61). Posteriormente acordaron “en las localidades donde se construyan edificios nacionales y hubieran terrenos donados al Consejo Nacional, transferiría a favor de la Provincia el edificio nacional y este, el terreno, a favor del Consejo Nacional para el levantamiento de un nuevo edificio” (ACGE, 02-09-1907, f. 62). Esta medida era con la finalidad de evitar la caducidad de donaciones hechas para la instalación de escuelas.

El retiro de la provincia para permitir la instalación de escuelas Laínez puede verse en otras decisiones asumidas por el Consejo General. En 1908 informaban sus miembros al inspector nacional la imposibilidad de “ampliar la capacidad de la Escuela N° 5 de Jáchal por no permitirle los recursos de que dispone” (ACGE, 20-11-1908, f. 175). La situación era resuelta disponiendo “que si el Consejo de Educación toma a su cargo la instrucción pública en el Distrito de San Isidro, el Consejo de la Provincia procederá a levantar la escuela provincial tan pronto se estableciera una nacional” (ACGE, 11-11-1908, f. 175).

Estas medidas continuarían en el transcurso del periodo indagado. Un caso particular, por ejemplo, se dio en 1910, cuando el Consejo determinó cerrar varias escuelas fiscales. La autorización estipulaba levantar “las escuelas

provinciales en los Departamentos de Jáchal, Iglesia, Calingasta, Valle Fértil y Sarmiento a medida que se establezcan las que ha creado recientemente el C. Nacional de Educación” (ACGE, 19-05-1910, f. 269). Además, atendiendo lo exigido por la Ley Laínez, pedían las autoridades a la Dirección General de Escuelas que indicara dónde debían instalarse los nuevos establecimientos.

El continuo avance del Consejo Nacional en la provincia puede verse además en los conocimientos definidos para impartirse en las aulas. En lo referido al contenido brindado en las escuelas de la provincia, el *Boletín de Educación* manifestaba: “no hay ilación ni unidad, mucho menos coordinación; falta lo principal, un plan fijo resultado de la evolución progresiva, intensificado con la norma de la regionalidad” (1909, p. 1). Posiblemente, atendiendo ese panorama, el Consejo General decidió “adoptar por el corriente año en las escuelas Elementales e Infantiles, el programa que rige en las escuelas nacionales” (ACGE, 11-04-1910, f. 260). De este modo, en los primeros años de vigencia de la Ley Laínez, las autoridades educativas priorizaban para las aulas sanjuaninas el “mínimum” de enseñanza fijado para las primarias nacionales, desplazando así la impronta local estipulada por la normativa provincial³.

La actitud de los sanjuaninos, vale decir, fue bastante coherente en el periodo tomado en este apartado de la ponencia, pues continuamente toleraron la ampliación de las escuelas Laínez y la disminución de las fiscales. Las cifras proporcionan mayor claridad a esta observación. En 1910 existían 85 escuelas provinciales, con 10245 inscriptos, mientras que las escuelas nacionales eran 59 con 6737 matriculados. Éstas últimas aumentaron paulatinamente todos los años. Pero no siempre resultó armoniosa la vinculación, al menos el siguiente caso posibilita efectuar esta salvedad. En nota de agosto de 1914 el Consejo Nacional anunciaba a las autoridades provinciales el cierre de las escuelas 7 y 29 de Concepción, disponiendo el respectivo traslado. La medida finalmente

³ En este punto vale destacar que la Ley de Educación Común sanjuanina pretendía formar según “las necesidades peculiares de cada localidad”. Art. 9. Archivo General de la Provincia. *Leyes y decretos. 1885-1890*. Volumen 8, f. 224.

no tendría efectiva aplicación, y para ello el Consejo General y la Dirección General efectuaron un informe solicitando la continuidad de dichos establecimientos. Y si bien no es posible consultar el documento solicitando la clausura, del escrito elevado por la inspección resulta factible dilucidarlas. Al parecer el principal fundamento radicó en que en Concepción, definido como de “población semiurbana”, ya existían escuelas fiscales y por ello las nacionales no tenían razón. El informe en consecuencia rebatió ese planteo mediante dos puntos principales. En primer lugar, ambas escuelas habían nacido por carencias concretas y respetando por ello el espíritu de la Ley Laínez. Sin embargo, el texto tenía la necesidad de aducir a la flexibilidad de la interpretación de la normativa: “la prohibición establecida en el Art. 1 de la resolución dictada por el H. Consejo nacional de Educación que, aunque terminante en su letra, debe también ser respetada en su espíritu teniendo en cuenta la tendencia que la informa y la oportunidad de su aplicación” (Consejo General de Educación [CGE], 1914, f. 4). Si existía la obligación de apelar al “espíritu” de la ley, es posible dudar de la efectiva necesidad de la permanencia de las instituciones en cuestión.

El segundo argumento es más claro y brinda información precisa sobre las competencias cotidianas entabladas en el territorio educativo. Según expresaba el informe

algunos directores de escuelas que, influidos por un mal entendido egoísmo, intereses personales y hasta rivalidades profesionales, dijeron –y es probable lo digan todavía– a las por ellos dirigidas, no comprendiendo que son otras las causas de despoblación de sus aulas: la negligencia de ellos mismo, la mejor competencia del personal que sirve en las Escuelas Nacionales (lo cual supone una enseñanza mejor). (CGE, 1914, ff. 5-6)

A pesar de haber asistido en estas páginas al constante avance de la nación sobre la provincia mediante una cordial vinculación, el informe citado concede evidencias de disputas desatadas en otras capas del ámbito educativo.

En ese sentido, la relación nación-provincia no resultaba del todo armónica. Esta última cualidad me lleva a las siguientes consideraciones.

3. Consideraciones finales

El breve repaso por los primeros diez años de aplicación de la Ley N° 4874, permite advertir el permanente crecimiento de escuelas de esa índole en tierras sanjuaninas. En el periodo tomado, es notable la opción del estado provincial por retirarse y ceder lugar a la nación para avanzar en el proceso de escolarización. En tal sentido, para las gestiones de la provincia, la normativa aprobada en 1905 significó una herramienta clave para cumplir con la obligatoriedad escolar asumidas por atribuciones constitucionales.

Dentro de la vinculación provincia-nación, a pesar de algunas fricciones emergidas por la aplicación de la Ley Láinez, la aceptación o no de la instalación de escuelas nacionales radicaba en disputar los espacios con las fiscales. Pero en ningún momento se debatieron los contenidos dados y los consiguientes objetivos educativos pretendidos para la formación de la población sanjuanina. Incluso, un caso particular nos mostró la adopción de los programas empleados en las escuelas Láinez.

En consecuencia, la discusión atinente a educación y ciudadanía, no parecía tener crucial relevancia en la dirigencia sanjuanina en las primeras décadas del siglo XX. Sintetizando, y para finalizar, los gobiernos liberales de la provincia dejaban en otro plano este debate dado por las elites nacionales. Para decirlo de una vez, a nivel local, la agenda educativa y sus respectivas implicancias en la construcción de ciudadanos, por diversas razones, no ocupaba el centro de la escena en el grupo dirigente. Este aspecto del liberalismo, en San Juan no tendría asidero, al menos en base a lo expuesto, en los primeros años del siglo XX.

La escuela despótica y la niñez sometida. Libertarios y liberales normalistas y su disputa contra el estado y la educación estatal de principio de siglo XX argentina

Leonardo Visaguirre.
UNCuyo-INCIHUSA, CONICET

Este trabajo se inscribe en una intersección entre la historia de las ideas y de la historia de la infancia desde una perspectiva filosófica epistemológica. Estudio la tensión dialéctica entre los modos de comprender la infancia y la niñez a principios del siglo XX en la educación estatal argentina. Específicamente situadas en la discursividad de dos intelectuales normalistas, Carlos Vergara (1859-1930) y Julio Barcos (1883-1960), que visibilizan diversas voces en el proceso de organización de la escuela argentina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La infancia funciona en estos discursos como una creación social necesaria para disciplinar la niñez, en pos de la construcción de una población nacional obediente y útil al sistema económico, político y social. Sostengo que niñez e infancia se articulan en un tensión dialéctica, porque si bien lo que aparece en los textos es el ideal infantil como horizonte de una ciudadanía posible, lo que subyace como no dicho son las prácticas de los niños y niñas, en una tensión nunca acabada y nunca subsumida del todo que aparece en los discursos.

Barcos y Vergara representan una postura filosófica y pedagógica antiautoritaria que se encuentra en disonancia con las variantes positivistas predominantes en el normalismo y el sistema escolar estatal. Los escritos producidos por los normalistas entre las tres primeras décadas del siglo XX pertenecen a la formación y consolidación del sistema educativo y del estado nacional bajo el gobierno nacional del PAN (Partido Autonomista Nacional). A fines del siglo XIX hasta la tercera década del siglo XX el Estado de Dominación Oligárquica estructura modos de subjetivación y de disciplinamiento sobre los habitantes para configurar una población nacional.

La creciente conflictividad social y política de principio de siglo XX, articulada en la categoría de “cuestión social” en la que se relacionan la inmigración, la politización obrera, la consolidación de un régimen de acumulación de capital agroexportador, un violento aparato represivo, una importante desigualdad en las condiciones socioeconómicas de vida de gran porcentaje de los habitantes, entre otros elementos que inciden en la configuración del sistema educativo. Debido al complejo panorama social mencionado el proceso de secularización nacional da una preponderancia fundamental a la función política disciplinaria del sistema educativo. El sistema educativo nacional construye un proceso de subjetivación para educar una ciudadanía funcional a los intereses de la dominación oligárquica argentina que tiene como eje una educación patriótica asentada en una noción biologicista e higienista de infancia.

Relacionamos una serie de textos de los autores producidos en la revista *Educación popular* (1912-1914), publicación que surge como espejo de la que había funcionado en España ligada a las Escuelas Modernas creadas por el pedagogo y librepensador Francisco Ferrer Guardia al principio del siglo XX. Pero el caso del periódico argentino, es inverso, ya que buscaba difundir las ideas del racionalismo y promover las bases de la Liga Racionalista para entamar fuerzas sociales y económicas para fundar escuelas racionalistas. En este sentido la revista era una gran defensora de ideas pedagógicas y políticas liberales y libertarias que aún no tenía resonancias prácticas directas. En ella Barcos publica como parte de la Liga Racionalista local, en tanto Vergara es invitado en función de su posición crítica frente al estado.

Normalistas como Vergara o Barcos, son más que simples pedagogos, son intelectuales y funcionarios políticos de gran incidencia en las tramas de conformación del estado, superando el mero coto educativo. Tanto en posiciones positivistas reformistas y liberales (como la de Víctor Mercante, José Ramos Mejía, etc., y Raquel Camaña entre otros) o incluso en posiciones críticas al Estado como en el krausista Carlos Vergara o el anarquista Julio Barcos, podemos encontrar una plena defensa del rol normalista y del papel de la escuela en la construcción del “edificio social” y su rol hegemónico en

el disciplinamiento de la infancia. Por ejemplo, Vergara, construye una postura crítica frente a la centralización del Estado sobre la educación a partir del reconocimiento de la incidencia “despótica” que corrompe a la ciudadanía, señala que el “predominio del Estado y de lo que es oficial, en todas las manifestaciones de la vida nacional, tiene tan grande influencia en los ánimos”¹. Un representante del positivismo como Mercante, desde una visión científicista, afirma taxativamente el rol del Estado: “El individuo pertenece al Estado, se debe a los demás, bien poco a sí mismo. De este concepto deriva el cultivo y desarrollo de aptitudes que lo hagan útil a sus semejantes, de forma tal que el esfuerzo se traduzca en un máximo de rendimiento”². En línea similar a la crítica vergariana el pedagogo anarquista Julio Barcos menciona que en Argentina: “solo conocemos la experiencia de la educación erigida en máquina política de una clase. Sabemos [...] lo que produce al país la escuela, el colegio y la universidad secuestrados por el Gobierno”³. El discurso normalista despliega argumentos en contra o a favor, pero siempre manifestando la estrecha relación entre Estado y educación y el rol hegemónico de la institución educativa estatal como principal red de dispositivos para normalizar una población nacional por medio de la educación de la niñez.

El estado y la escuela estatal despótica

Ambos intelectuales normalistas sostienen que las causas de la inmoralidad y la criminalidad de la sociedad reside en las influencias negativas de un “medio ambiente” corrupto propiciado tanto por un gobierno “despótico” y “centralista” que con sus prácticas autoritarias y clientelistas corrompe a la ciudadanía, como por la educación que producen los científicos positivistas que ejercen un conocimiento sin “conciencia” moral. Contrarios a la comprensión positivista predominante de la época, que cree que la

¹ C. Vergara, *Revolución Pacífica*. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes. 1911, p. 60.

² Mercante, [1918] 2014, p. 268.

³ Barcos, [1927] 2013, p. 73.

conflictividad de la “cuestión social” reside en una condición natural o cultural propia de las condiciones filogenéticas tanto de los nuevos sujetos llegados de Europa, como de aquellos propios del territorio que por su condición filogenética no han podido disciplinarse por “salvajes”. La crítica vergariana afirma que los habitantes más empobrecidos de la sociedad son víctimas de un régimen político y social que los depotencia. Considera que los verdaderos “salvajes y “criminales” son los gobernantes corruptos que por el perjuicio que producen en la sociedad deberían estar presos “[...] casi todos los que ocupan un puesto en las cárceles son infelices analfabetos, irresponsables, víctimas de los malos ejemplos de los de arriba. En cambio los altos funcionarios que corrompen al país y roban al pueblo, permanecen impunes⁴.

Vergara sostiene que las escuelas mal administradas y embrutecidas con un molde único y abstracto propician el crecimiento de un desvarío moral, por ello cree que quienes habitan las cárceles nacionales no son causantes del “estado moral” de la nación sino producto de las prácticas estatales y afirma que: “La acción dañosa de éstos es tan grande, que la libertad de los que están presos, poco ó nada cambiaría el estado moral de las sociedades. Los desgraciados que caen bajo la acción de la justicia delinquen por la acción del medio que corrompen los grandes criminales. Sin éstos, aquéllos no existirían”⁵. En sintonía con las críticas krausistas de Vergara, Barcos, desde un posicionamiento anarquista, afirma que el Estado es esencialmente, en vistas de su supervivencia, una institución abstracta que monopoliza la vida y absolutiza el control de toda individualidad en función de uniformar y normalizar la población. Afirma que el Estado se ha apoderado de la educación pública porque “[...] siempre fué una entidad abstracta que absorbe todos los derechos individuales, reduciendo a cero al individuo cuando así lo exige su absolutismo metafísico, se adueñó de la educación⁶.

⁴ Vergara, “Los únicos criminales”, *EP*, 1, n. 1, 1912, p. 5.

⁵ *Ibíd.*

⁶ Barcos, art. cit., 1912, p. 1.

El posicionamiento de Barcos no admite la posibilidad de un Estado que vele por los derechos del pueblo, afirma que esencialmente el gobierno político es una negación de la libertad individual. Por su parte Vergara desde el krausismo habilita la posibilidad de un Estado acotado a sus funciones específicas que amplifique la libertad individual del pueblo, por ello la crítica de Vergara reside en los gobernantes y no en el Estado como maquinaria abstracta, al modo de Barcos. Afirma el pedagogo mendocino que: “el gobernante que mata las libertades públicas, degrada y corrompe al pueblo [...] los verdaderos, los grandes, los únicos criminales, están libres, llenos de honores, y, á veces, en la cumbre como directores de la sociedad, figurando, en ciertas épocas como los mejores y más eminentes”⁷.

La crítica de Vergara y de Barcos tienen un mismo objetivo pero se producen desde dos visiones distintas del Estado y por ende de los ideales libertarios. Barcos define al Estado como un “órgano de clase que obedece en todas sus gestiones á los intereses de las minorías dominadoras, fracasa enormemente desde el punto de vista científico, social y humano en su imperialismo educacional”⁸. Por su parte, para el pensador krausista el Estado en su función esencial debe potenciar y proteger los derechos y las libertades de los individuos y de la comunidad. Por ello afirma que “El estado debe concretar su acción á garantizar el libre, desenvolvimiento ó sea los derechos de todos: asegurada esa coexistencia de los individuos y su libre acción, surge de allí la solidaridad y el perfeccionamiento de las partes y del todo”⁹. Ambos coinciden en que la autoridad estatal se encuentra en un periodo de absoluta corrupción y violencia, Vergara por ejemplo define la época en la que viven como la época de los “imbéciles” donde el clientelismo y la corrupción constituyen un sistema de gobierno que se retroalimenta en el accionar de ciudadanos/as sumisos y obedientes que viven de “halagar a los déspotas irresponsables que disponen de sueldos y honores”¹⁰.

⁷ Vergara, art. cit., 1912, p. 6.

⁸ Barcos, art. cit., 1912, p. 2

⁹ C. Vergara, “Proyecciones pedagógicas”, *EP*, 1, n. 6, 4 abril 1913, p. 10.

¹⁰ C. Vergara, “La gloria de los imbeciles”, *EP*, 1, n. 9, 15 julio 1913, p. 15

La educación estatal corrupta y disciplinaria

Para Vergara y Barcos la forma del Estado y su ejercicio autoritario, clientelista y centralista de gobierno tienen como consecuencias una educación despótica que reproduce dichas prácticas disciplinarias. Barcos afirma que “se impone la necesidad de conjurar el peligro grande que entraña para la causa de la libertad y de la razón, el monopolio estatal de la enseñanza”¹¹. Un peligro que no es meramente pedagógico sino también político y social ya que la educación para el pensador anarquista tiene la función de determinar el destino del país. Explica Barcos que el problema de la educación es “pedagógico-social, de fundamentalísima importancia para la existencia social contemporánea. Según la educación que les demos á nuestros hijos, habremos preparado: ó el advenimiento de la Luz, la Libertad y la Justicia, ó la perpetuación del error, el dolor y la tiranía”¹².

Por su parte Vergara denuncia la incidencia negativa del clientelismo en instituciones como la escuela principal formadora de una niñez sana y de una ciudadanía útil a los deseos del pueblo. Afirma que “El político que entrega la enseñanza á manos ineptas, por quedar bien con los amigos, daña la suerte de millares y millares de niños y de jóvenes, cada año; mina las bases de la sociedad, prepara la ruina de la nación, traiciona á su patria”¹³. Aún más, Vergara no duda en denunciar la educación abstracta y desconectada de las necesidades del pueblo en Argentina presente en las escuelas con sistemas que oprimen y deprimen á alumnos y maestros, forman criminales.

El juicio de Barcos sobre la escuela estatal no es menos alarmante frente a la situación, la escuela no educa ni en términos morales ni en términos “materiales”, porque está desconectada de las necesidades materiales y morales reales de la población. “Que la escuela estatal, no educa: no forja la personalidad del futuro hombre apto para la libertad, para la acción personal

¹¹ Art. cit., 1912, p. 2.

¹² *Ibíd.*

¹³ Art. cit., 191 pp. 5-6.2

en la lucha por la vida y por los ideales de la vida [...]. Eso, en cuanto á su efecto moral. En cuanto á sus beneficios materiales, es de todo punto falso que satisfaga las necesidades de la población escolar”¹⁴. Las condiciones materiales sufridas por la población escolar son expresadas por Barcos del siguiente modo: “centenares de escuelas de la campaña argentina, están alojadas en locales solamente útiles para caballerizas. Y eso que cito á un país que se precia mucho de su opulencia económica”¹⁵. Las palabras de Barcos acercan a la escuela más a la escuela pantano que a la escuela biopolítica – tomando en préstamo como analogía el análisis de Lila Caimari sobre las prisiones argentinas que están más cerca de la cárcel-pantano (un lugar de maltrato y olvido) que de la prisión biopolítica y panóptica foucaultiana-. La escuela es aún un lugar a medio camino entre el ideal moderno de educación, el laboratorio positivista de educación, el ideal panóptico disciplinario y el pantano.

La niñez sometida, entre el “estupro del alma” y la “esterilización” de la “conciencia social”

La representación de la niñez de Vergara, está entramada por una serie de prácticas que él afirma haber recuperado y aprendido de los muchos años trabajando con niños y niñas. Estas son la mirada nueva, el juego libre, la acción espontánea, la acción fructífera, el autogobierno (gobierno propio) y la autonomía. Pero este “tesoro” de la niñez se encuentra sometido por una escuela que lo único que tiene para ofrecer es el molde único y la rutina. Por su parte, Barcos, cree que la “naturaleza” de niños y niñas, es “domesticada” en la escuela por medio del “terror”, y representa a la niñez como mentes y almas dispuesta a “la espontaneidad y la alegría [...], la libre acción y la desobediencia”¹⁶.

¹⁴ Art. Cit., 1912, p. 1.

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ “¿Cómo educa el Estado a tu hijo?”. *E.P.*, 1924, p. 135.

Los niños y niñas en las escuelas estatales sufren la tragedia de perder su naturaleza autónoma y creativa, Barcos sostiene: “Que la escuela estatal, no educa: [...] embauca la inteligencia infantil, deprime, embrutece, fragmenta y apoca el alma de la juventud que concurre á sus aulas”¹⁷. Las condiciones materiales de las escuelas públicas son tan precarias que tampoco garantizan un efectivo desarrollo de la educación gratuita como derecho. Barcos sostiene que “No sólo queda en esta república, por ejemplo, medio millón de niños que no disfrutan de la llamada ‘educación gratuita’, sino que, dos tercios del resto, la reciben en pésimas condiciones, no ya pedagógicas, sino de higiene”¹⁸,

Para Vergara la escuela es autoritaria y obliga a la niñez a someterse a un molde único y obligatorio, con rituales, manuales y prácticas rutinarias que desactivan la autonomía y el autogobierno de los niños y niñas. Vergara denuncia, usando una metáfora biologicista, que la niñez es esterilizada, en tanto las fuerzas individuales educadas en el despotismo no pueden dar luz a fuerzas colectivas, ya que solo sirven para obedecer. El molde único es una trama de múltiples dispositivos que organizan un aparato total de disciplinamiento para domesticar las fuerzas del cuerpo del niño en un “alma blanda”, infantil, a partir de “[...] muchos reglamentos y códigos, pero sin conciencia individual, ni social”¹⁹. Y todos estos dispositivos rutinarios, todos estos “preceptos estériles y reglamentos inútiles” que se despliegan como “molde único” en las escuelas, están pensados para disciplinar los cuerpos de niños y niñas y por ello jamás podrán “dar ejemplos fecundos ni propagar espíritu vivificante”²⁰.

Para Barcos, también la obediencia es el gran factor disciplinario para imponer sobre las fuerzas de los niños y niñas. En la impresión de Barcos la escuela es un segundo padre, que puede ejercer la violencia sobre los cuerpos de los niños para infantilizarlos a partir del “terror”. “Su ‘segundo padre’ se encargará, en efecto, de domesticarlo en nombre de otros fetiches no por

¹⁷ Barcos, art. cit., 1912, p. 1

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ *Revolución pacífica*, cit., p. 97.

²⁰ *Ibíd.*

abstractos menos impresionantes que aquellos fantasmas con que se entretenían en asustarlo sus nodrizas. Estos se llaman ahora: la disciplina, el orden, el trabajo, el respeto, la moral, la autoridad, el patriotismo, la virtud y otras abstracciones [...]”²¹.

Las ideas de Barcos y Vergara sobre la niñez y su “naturaleza” autónoma, de acción libre, de autogobierno, espontánea, creativa y alegre, se encuentra en tensión dialéctica, en disputa, con una representación de la infancia, el niño y la niña una vez que se encuentra ya en la escuela estatal, como un alma aterrada, obediente con una inteligencia deprimida, embrutecida, fragmentada y sin conciencia social. El vínculo que articula esta dialéctica es el paso por la escuela, ambos intelectuales normalistas, funcionarios de la escuela estatal no pueden más que ver en la institución que habitan una gran máquina de disciplinamiento, corrupción y terror y una herramienta de la clase dominante para someter y empobrecer política, cultural y socialmente el pueblo. La distancia entre ambos autores, es la recuperación de la escuela, en tanto Vergara cree firmemente que tanto la escuela, como el estado pueden ser reformados y restituidos en su curso si son puestos bajo el gobierno del pueblo y de la soberanía popular de forma directa. Por su parte Barcos postula un horizonte de resolución antiestatista, de gobierno autónomo y popular, y de una escuela separada del estado, como es el caso de la escuela moderna que buscan instaurar con la liga racionalista argentina.

²¹ Ob. cit., 1924, p. 135.