

ALEJANDRO HERRERO
HERNÁN FERNÁNDEZ

ALBERDI Y SARMIENTO

*USOS Y APROPIACIONES
EN EL ESPACIO POLÍTICO-EDUCATIVO, 1880-1912*



Buenos Aires
Ediciones F.E.P.A.I.

**ALEJANDRO HERRERO
HERNÁN FERNÁNDEZ**

ALBERDI Y SARMIENTO

*USOS Y APROPIACIONES
EN EL ESPACIO POLÍTICO-EDUCATIVO, 1880-1912*

Herrero, Alejandro

Alberdi y Sarmiento usos y apropiaciones en el espacio político-educativo, 1880-1912 / Alejandro Herrero ; Hernán Fernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : FEPAI, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-4483-32-4

1. Historia Argentina. I. Fernández, Hernán. II. Título.

CDD 982.05

**Se agradece la colaboración
de los Dres. Laura Guic y Enrique Robira
en la revisión crítica de los originales**

Imágenes de interior y trapa

Carlos Imhoff, Ricardo Levene, *La Historia Argentina de los niños en cuadro*,
Buenos Aires, Lajouane, 1910

© Queda hecho el depósito que marca la ley

11.923 F.E.P.A.I.

Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano

Marcelo T. de Alvear 1640, 1° E – Buenos Aires

E. mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar

**ALEJANDRO HERRERO
HERNÁN FERNÁNDEZ**

ALBERDI Y SARMIENTO

*USOS Y APROPIACIONES
EN EL ESPACIO POLÍTICO-EDUCATIVO, 1880-1912*

**Buenos Aires
Ediciones F.E.P.A.I.**





La Historia Argentina de los niños en cuadros
Tapa

Presentación

Nuestros estudios se orientan a la historia intelectual y la historia de la educación del siglo XIX y primeras décadas del XX en Argentina. Acotados a provincias puntuales: Corrientes, San Juan, Buenos Aires, y a el gobierno nacional y la Capital Federal. Las fuentes oscilan entre las oficiales (informes de inspectores, memorias de los ministros o directores generales de escuelas, entre otras) y la sociedad civil (asociaciones de educación, congresos, conferencias, y sus publicaciones, desde revistas y folletos a manuales escolares).

Nos interesa mucho articular ambas fuentes para ver, entre otras cuestiones, de qué manera un educacionista habla desde un puesto del estado (Nación o de provincia) y desde la sociedad civil, como se producen los debates para definir políticas en espacios de gobierno y en espacios de la sociedad civil.

Este libro se acota a dos protagonistas del siglo XIX, Alberdi y Sarmiento. Estudiamos las apropiaciones y usos que se practican en los espacios de discusión y definición de políticas educativas a fines del siglo XIX y del XX. Se trata obviamente de una aproximación, y de ensayos, es decir, de trabajos que tantean en distintos documentos poner a prueba ciertas hipótesis.

La unidad de tiempo, 1880-1912, recorre los años del llamado orden conservador, el corte en 1912, como todo corte resulta arbitrario. Podría haber sido 1910, momento que se disuelve el Partido Autonomista Nacional, o 1916, año en que los denominados conservadores son derrotados en las elecciones nacionales, y se podría nombrar otros cortes posibles. Si se eligió 1912, es porque también marca un corte político, año en que se dicta la nueva ley electoral, y comienza, con todas sus zonas de corrupción en los comicios, lo que se supone es una nueva etapa.

El libro se divide en dos partes, una con los estudios de Herrero sobre los usos y apropiaciones en una etapa precisa: los dos gobiernos de Roca, y otra con estudios de Fernández que examina las apropiaciones y usos de Sarmiento en un lapso temporal que arranca en 1890 y concluye en 1912. Se trata de una exploración donde domina la recepción de Alberdi y Sarmiento, de estudios de casos puntuales, y por lo tanto, es una aproximación a una problemática y un enfoque puntual, o dicho de otro modo, un primer paso con el objetivo de avanzar con más ensayos sobre la recepción de Alberdi y Sarmiento en la unidad de tiempo 1880-1912.

Alejandro Herrero y Hernán Fernández

CONGRESO CONSTITUYENTE DE SANTA FÉ (1853)

La Constitución de 1853

Conforme a lo resuelto en el acuerdo de San Nicolás reunióse en Santa Fé el Congreso Nacional que dictó la Constitución del país, la misma que actualmente nos rige con ligeras reformas. Todas las Provincias argentinas, menos Buenos Aires, enviaron sus representantes.

La nueva constitución, inspirada en los principios federales, respetaba las autonomías de las provincias, pues una dolorosa experiencia había demostrado que era imposible organizar la Nación bajo la forma unitaria.

« Porqué amo al pueblo de Buenos Aires me duelo de la ausencia de sus representantes en este recinto. Pero su ausencia no quiere significar un apartamiento para siempre ;

« es un accidente transitorio. La geografía, la historia, los pactos, « vinculan à Buenos Aires al resto de la nación. En la bandera « argentina hay espacio para más de catorce estrellas ; pero no « puede eclipsarse una sola. »

(Palabras de Urquiza al inaugurar las sesiones del Congreso de Santa Fé).

El primero de Mayo de 1853 se aprobó la Constitución. Los disputados que habían concurrido vestidos de gala, juraron obedecerla y hacerla cumplir. La barra y las galerías estaban repletas de pueblo, asociado al acto trascendental de la jura, que significaba el comienzo de una era constitucional fundada en la paz y en el progreso.



JUAN BAUTISTA ALBERDI

Hasta 1853 el país no había tenido sino dos constituciones, que fracasaron en razón del unitarismo que las inspiraba : la de 1819 bajo el gobierno de Pueyrredón, que provocó la anarquía del año 20, y la de 1826 bajo Rivadavia, á la cual siguió la desorganización nacional.

La constitución que se proyectaba no era posible fundarla en los ensayos anteriores. Se imitó entonces al gobierno de los estados Unidos de Norte América que estaba organizado bajo el régimen federal.

Las ideas del eminente estadista Juan B. Alberdi inspiraron el proyecto de la constitución que fué votada por el Congreso.

Se creaba un gobierno nacional compuesto de tres poderes :

- 1° : El Poder Ejecutivo desempeñado por un Presidente que duraba seis años ;
- 2° : El poder legislativo organizado en dos cámaras de diputados y senadores ;
- 3° : El Poder judicial. Las provincias conservaban sus autonomías, y podían elegir libremente sus autoridades.

La Historia Argentina de los niños en cuadros
Foto de Alberdi, p. 156

PRIMERA PARTE

**De los industriales a Roca:
la construcción de un Alberdi educador**

ALEJANDRO HERRERO

Esta parte fue escrita resumiendo y condensando estudios publicados en las últimas décadas: Alejandro Herrero, “La recepción de Juan Bautista Alberdi en la política Argentina de fines del siglo XIX. El estudio de un caso: Julio Argentino Roca y su frustrado intento de implantar una educación alberdiana (1898-1901)”, en *Cuadernos de Trabajo*, n. 12, Universidad Nacional de Lanús, Centro de Investigaciones Históricas, 2006; A. Herrero y H. Muzzopappa, “La recepción alberdiana en la política educativa de los gobiernos de Julio Argentino Roca”, en *Perspectivas Metodológicas*, n. 9, año 9, noviembre 2009, Departamento de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús; A. Herrero, “Una mirada sobre la educación Argentina en los niveles primario y secundario entre 1862 y 1900. Las dificultades de la implantación de la enseñanza técnico manual”, en *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Universidad Rafael Bellosó Chacín, Maracaibo, Venezuela, 12, 2010: 298-322; A. Herrero, “La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901)”, en *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*. México, D. F. Publicación cuatrimestral de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, N. 80, mayo-agosto 2011: 63-84; A. Herrero, “Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina: una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XIX”, en *Revista Quinto Sol*, la Pampa, Universidad Nacional de La Pampa, 18, n. 1, enero-junio 2014: 34-67; y A. Herrero, “Saber y poder en el sistema educativo argentino. Los nuevos educadores y la Asociación Nacional de Educación, 1886-1898”, en *Dimensión Antropológica. Revista de Historia y Antropología*, México D. F., Instituto Nacional de Antropología e Historia, 25, vol. 73. Mayo-Agosto, 2018: 123-140.

Capítulo 1

Los industriales, el sistema de instrucción pública y Alberdi

En *El Industrial* (publicación oficial del Club industrial de Buenos Aires)¹ se plantea que las naciones se crean y progresan con el trabajo; y se advierte, con preocupación, que en los hogares y en las escuelas no se lo valora, es más, se lo mira negativamente.

La instrucción pública es vital, a sus ojos, porque de ella depende la buena o mala dirección de los individuos y de los dirigentes del país.

Encadenado a esto, visualizan, aumentando su preocupación, que es un hecho comprobado que el “libre cambio ilimitado” se opone a la producción de manufactura nacional que no puede competir con los productos elaborados en el exterior, y la instrucción pública colabora peligrosamente con esta situación.

Estos son algunos de sus argumentos:

“Enséñanse en nuestras veinte o treinta Universidades y Colegios Nacionales, única y exclusivamente en materia económica, las doctrinas, de los doctores de Manchester, o como quien dice, preparase sin control el ánimo de los futuros tributarios per secula seculorum, todo muy al gusto y con el mayor agrado de los fabricantes autores con patente de invención [...]. Es otro hecho ya probado que las naciones

¹ *El Industrial* nace en 1875, y es la publicación periódica del Club Industrial. Más tarde, en 1887, se constituye la Unión Industrial Argentina, y la publicación se transforma en *Boletín de la Unión Industria Argentina*. Véase: Jorge Schvarzer, *Empresarios del pasado. La Unión Industrial Argentina*, Bs. As., CISEA/Imago Mundi, 1991: 21-43. Para un panorama general de la historia de la industria en Argentina es muy útil el artículo de Juan Carlos Korol, “La industria (1850-1914)”, *Nueva Historia Argentina*, Tomo VI, Bs. As., Academia Nacional de la Historia, Sudamericana-Planeta, 2000: 147-171.

que no preparan sus muchedumbres en la vida económica, serán siempre un pueblo inferior, un pueblo subsidiario y dependiente de otro pueblo industrial; pues la ciencia moderna ya nos ha dado la pauta para conocer el progreso económico, según el trabajo acumulado por las industrias”².

El sistema de instrucción pública, en su opinión, no influye en la “vida del progreso y en su creciente desarrollo!”³.

Esto trae aparejado grandes injusticias con la población más pobre,⁴ y es un hecho que ocurre en los distintos niveles de la enseñanza. Por una parte sostienen:

“Y es por esto que la instrucción primaria popular también vegeta dentro de círculos viciosos, sirviendo al rico en vez de servir al pobre. Y por tanto, a pesar de las innumerables riquezas naturales que posee la República- las codiciadas materias primas cuyo valor nos arrebatan con el trabajo. **no hay si quiera una escuela de artes y oficios para recoger en ellas y formar ciudadanos útiles de los millares de niños que se pierden, convirtiéndose en carga social, en el vicio, en el crimen o en la anarquía!**”⁵.

² J. L. L., “La producción de la riqueza. VIII. El contrabando intelectual en las Universidades. Las Escuelas de Artes, Oficios y Agronomía, como único control”, *El Industrial, Órgano del Club Industrial*, Bs. As., sábado, octubre 30 de 1880.

³ *Ibíd.*

⁴ “Este sistema de instrucción, que atiende a un puñado de privilegiados para rodearlos en seguida de todos los beneficios del poder, es anti-cristiano; porque deja multitudes semi-instruidas sin carrera ni oficio alguno, formando así las peligrosas clases *buenas para todo y para nada*, de que nos habla el Dr. López con pleno conocimiento de causa”, J. L. L. “La producción de la riqueza IX. Necesidad absoluta de Escuelas Industriales”, *El Industrial, Órgano del Club Industrial*, Bs. As., sábado, noviembre 6 de 1880.

⁵ *Ibíd.* ¿Quiénes son esos sujetos negativos? A sus ojos, son individuos que viven de la administración del Estado, y se forman en el sistema de instrucción pública, sobre

Y por otro lado critican la educación superior:

“Las aptitudes que se desarrollan por el sistema de instrucción superior dominante, están muy lejos de satisfacer las necesidades reales, efectivas y prácticas que el progreso y la paz pública reclaman; y como tampoco satisfacen ni pueden satisfacer las de otro orden, porque la enseñanza superior se concreta a ramos de que no pueden aprovechar los 30 mil jóvenes que cada 10 años salen de las escuelas primarias, salta a la vista sin esfuerzo el deber ineludible de los Poderes Públicos de proveer al adelanto del país, conservando su tranquilidad, beneficiando a la sociedad, y librando al Estado de la carcoma que corroe todos sus resortes, consumiendo a la vez sus rentas en forma de anarquía y empleomanía”⁶.

Apuntemos una primera cuestión: para los industriales, enseñanza primaria y escuelas de artes y oficios son las sedes educativas básicas y necesarias para el orden y el progreso del país, esto es, para ampliar la sociedad civil y disminuir la administración del Estado.

No casualmente, el concepto de patria de la república posible alberdiana es invocada por los industriales: los extranjeros que trabajan y forman la

todo, en los colegios y en las universidades. Invocan las palabras de Lucio V. López, para avalar este concepto: “Yo, amo [...] la libertad con el trabajo; porque no hay pueblo libre sin talleres, sin escuela, sin esos grandes medios que hacen del hombre una fuerza deliberada y no un paria, un bueno para todo y para nada o un enfermo de empleomanía [...] porque sus padres [...] la sociedad... la patria en fin, no le dieron un oficio”. En razón de creerse aún que el trabajo es vil, desdeñando las Escuelas Industriales, y suponiendo que nos hallamos aun en aquellos fidalgos tiempos en que se despreciaba el trabajo”, J. L. L. “La producción de la riqueza. VIII. El contrabando intelectual en las Universidades. Las Escuelas de Artes, Oficios y Agronomía, como único control”, ob. cit.

⁶ “combatimos el sistema del libre cambio ilimitado y la instrucción conveniente en las Universidades”, J. L. L. “La producción de la riqueza IX. Necesidad absoluta de Escuelas Industriales”, ob. cit.

sociedad civil son más patriotas que los nacionales que viven del puesto del Estado.

Citan un extenso pasaje de una conferencia de Alberdi para indicar que el sistema de instrucción pública no es patriota, ya que no se valora el trabajo, se enseña, de manera exclusiva la teoría librecambista, y se forman sujetos que ponen en peligro el orden y el progreso e incentivan la llamada “empleomanía”⁷.

Paradójicamente, en *El Industrial*, que tiene al librecambio como su principal enemigo, se invocan dos autoridades librecambistas, uno A. Smith y otro, Alberdi, pero acotados a un punto que los une: es el individuo que trabaja el verdadero patriota.

Reproduciendo pasajes de uno y otro, *El Industrial* dice:

⁷ “la materia o servicio de la administración pública se vuelva industria y oficio de vivir para la mitad de los individuos de que el ejercicio de esa industria administrativa y política sea mero oficio de vivir... y tome el nombre de patriotismo y el aire de servicio que cada individuo se hace hacer por la patria para vivir, tomando el semblante de amor a la patria, gran sentimiento desinteresado por esencia-el amor a la mano que procura el pan de que se vive [...] Así el patriotismo no es religión (ni cosa parecida) como en los viejos tiempos griegos y romanos, ni es si quiera superstición ni fanatismo, es simplemente mera hipocresía en sus pretensiones a la virtud, y en realidad una simple (y muy perjudicial) industria de vivir. Y como los mejores y verdaderos industriales, los más inteligentes y activos son los inmigrantes procedentes de los países civilizados de Europa, y esos no pueden ejercer la industria –gobierno– por su calidad de extranjeros, el industrialismo oficial viene a dañarlos a ellos, a contener su inmigración y a perjudicar a los nacionales que no tienen trabajo en los talleres privilegiados de la administración pública. Si mas de un joven, en vez de disputarse el honor de recibir un salario como empleado, agente o sirviente asalariado del Estado, prefiriese de quedar señor de sí mismo en el gobierno de su taller o fábrica, de su granja, chacra o propiedad rural, la patria quedaría entonces colocada en el camino de su grandeza, de su libertad y de su progreso verdadero”, ob. cit., p. 2.

“Los pueblos del Norte han debido su grandeza no al poder de sus gobiernos sino al poder de sus individuos. Son el producto del egoísmo mas que del patriotismo. Haciendo su propia grandeza particular, cada individuo contribuyó a labrar la de su país. Este aviso interesa altamente a la salvación de las Repúblicas Americanas de origen latino. Sus destinos futuros deberán esa salvación al individualismo, o no los verán jamás salvados si esperan que alguien los salve por patriotismo [...]. Los Estados son ricos por la labor de sus individuos... En los pueblos de origen latino, se espera todo de los gobiernos, y se quedan absolutamente sin agua, sin luz, sin industria, sin comercio, sin puentes, sin muelles y sin caminos; porque en países que han sido colonias de gobiernos omnímodos y absolutos, los de nueva creación son débiles e ininteligentes para labrar el progreso de la civilización”⁸-

Para que no queden dudas de las autoridades que citan subrayan: “nada más cierto que lo que afirma Smith en la parte transcripta y lo que demuestra Alberdi en las páginas de la preciosa obra que citamos [...]”⁹.

Y una vez señalado cuál es el sujeto que debe formarse en los hogares y en la instrucción pública agregan:

“pero el estado de estos pueblos, su situación creada y conservada por costumbres ya inveteradas [...] nos obliga a buscar medios racionales para contrarrestar los efectos de una educación inconveniente, de una instrucción perjudicial y de un sistema de gobierno que a todo atiende menos al deber para el cual lo organizó la sociedad civilizada, es decir su progreso moral por la instrucción provechosa y material por las garantías a la vida y a la propiedad”¹⁰.

⁸ J.L.L. “La producción de la riqueza X. Poderes Públicos”, en: *El Industrial*, Órgano del Club Industrial”, Buenos Aires, sábado, noviembre 20 de 1880.

⁹ *Ibíd.*

¹⁰ J. L. L. “La producción de la riqueza X. Poderes Públicos”, en: “*El Industrial*, Órgano del Club Industrial”, Buenos Aires, sábado, noviembre 20 de 1880.

¿Por qué tanta insistencia en las tareas del hogar y de la instrucción pública? Los industriales están convencidos del carácter artificial de las naciones, son los individuos en su trabajo cotidiano los que construyen la riqueza de la nación, por eso su prédica se enfoca, constantemente, en los valores y creencias que dirigen a la familia, a los gobiernos y al sistema de instrucción pública.

El Industrial sostiene:

“Si los pueblos del Norte deben su grandeza al poder de sus individuos, no es por cierto porque hallan venido a la vida con ese atributo en estado natural, sino porque la sociedad, la familia y el gobierno respectivo, los educaron, los instruyeron, los encaminaron por la moralizadora senda que el Divino Maestro prescribió cuando dijo: ‘vivirás del sudor de tu rostro’ y les enseñaron la virtud del trabajo y la belleza moral de la independencia individual, única base de independencia nacional que les hicieron palpar con hechos prácticas mostrándoles que, de la producción de la riqueza, dependía todo su porvenir, es decir, todo su poder y toda su grandeza”¹¹.

Y si citan la autoridad de Alberdi, es porque están convencidos que acierta cuando señala que el problema está en la sociedad, y que es el desarrollo económico el problema dominante de una nación:

“Este aviso es tan interesante como el que da el Dr. Alberdi y sin pretensión alguna, lo creemos si es posible aún más interesante, desde que, no pueden hacerse responsables lisa y llanamente a los gobiernos de una culpa cuya parte principal reside en la sociedad que los forma, que admite aun la inicua suposición de que el trabajo es vil, que tolera la tergiversación que se da a la educación primaria en servicio del rico y en menoscabo del pobre, que propaga universidades para el procreo y aumento de profesiones que se degradan por el exceso, que proyecta

¹¹ *Ibíd.*

escuelas industriales les asigna y entrega fondos para su establecimiento y luego dispone de ellas para fines destructores de la misma sociedad, que destina otros dineros públicos a ese fin y los gasta en otros complementemente contrarios, que tolera impuestos leoninos, y que finalmente permite que las constituciones y las leyes que se dicen regir, sean completamente ilusorias en la práctica”¹².

¿A quiénes apuntan los industriales con su crítica? Primero a la sociedad, a la familia, y luego al gobierno:

“Admitimos la debilidad y la ininteligencia de los Poderes Públicos para labrar el progreso de la civilización; y vamos a demostrar con breves y vulgares razones que están al alcance de la generalidad, cuales son las causas que lo motivan. Hay incapacidad precisamente por ininteligencia y esta proviene sin duda alguna de la educación desde el hogar y de la instrucción en las universidades de donde sin más conocimientos ni más prácticas y en los primeros albores de la edad temprana se pasa seguidamente al gobierno de la sociedad!”¹³.

En el caso de los gobiernos, especifican claramente a quiénes se refieren:

“Un gobierno de abogados por ejemplo será sin duda muy ilustrado en el derecho, pero en la práctica ha de ser el más pésimo de los gobiernos a causa de que la abogacía no es una panacea universal ni constituye en manera alguna el cúmulo de conocimientos teóricos y prácticos que son absolutamente indispensables para dirigir por buen camino la administración social. Lo mismo sucedería con una administración de médicos lo que, excelentes en su profesión, jamás constituirían un gobierno regular y provechoso a los intereses de la colectividad”¹⁴.

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*

¹⁴ *Ibíd.*

Orden y progreso, a sus ojos, pilares básicos para construir una nación moderna son minados por creencias erróneas que dirigen a las familias, a los gobiernos y al sistema de instrucción pública.

Señalado el diagnóstico, ¿cuál es la propuesta de los industriales? De los pasajes de Alberdi desprenden la siguiente reflexión:

“es necesario llevar al seno de la familia, de la sociedad, al último rincón del hogar doméstico, el convencimiento de que el trabajo no es vil, sino que moraliza, dignifica y hace feliz a la familia y a la sociedad; y por tanto es de todo forzoso, crear escuelas industriales, entornar la puerta de las universidades y cerrar completamente las de las casas de gobierno a esa juventud que pulula allí fabricando la desgracia del país y labrando su ruina personal. Si un resto de verdadero patriotismo pesa aun en la balanza de la justicia que los Poderes Públicos que tienen en sus manos, pedímosles una vez más la creación sin demora de **escuelas industriales y de agronomía, teóricas y prácticas**”¹⁵.

¹⁵ J. L. L. “La producción de la riqueza. VIII”, ob. cit., Y en otra parte agregan: “La salvación de estos países se ha de operar cambiando el sistema heredado, empezando, como ya lo hemos dicho y siempre lo repetiremos, por llevar al hogar el convencimiento de que nada hay más noble, moral y provechoso que el trabajo; pero ya que los hechos consumados e irremediables se imponen debemos aceptarlos por la fuerza, valiéndonos de los mismos gobiernos para que por el ejemplo de las Naciones que nos preceden en civilización y riqueza se proceda a encaminar la sociedad por vías más convenientes a su progreso moral y material (...) Todas las dificultades que se han opuesto a la prosperidad de la República por el desarrollo de la inmigración, de la agricultura, de la industria y del comercio doméstico, provienen de las teorías del tributo arraigadas en el hogar y predicadas en las universidades y por los mismos gobernantes que no tienen conciencia del inmenso bien que harían al país con el establecimiento de Escuelas Industriales de Artes, Oficios y Agronomía, para reducir al trabajo y obligar a la producción de la riqueza a esas muchedumbres inútiles que aumentan anualmente las falanges de la anarquía por la empleomanía o por la vagancia, o por abyecta servidumbre”. J. L. L. “La producción de la riqueza. X”, ob. cit.

Subrayemos una cuestión fundamental: antes de la llegada a la presidencia de Julio Argentino Roca, su mirada hacia los gobiernos era negativa.

Saludan con alegría la propuesta del ministro de Roca de crear escuelas de artes y oficios, de reducir colegios nacionales, y su dura crítica al sistema vigente desvinculado del mundo del trabajo, que privilegia los estudios preparatorios a la universidad, y que es generador de sujetos peligrosos que aumenta la empleomanía tal como lo indicaba Alberdi y L. V. López¹⁶.

Su lectura es que fueron escuchados por los poderes públicos; la nueva política educativa es la bandera que los industriales pregonan desde la fundación del Club Industrial en 1875.

Los industriales, Manuel Pizarro y Osvaldo Magnasco

El Industrial celebra, rápidamente, el cambio de rumbo propuesto por Roca y el ministro Manuel Pizarro, y al hacerlo deja sentado que dicha iniciativa del gobierno forma parte de la larga prédica de los industriales:

“Desde la fundación del Club Industrial venimos señalando sin cesar, la necesidad de hacer lo más extensiva posible la educación común y de plantear Escuelas Agronómicas y de Artes y Oficios si queremos que la República Argentina entre de lleno a cumplir la misión que la misma naturaleza le ha confiado, colmándola al efecto de ricos y abundantes dones; y hoy, después de nuestra incesante prédica, vemos con placer

¹⁶ “Hemos entrado al sexto año en que venimos repitiendo en las humildes columnas de *El Industrial* estas profundas verdades. Hemos pedido sin descanso, la reforma del perjudicial, ruinoso y anárquico sistema que guiaba la instrucción, demostrando con hechos prácticos su funesto alcance y sus fatales consecuencias [...]. El industrial tiene el honor de haber promovido el movimiento de opinión que hoy se opera después de largos años de prédica y de constante lucha tenaz con la teoría y la inconsistencia que ha perjudicado el bienestar y el progreso de nuestra nacionalidad”. J. L. L., “Educación e instrucción”, *El Industrial, Órgano del Club Industrial*, 19 de marzo de 1881.

que ella abriéndose camino contra las rancias y egoístas ideas que salían a su encuentro, su eco se ha hecho sentir hasta en las esferas más encumbradas de la Nación. Así lo da a entender el Dr. Pizarro en una nota dirigida al Gobernador de Mendoza, con esa convicción profunda del hombre que ha dedicado sus desvelos al estudio de las necesidades del país”¹⁷.

A sus ojos, el ministro habla el idioma de los industriales cuando traza el diagnóstico de la realidad educativa: cambiar el sistema de instrucción pública significa formar un sujeto para el trabajo, y, al mismo tiempo, dejar de generar la llamada empleomanía¹⁸.

Además, en su opinión, el ministro habla el idioma de los industriales cuando define cuál es la instrucción necesaria para el orden y el progreso y cuál es la instrucción suntuaria y hasta peligrosa:

“Plantéense Escuelas Primarias hasta en el último rincón de la República; que cada Provincia costee una Escuela de Artes y Oficios y otra de Agronomía, que la instrucción profesional de las Universidades sea costeadada por los que la reciben; y entonces veremos desaparecer de nuestro suelo esa diferencia de castas, los unos educados para vivir eternamente a expensas del Estado y los otros destinados a ser instrumentos serviles, hasta con las armas en la mano, para satisfacer las ambiciones sin límites de aquellos. Entonces cada ciudadano educado en la moral del trabajo, comprenderá sus deberes y derechos, y ocupando sin mengua cada cual un puesto, empujarán al país insensiblemente hacia el progreso, poniéndolo al nivel de los pueblos

¹⁷ P. Y., “Nuestra propaganda gana terreno”, *El Industrial*, 15 de enero de 1881.

¹⁸ “Tiene razón el señor Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública; si queremos evitar esa guerra sempiterna de los presupuestos cesantes contra los en función; si queremos extirpar de una vez esa monomanía de vivir del empleo que es nuestra carcoma social, enseñemos a las nuevas generaciones a vivir independientes por medio de la educación del trabajo que ennoblece y regenera al hombre”, *ibíd.*

más adelantados del universo. Menos abogados y más industriales, ha sido siempre nuestro lema; y hoy nos congratulamos al ver al Dr. Pizarro entrar de lleno en esta benéfica senda. Que las Escuelas de Artes y Oficios y de Agronomía se establezcan cuanto antes son nuestros votos”¹⁹.

Hay una continuidad: en la primera y en la segunda gestión de Roca los industriales apoyan el cambio educativo que proponen sus ministros.

En una carta del 21 de marzo de 1899, dirigida al presidente Julio Argentino Roca se le expresa que en la reunión del Consejo de Administración de la Unión industrial Argentina se “ha resuelto por unanimidad presentar a V. E. sus congratulaciones por el decreto de V. E. Que crea la primera Escuela industrial de la capital de la república [...] un paso trascendental que ha de producir los mejores resultados en beneficio público”²⁰.

Además, han resuelto colaborar de diferentes maneras:

“ya sea concurriendo sus miembros a conferencias o cátedras gratuitamente, o poniendo los establecimientos industriales de los Asociados para la enseñanza práctica a la disposición de la institución creada y de las nuevas que se establezcan”²¹.

La carta es firmada por los integrantes más destacados del Consejo de Administración; y la primera firma corresponde al presidente de la UIA, Francisco Seguí, que es, además, como sabemos, uno de los diputados que vota a favor del proyecto Magnasco en septiembre de 1900.²² Roca les responde el 27 de marzo:

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ “La Unión Industrial Argentina y la Escuela Industrial”, *Boletín de la Unión Industrial Argentina*, 20 de abril de 1899.

²¹ *Ibíd.*

²² “De V. E. con la más distinguida consideración. A. S. S.- Francisco Seguí, presidente; Juan Videla, vicepresidente 1º; Joséln Huergo, vicepresidente 2º; Carlos

“Es sumamente halagador para el Gobierno recibir el aplauso y la cooperación de una Institución tan importante como la que V. V. presiden, prenda del futuro progreso y desarrollo de la Escuela industrial de la capital de la república. El Ministro de instrucción pública, a quién he remitido la nota referida, tomará en cuenta los generosos y patrióticos ofrecimientos de esa Institución para recurrir a ellos en el momento oportuno”²³.

El programa republicano de los industriales y la república posible alberdiana, acuerdos y tensiones

Todo parece ir sobre rieles, pero las diferencias entre unos y otros son notorias.

El valor del trabajo como medio para moralizar a los individuos, y la vinculación del sistema productivo con el sistema de instrucción pública, son los principales puntos de encuentro.

La educación, para los industriales, Roca y Alberdi, debe ponerse al servicio del orden y el progreso económico.

Sin embargo, no hablan de lo mismo, por ejemplo, cuando se refieren a la economía, la idea de patria o en sus críticas a los colegios nacionales y a las universidades.

Lix Klett, secretario, Aquiles Maveroff, prosecretario, Ramón Gorchs, tesorero”, *ibíd.*

²³ Roca afirma: “El país [...] debe esforzarse en aumentar y mejorar en cantidad, calidad y precio, aquellos ramos de producción que tienen ya fácil aceptación en los mercados extranjeros, absteniéndose de proteger industrias efímeras, en condiciones de irremediable inferioridad, con evidente menoscabo de nuestras grandes y verdaderas industrias, la ganadería y agricultura, tan susceptibles todavía de adquirir un inmenso desenvolvimiento”, Congreso de la Nación. Sesión de Asamblea del 1 de mayo de 1899, p. 11.

Alberdi y Roca defienden el sistema agroexportador, y aceptan, positivamente, la división internacional del trabajo, adhieren a una política librecambista, y la ganadería y la agricultura son las grandes industrias nacionales²⁴, en cambio la UIA tiene, precisamente, al librecambio como su enemigo central, y lucha por una protección de las industrias argentinas, aludiendo, vale la pena precisar, a la industria manufacturera que no puede competir con los productos manufacturados importados²⁵.

Esta es, quizás, la gran cuestión que los separa, los industriales en Argentina no pueden desarrollarse en este sistema económico.

Acercamiento y tensiones, ese es el movimiento que se advierte en esta relación.

²⁴ Roca afirma: “El país [...] debe esforzarse en aumentar y mejorar en cantidad, calidad y precio, aquellos ramos de producción que tienen ya fácil aceptación en los mercados extranjeros, absteniéndose de proteger industrias efímeras, en condiciones de irremediable inferioridad, con evidente menoscabo de nuestras grandes y verdaderas industrias, la ganadería y agricultura, tan susceptibles todavía de adquirir un inmenso desenvolvimiento”. Congreso de la Nación. Sesión de Asamblea del 1 de mayo de 1899, p. 11.

²⁵ Plantean, desde un enfoque historicista, que una sociedad joven necesita de la protección del Estado para que se desarrolle su manufactura, y recién en una etapa donde ésta adquiera su madurez, se puede proponer el librecambio, ya que la manufactura local estaría en condiciones de competir en un mercado con productos extranjeros. No son proteccionistas absolutos, sino que sería una etapa necesaria del desarrollo argentino. En *El Industrial*, este argumento se repite a lo largo de la etapa que indagamos. Contenidos proteccionistas e invocación nacionalista, pueden advertirse también en la *Revista Azucarera*, que representa los intereses de ese sector manufacturero, al respecto véase: Ricardo Daniel Moyano y María Lenis, “De lo nacional a lo regional. Discurso empresario e industria azucarera en el norte argentino (1894-1923)”, en *Revista. Escuela de Historia*, 6, vol. 1, n. 6, 2007: 279-288.

¿Cuál es la idea de patria que sostienen los industriales? Adhieren al concepto alberdiano, y su objetivo es bien preciso; defender el valor del trabajo y, encadenado a esto, las escuelas de artes y oficios y de agronomía.

Señalan, citando pasajes de Alberdi, que un inmigrante productor de riqueza es más patriota que un nacional que vive de la administración pública.

No casualmente, reproducen, en su publicación periódica, su libro, *La vida y los trabajos industriales de William Wheelwright en la América del Sud*, donde esta noción de patriotismo es desarrollada hasta el detalle, ya que este capitalista extranjero invierte en distintas empresas argentinas y se transforma, en la opinión de su biógrafo, en el gran héroe nacional²⁶.

Invocando pasajes de Alberdi argumentan, además, que el sistema de instrucción pública no valora el trabajo y que forma sujetos que aspiran a vivir de la administración pública, por eso concluyen que la educación en Argentina no es patriota.

Los industriales parecen adherir a la república posible alberdiana, pero no es así.

²⁶ La obra comienza con este título: “De cómo a veces un extranjero puede ser más benemérito de la patria que un patriota”, y sus palabras iniciales sintetizan la idea central de la biografía: “Esta es la biografía de un hombre que, sin haber dado batallas ni obtenido victorias ni sido un hombre de Estado, ni siquiera un ciudadano, ha hecho sin embargo a los países de su mansión tanto y tan grandes servicios que su historia sería ingrata o ciega si dejase de registrarlos en sus anales. Esto prueba la verdad de dos hechos que Sudamérica no debe perder de vista en el interés de sus progresos, a saber: que la guerra no es el único terreno de los servicios que abren las puertas de la historia y que sin ser un ciudadano puede un extranjero hacer mayores servicios a la patria que el primer patriota, pues no necesita haber vivido cuarenta años de los sueldos del Estado para ser un servidor del país. Es que los grandes intereses modernos, que son todos económicos, son del dominio del orden social, de que es miembro el extranjero, con los mismos derechos civiles o sociales que el ciudadano”, Juan B. Alberdi, *La vida y los trabajos industriales de William Wheelwright en la América del Sud*, Paris, Librería de Garnier Hermanos, 1876, p. 4.

Si la república posible exige un mínimo de política, acotada a dar orden y seguridad a los que trabajan, y un máximo de actividad en la sociedad civil, donde los habitantes productores de riqueza construyen la nación moderna, los industriales, por el contrario, llaman a la participación de la ciudadanía porque es vital cambiar un sistema económico librecambista que no permite el desarrollo de la manufactura nacional; y esto exige un máximo de actividad política.

Las diferencias son notorias, el sujeto de la república posible es el habitante productor de riqueza, pero para los industriales este individuo debe hacer algo más, si es extranjero tiene que nacionalizarse y participar de la cosa pública como ciudadano para eliminar el sistema librecambista.

En 1885 sostiene la necesidad de reformular la constitución nacional para lograr dicho objetivo; y en 1887, la defensa de su propuesta los lleva a un áspero debate con otras publicaciones de Buenos Aires²⁷. El enfrentamiento de los industriales y los extranjeros, por momentos, es nítida.

La comunidad española en Argentina desde los años 60 plantea que debe recortarse la letra del himno nacional porque hiere la sensibilidad hispana, y los industriales, en clara posición patriótica, presentan, en 1882, en la Exposición Universal organizada por el mismo Club Industrial, una maqueta de un monumento a la independencia, que representa al famoso león a los pies de la nación que alude el himno, hecho que provoca, en ese mismo evento, el reclamo de los españoles y, más tarde, una encendida polémica en la opinión pública²⁸.

²⁷ Ema Cibotti, “Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante”, en Mirta Z. Lobato, *El progreso, la modernización y sus límites*, Bs. As., 1999, pp. 394-396.

²⁸ Alberdi ha explicado hasta el detalle la importancia de mantener ese esquema para obtener el orden para el progreso económico. Es más, cuando cumple su tarea diplomática en la década de 1850, bajo el gobierno del general Justo José de Urquiza, firma un tratado con España donde se indica que los hijos de españoles nacidos en suelo argentino siguen siendo españoles, hecho que le valió un repudio de los opositores, pero también del mismo Urquiza. Sus enemigos se lo recuerdan, con el paso de los años, una y otra vez para calificarlo de traidor a la patria. Alberdi escribe

Fervor republicano, fervor patriótico, son ejes claves de su programa, y tienen un objetivo preciso: modificar el sistema librecambista que protege a los productores extranjeros en desmedro de los productores locales, sólo una sociedad con pasión patriótica y de ciudadanos argentinos puede, a sus ojos, defender la manufactura nacional por más que los consumidores se vean perjudicados.

Tanto en su crítica al sistema de instrucción pública como en la cuestión de la empleomanía invocan pasajes de Alberdi, se trata de su disertación en la Facultad de Derecho en 1880, *La Omnipotencia del Estado es la negación de la libertad individual*.

¿Cómo lo leen? Se advierte algo muy revelador: se escriben diez largos artículos denominados “La producción nacional”, donde aparece el clásico esquema de la publicación, proteccionismo económico como el gran creador de la riqueza nacional opuesto al librecambio asociado a una teoría de la escuela de Manchester que favorece a las naciones más poderosas.

El esquema es claramente antialberdiano. Sin embargo, en los artículos finales es invocada la autoridad de Alberdi y la conferencia aludida.

varios textos defendiendo su postura; que es coherente con su programa de república posible. Roca se siente parte de la tradición alberdiana. Sabemos que dicta un decreto, en 1881, para editar las obras completas de Alberdi, presentándolo como el pensador de la nación, y ante la crítica de sus opositores que le recuerdan el episodio de la firma de tratado con España, para justificar que no puede ser el pensador de las instituciones argentinas alguien que debe ser calificado de traidor a la patria, lo promueve, subiendo la apuesta, con el cargo de diplomático en París, hecho que no se logra por la oposición en el sanado de la nación. Vale decir, que Alberdi y Roca sostienen firmemente una idea de patria donde el extranjero productor de riqueza es más patriota que otro nacional que no la produce. Pero hay algo más, los industriales fueron uno de los más entusiastas defensores del himno nacional contra la comunidad española que plantea un recorte en las partes más hirientes con la patria española, y es Roca, como ya lo hemos indicado, el que decide la cuestión en apoyo a la comunidad extranjera cuando dicta, en 1900, el decreto que recorta el himno en las partes señaladas por los españoles.

El texto de Alberdi no es leído en todo su desarrollo sino que se habla de aquello que coincide con el proyecto de los industriales.

En primer lugar, no mencionan las ideas librecambistas de esa conferencia. En segundo término, acotan su mirada a la idea típicamente alberdiana que el sujeto de la república moderna es el que trabaja, el que construye su riqueza, en oposición de los individuos dependientes del puesto del Estado.

¿Cómo es leída la cuestión educativa? Para Alberdi el colegio de ciencias morales del período de Rivadavia o las universidades sudamericanas enseñan un saber meramente literario que no sirve para el trabajo, y forman sujetos peligrosos que viven del puesto del Estado.

La república posible exige, ya lo advertimos, un mínimo de política y un máximo de trabajo, por eso estas sedes educativas deben transformarse para servir al orden y el progreso económico.

También los industriales seleccionan este tramo de las reflexiones de Alberdi, pero agregan algo más que se opone a la república posible alberdiana: apoyan la reducción de los colegios nacionales y atacan a la Universidad porque forman una clase dirigente librecambista, que no entiende el proteccionismo económico que exigen, como primer requisito, los industriales argentinos.

Esto es, agregan, un motivo que tiene que ver con sus principales banderas de lucha, pero que no comparten ni Alberdi ni Roca ni sus ministros Pizarro y Magnasco.

Protección económica a la producción argentina, fervor patriótico, prédica republicana, y una dura crítica a las sedes educativas que enseñan las ideas librecambistas, son ejes básicos del programa de los industriales, opuesto, nítidamente, al programa de la república posible.

Los industriales, Alberdi, Roca y los diputados opositores al proyecto de Reforma de la enseñanza secundaria

Existen diferencias notorias entre los industriales y Alberdi-Roca, pero sin duda hay un punto de acuerdo.

Para los industriales es tan vital la creación de escuelas de artes y oficios y agronómicas como la reducción de los colegios nacionales y que se entornen las puertas de las universidades, vale decir que coinciden con el diagnóstico y la respuesta que indica Pizarro en 1881 y Magnasco en 1898-1901.

En cambio, algunos de los diputados que intervienen en el debate del proyecto Magnasco en 1900, como Castellanos y Balestra sólo pueden aceptar lo primero y les resulta intolerable lo segundo; así como para Carbó y Gouchon, que tienen una posición aún más intransigente, las sedes que se pretenden reducir son fundamentales para el orden, el progreso, la cuestión laica y la nacionalización de los hijos de argentinos y extranjeros.

Una conclusión general se impone: Alberdi, Roca, Magnasco y los industriales subordinan la educación al desarrollo de una sociedad civil, a la formación de sujetos que adquieren su autonomía en el trabajo, y que de este modo se emancipan de sus padres y del Estado, en oposición a Carbó, Balestra y Gouchon (con ciertas diferencias con Castellanos), que plantean una enseñanza general, asociada a la formación de sujetos ilustrados, aludiendo a una ilustración laica y republicana, preparados, a sus ojos, para resolver cualquier problema de la sociedad civil y de la república laica: el acceso al mercado laboral, el ejercicio de la ciudadanía Argentina, la gestación del “buen gobierno”, entre otras cuestiones. Para los primeros la economía tiene un papel dominante, primer escalón para alcanzar una república moderna, para los segundos una educación ilustrada y laica forma individuos aptos para desenvolverse en cualquier actividad política, económica, y social.

Capítulo 2

Política educativa de los gobiernos a fines del siglo XIX

Algo parecido que se advierte en la corporación industrial se reitera también en los discursos presidenciales y de los ministros de instrucción pública en los años 1890-1898: se aceptan ciertas premisas básicas de las ideas educativas alberdianas, pero se cuestiona el ideario de la república del habitante productor de riqueza.

Carlos Pellegrini

El presidente Carlos Pellegrini (1891-1892), que timonea los primeros años de la crisis del 90, cuestiona, en su mensaje de apertura al Congreso de la Nación de 1892, a los colegios nacionales, normales y universidades, y afirma que si se limita su número permitirían un ahorro para la creación de escuelas industriales asociadas a los objetivos de orden y progreso¹.

Este planteo tiene cierta vecindad con el de Roca, en su primera gestión, y más cuando se habla, además de lo indicado, de arancelar los estudios

¹ “Esta cuestión, así como la de limitar el número de escuelas normales y colegios nacionales preparatorios de las carreras universitarias a su justo número, exigen una solución, porque aparte de la regularidad que introducirán en el régimen educacional, permitirán el ahorro de las sumas necesarias para fundar los institutos técnicos que permitan a la nuevas generaciones seguir las múltiples vocaciones cuyo conjunto forma equilibrio de la acción social [...] Nuestro país, que tiene la inmensa mayoría de sus riquezas inexploradas que necesita, como ninguno, de individuos emprenderos y capaces, y que acaba de ser azotado por una crisis, en la que ha entrado como principal factor el desequilibrio entre el afán de los negocios y la aptitud para el trabajo que es su antecedente necesario, debe irremediamente seguir la vía que recorren las grandes naciones, y no debe demorarse la difusión de los conocimientos prácticos por medio de escuelas y cursos análogos a los que constituyen la instrucción técnica en el viejo mundo y los Estados Unidos”, H. Mabragna, *Los mensajes...*, Tomo V, ob. cit., pp. 77-78.

secundarios, ya que los únicos estudios obligatorios y gratuitos, según las leyes del Estado, son los del nivel primario².

Juan Balestra, ministro de instrucción pública invoca en su memoria de 1892 pasajes de Alberdi para avalar este objetivo³, y argumenta largamente sobre la urgencia de “introducir la enseñanza del trabajo manual en nuestros establecimientos normales y primarias”⁴.

Pero también critica la opinión despectiva que hace Alberdi en sus *Bases* sobre la universidad argentina, y más específicamente sobre el “exceso de diplomados”.

Aquí Balestra se separa de Alberdi, porque su idea de fomentar escuelas de artes y oficios se inscribe en un programa de república de ciudadanos, y el sistema vigente, a sus ojos, cumple con la misión básica de formar ciudadanos y clase dirigente⁵.

El argumento del ministro no cuestiona una educación asociada a una república de ciudadanos y laica, sino que supone que es necesario ampliar el

² *Ibíd.*

³ “[...] nos quedamos en lo que decía Alberdi, enseñando a leer y preparando doctores, sin acordarnos de las riquezas que teníamos que explotar o administrar, de los nuevos medios de actividad social que debíamos dirigir, de la transformación completa del país que hacía indispensable las más variadas aptitudes y conocimientos en sus habitantes [...] todos nuestros progresos los habíamos recibido del hombre, del capital europeos. A ellos debíamos nuestros ferrocarriles, nuestras colonias, nuestras industrias”. *Memoria presentada al congreso de la nación por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Juan Balestra*, Bs. As., 1892, Tomo I, p. XXXII.

⁴ “El poder ejecutivo cree conveniente fomentar, dentro de los recursos que el Honorable Congreso vote, la propagación de escuelas de artes y oficios; y, con esta idea propende a proteger los establecimientos de educación, que ya tiene establecidos en diversas provincias de la República, y en los territorios nacionales, la congregación Salesiana [...]”. *Memoria cit.*, Tomo II, pp. 23-24.

⁵ *Memoria cit.*, Tomo I, p. XVI-XVII.

sistema de instrucción pública vigente con escuelas de artes y oficios o industriales.

Luis Sáenz Peña

Estas cuestiones se escuchan también en los mensajes de Luis Sáenz Peña (1892-1895)⁶.

Aunque hay un elemento nuevo que vale la pena mencionar, cuando expresa, en su mensaje de apertura al Congreso lo siguiente:

“...recordando los beneficios que irradian en el país las escuelas de artes y oficios fundadas y sostenidas por los padres salesianos, que regentean ya diversos establecimientos en varias provincias de la República, haciéndose dignos a que el Gobierno las proteja en sus tareas, acordándoles alguna subvención proporcionada ...”⁷.

En su mensaje de 1894, se repite el elogio a los establecimientos salesianos y también el pedido de subsidios para los mismos⁸.

¿Por qué es importante detenernos, brevemente, en este punto? Se une la enseñanza de artes y oficios con sedes de congregaciones religiosas, y esto entra en tensión con el contenido laico, celosamente custodiado por los

⁶ “El Consejo Nacional de Educación a cuya iniciativa se deben tantos progresos en la enseñanza primaria, ocupase actualmente de buscar los medios prácticos de introducir en las escuelas públicas, el trabajo manual y las cajas de ahorro, fundar la enseñanza agrícola en los territorios federales [...] El Gobierno piensa que la educación primaria debe ocupar con preferencia el apoyo de los recursos de la Nación, para formar ciudadanos útiles, preparados para las diversas aplicaciones de la actividad humana, y cree de su deber hacer presente la conveniencia de ligar la propagación de la educación primaria, establecimientos de artes y oficios que preparen con medios propios a los educandos, para poder atender ulteriormente a las necesidades de la vida [...]”. H. Mabragna, *Los mensajes...* cit., pp. 130 y 133.

⁷ *Ibíd.*

⁸ H. Mabragna, *Los mensajes...* cit., p. 184.

normalistas en los aparatos del Estado. Por ejemplo, Raúl Díaz y J. B. Zubiaur, dos predicadores normalistas y, al mismo tiempo, alberdianos y sarmientinos, entran en una dura discusión con establecimientos de salesianos y de galeses ubicados al sur del país y pertenecientes a territorios nacionales, porque no enseñan el mínimo de enseñanza nacional que se exige a toda sede educativa ni respetan el laicismo, expresados ambos en leyes del estado nacional.

Son celosos guardianes del contenido republicano, nacional y laico, tal como indica Sarmiento y las leyes de la república⁹.

Una acotación se impone: si bien se escuchan, desde la esfera estatal, ciertas voces de apoyo a las congregaciones religiosas, tal como advertimos en Uriburu, es dominante la reacción laicista en el campo normalista y aquí la prédica de Sarmiento tiene una fuerte eficacia; el Estado argentino es una república laica y los normalistas, sean los que invocan el pensamiento de Alberdi o los que son más sarmientinos, se unen en esta cruzada.

José E. Uriburu

José E. Uriburu (1895-1898) consolida con más fuerza la implantación de una enseñanza del trabajo manual inscripta en un programa de república de ciudadanos laicos.

Es notable la vecindad del argumento de Uriburu con los de Pellegrini y los de la primera gestión de Roca cuando sostiene, en 1895, la implantación

⁹ M. A. Nicoletti, “Controversias y enfrentamientos ante la formación del ciudadano: los informes ‘Escuelas del Sud’ del vocal J. B. Zubiaur y ‘Los Salesianos del Sud de P. Marabini, sdb (1906)’”, *Archivum* 23, Bs. As., 2004: 105-117; y M. A. Nicoletti y P. Floria Navarro, “Conflictos sobre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz”, *Anuario de Historia de la Educación*, Bs. As., n. 5, 2004: 121-137.

de escuelas de artes y oficios y la reducción de colegios nacionales y normales¹⁰.

Hay que tener presente que Roca, Pellegrini y Uriburu pertenecen al mismo partido, forman parte del mismo gobierno, pero no hablan el mismo idioma alberdiano, puesto que el planteo de reducir el número de colegios nacionales y normales y la creación, en su reemplazo, de escuelas industriales y de comercio, no equivale para Balestra, Belustegui y Bermejo –ministros respectivamente de Pellegrini y Uriburu– a la defensa de un sistema de instrucción pública vaciado de contenido republicano tal como supone el programa de la república posible; por el contrario, se inscriben en un ideario educativo que tiene como prioritaria la creación de la ciudadanía y de la nacionalidad.

Desde el primer momento, Uriburu alienta la creación de la Facultad de Filosofía y Letras en 1895¹¹, y al año siguiente se produce su fundación; pero además anuncia dos cuestiones también vinculadas a la formación del ciudadano argentino y de la nacionalidad, ya que se implementa en los colegios nacionales, las escuelas normales y de comercio, “la instrucción militar teórica práctica, dada en las condiciones del decreto de abril 20 de 1895” que contribuirá, según sus palabras, “a la juventud ese complemento indispensable en la instrucción del ciudadano”; así como por el decreto del 6

¹⁰ “Al estudiar la marcha de los colegios nacionales y escuelas normales y los resultados que dan estos establecimientos, especialmente en las últimas, las de varones, es forzoso pensar con detenimiento sobre la conveniencia de transformar o suprimir algunos de estos establecimientos que no compensan los crecidos gastos que originan al tesoro de la Nación. Se facilitaría, de esta manera, la creación de establecimientos de enseñanza especial, cuya necesidad es evidente para completar la organización escolar del país”. H. Mabragaña, *Los mensajes...* cit., p. 227-128.

¹¹ “Desde 1888, el Consejo Superior Universitario viene solicitando la creación de la Facultad de Filosofía y Letras [...] pienso que es llegado el momento de atender esa solicitud que llenará una sentida necesidad en la enseñanza superior y servirá para la preparación de profesores destinados a la enseñanza de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales”. H. Mabragaña, *Los mensajes...* cit., pp. 227-128.

de junio de 1895, se ha creado el Museo Nacional de Bellas Artes para “prestar verdadera utilidad a la cultura artística de nuestro país”¹².

La discusión y la adhesión de la introducción del trabajo manual se produce en sede normalista y con la intervención de prestigiosos predicadores de este sector. En 1896, Uriburu informa lo siguiente:

“Convencido de las ventajas que reportaría la difusión del trabajo manual educativo en todos los grados de la enseñanza, el Poder Ejecutivo consideró que debía ante todo subsanar la dificultad que ofrecía la falta de un personal idóneo para esas tareas. A ese fin respondió la organización de un taller en la Escuela Normal de Profesores de esta capital, el que funciona desde mediados del año anterior con éxito plenamente satisfactorio. Posteriormente se nombró una comisión compuesta de personas competentes en esta materia, a fin de que estudiara la mejor forma de implantar esta enseñanza en los jardines de infantes, en las escuelas normales y anexas de las mismas y en los colegios nacionales. Esta comisión, [...] resolvió optar por el trabajo manual educativo, que responde a los principios de la célebre Escuela de Naas, porque, de los sistemas hasta hoy conocidos, es el que más se armoniza con los fines de la escuela común, en razón de que contribuye a dar una enseñanza integral y facilita el desenvolvimiento de las aptitudes físicas, morales e intelectuales de los alumnos. El Poder Ejecutivo [...] ha resuelto aprobar los programas por ella formulados...”¹³.

¹² H. Mabragaña, *Los mensajes...cit.*, pp. 258-261. Y en 1897 se agrega: “El Museo de Bellas Artes, destinado a estimular las manifestaciones de la inteligencia argentina y fomentar el arte nacional, fue fundado por decreto del 16 julio de 1895, e inaugurado oficialmente el 25 de Diciembre de 1896”, H. Mabragaña, *Los mensajes... cit.*, p. 296.

¹³ Y en otro parte agrega: “La escuela Normal de Maestros, que funcionaban sin éxito alguno en el Rosario, se ha transformado en Escuela de Comercio, más reclamada en aquel centro por su índole genuinamente comercial, quedando por dicha circunstancia, convertida, en mixta, la antigua Escuela Normal de Maestros de

Todo sucede en Escuelas Normales, y la comisión mencionada está conformada, en su mayoría, por reconocidos normalistas como Pablo Pizzurno, J. B. Zubiaur o Andrés Ferreira, para nombrar sólo algunos¹⁴.

En sintonía con esto, en 1897, Uriburu plantea que es necesario ampliar la instrucción pública, alude a la formación de docentes para el Kindergarten y para la enseñanza del trabajo manual, formación que une bajo el concepto de una “enseñanza integral”¹⁵. También Uriburu informa que se ha autorizado

“la creación de un departamento industrial, que el P. E. se apresuró a instalar. Funciona ya desde el mes de Marzo próximo pasado, anexo a la Escuela de Comercio, con una asistencia regular de 56 alumnos. Durante este año el número de discípulos tendrá que ser forzosamente limitado, porque es exigua la cantidad votada para su instalación y sueldos del personal docente. El departamento industrial proporciona una enseñanza científica y especial teórica y práctica y prepara más

dicha ciudad”, H. Mabragaña, *Los mensajes* cit., pp. 259-260. Y un año después sintetiza su propuesta de este modo: “Así se ha reformado el plan de estudios de la Escuela de Comercio, se ha reglamentado la enseñanza y expedición de diplomas para las profesiones de contadores, calígrafos y traductores públicos, se han abierto cursos libres en la Escuela de Comercio y cátedras especiales para los que aspiren a aquellos diplomas, se ha fundado un establecimiento de enseñanza industrial, se ha organizado la Escuela de Minas, la de Enología, y Viticultura y la Escuela de Pilotos. Todas esas medidas responden al propósito que el P. E. ha perseguido con empeñoso afán de abrir nuevos rumbos a la actividad intelectual de nuestra juventud, erróneamente preocupada, hasta ahora, de asegurar su porvenir, exclusivamente en las carreras universitarias”, H. Mabragaña, *Los mensajes... cit.*, p. p. 295.

¹⁴ Héctor Muzzopappa ha mostrado, en un ensayo reciente, que al interior del normalismo existe toda una discusión sobre la implantación del trabajo manual en Argentina, y que Pablo A. Pizzurno (que acompaña al grupo de Magnasco) y J. B. Zubiaur (cercano a la Unión Industrial Argentina), lideran dos tendencias distintas y enfrentadas. Vale decir que cuando hablamos de normalismo estamos aludiendo a un grupo que alberga varias posiciones. H. Muzzopappa, *La enseñanza práctica de Osvaldo Magnasco. Antecedentes*, mimio, ob. cit.

¹⁵ H. Mabragaña, *Los mensajes... cit.*, pp. 292-293.

tarde industriales inteligentes jefes de talleres y fábricas, directores de obras públicas, dibujantes y maquinistas instruidos. Además, la instrucción que allí se recibe, constituye una excelente base para emprender los estudios de ingeniería, agrimensura y arquitectura”¹⁶.

Todas estas medidas están acompañadas por un gran entusiasmo, en 1898, por el aumento de escuelas y colegios nacionales, y se plantea la necesidad de “fundar la Escuela Normal Superior sobre la base de algunas de las existentes, a fin de formar los verdaderos profesores normales en ciencias o letras para la enseñanza secundaria y normal”¹⁷.

Una conclusión surge al recorrer la opinión de los presidentes y ministros de instrucción pública que gobiernan en los años 90, y de algunas de las voces más importantes de la corporación normalista y de la corporación industrial: a fines del siglo XIX hay mejores condiciones para la recepción de las ideas educativas alberdianas, pero esto no se articula con la defensa de los fundamentos de la república posible, sino que se inscribe en un programa de república de ciudadanos.

¹⁶ H. Mabragaña, *Los mensajes...cit.*, pp. 295-296.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 330.

Capítulo 3

El proyecto alberdiano de Magnasco y la oposición normalista

El proyecto

El proyecto de reforma de la enseñanza secundaria firmado por Roca y Magnasco, presentado al Congreso de la Nación y discutido en septiembre de 1900, apunta, en primer lugar, a los colegios nacionales.

En el artículo primero se establece que los colegios nacionales se reducirían a cinco en todo el territorio de la nación.

Permanecerían, además de los ubicados en Buenos Aires, los ubicados en las ciudades de Córdoba, Tucumán, Mendoza, Uruguay y Rosario. En los artículos 2 y 3 se indica el cambio de orientación: educar para el trabajo y disminuir lo máximo posible la formación para la política o la participación pública¹.

En tercer término, en los artículos 5 y 7, se plantea la reducción del presupuesto nacional y se indica que las provincias están obligadas a sostener los establecimientos educativos del nivel primario y de las escuelas normales. Este punto contaba con la legitimación del artículo 5° de la Constitución.

¿A qué apunta este proyecto? A la reducción del presupuesto nacional para la instrucción pública, al traslado de las obligaciones presupuestarias a las provincias (sabiendo que desde hace décadas dependen del subsidio de la

¹ En el artículo segundo se plantea que “los fondos destinados al sostenimiento de los demás colegios nacionales de provincia, serán aplicados en su totalidad a los objetos del artículo 9 y a la fundación y sostenimiento de institutos prácticos de artes y oficios, agricultura, industria, minas, comercio, etc., según las peculiaridades de cada localidad y previo informe del correspondiente gobierno de provincia”, *Diario de Sesiones*, Cámara de Diputados, Mayo 16 de 1900, pp.64-65.

nación para sostener las escuelas), y a la eliminación de la mayoría de los colegios nacionales, hecho que trae dos consecuencias: disminución de alumnos que acceden a la universidad, e incidencia negativa en algunas escuelas normales que dependen, para su funcionamiento, de colegios nacionales.

¿Quiénes son los actores, en principio, perjudicados? Los Estados provinciales², los normalistas, el sector mitrista o individuos y grupos asociados a los colegios nacionales, entre otros. Esto conduce a indagar actores diferentes unidos por la misma causa, rechazar un proyecto que los perjudica. Dicha exploración tan ambiciosa escapa a este estudio, tramo inicial de esta investigación, que tiene un objetivo más acotado: examinar, más particularmente, a uno de estos actores, el normalismo, o mejor dicho una parte del sector normalista, ya que no es un grupo homogéneo sino que alberga varias tendencias distintas y hasta enfrentadas³.

² En *La Nación* se expresa en mayo de 1900 la queja en el interior del país. “la supresión de los colegios nacionales de provincia, que ha tenido la virtud de irritar a la prensa del interior”. Subrayemos dos cuestiones: se alude al proyecto de reforma de enseñanza como la supresión de colegios nacionales, y, además, que las provincias ya han empezado su contienda verbal en la escena pública. Vale decir que en las provincias ya han sentado su posición y han comenzado su campaña para que no se apruebe. Véase: *Ecos del día, La Nación*, 14 de mayo de 1900, n. 9512, año XXXI, p. 4. Pocos días después, dicha publicación adhiere a las protestas que se producen en el interior del país, sosteniendo que “las provincias en el estado en que se encuentran hoy y en el que vegetarán durante mucho tiempo, no podrán seguramente costear esos establecimientos [...]”. *Ecos del día, La Nación*, 17 de mayo de 1900, n. 9515, año XXXI, pp. 4 y 5.

³ Héctor Muzzopappa ha mostrado, en un ensayo reciente, que al interior del normalismo existe toda una discusión sobre la implantación del trabajo manual en Argentina, y que Pablo A. Pizzurno (que acompaña al grupo de Magnasco) y J. B. Zubiaur (cercano a la Unión Industrial Argentina), lideran dos tendencias distintas y enfrentadas. En el presente cuaderno, no me ocupo de estos autores, tarea que dejo para otro escrito, sino de la tendencia de Carbó, que parece alejada de uno y de otro. Vale decir que cuando hablamos de normalismo estamos aludiendo a un grupo que alberga varias posiciones. H. Muzzopappa, *La enseñanza práctica de Magnasco*.

La elección no es antojadiza. Alejandro Carbó, conocido normalista, miembro del PAN, diputado por la provincia de Entre Ríos, es el miembro informante de la Comisión de instrucción pública de la Cámara de Diputados, y el que más notoriamente se opone al proyecto. Merece, entonces, que nos detengamos en su figura y en su grupo de pertenencia.

El normalismo y su discusión con Roca-Magnasco

En 1898, en Mercedes, San Nicolás y Dolores, se produce un duro cruce entre normalistas y el ministro Magnasco que ha cerrado numerosas escuelas en la provincia de Buenos Aires⁴.

El 26 de enero de 1900 Roca dicta un decreto que suprime nueve escuelas normales de maestros⁵. Además, Roca expresa en su mensaje de apertura del Congreso de la Nación, en mayo de 1899, que existe un exceso de empleados en el apartado estatal de las provincias⁶.

Antecedentes, mimio, Departamento de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, 2008.

⁴ “Las escuelas normales mixtas de la provincia”, *La Nación*, Buenos Aires, 25 de septiembre de 1898.

⁵ Ángel Bassi, Dr. J. A. Ferreira. *El pensamiento y la acción del gran educador y filósofo*; Bs. As., Editorial Claridad, 1943; pp. 104-105.

⁶ Utilizando un lenguaje alberdiano, Roca expresa, en su mensaje de apertura del Congreso de la Nación Roca en 1899, que existen en los aparatos de los Estados provinciales más empleados que los que se pueden sostener. Diario de Sesiones. Sesión Asamblea del 1 de mayo de 1899, p. 11. Esto se puede apreciar en la misma provincia donde es oriundo Carbó, donde el gobernador es atacado en este sentido. En septiembre de 1900 se puede leer en las páginas de *La Nación*, una solicitud donde se expresa cómo el gobernador de Entre Ríos ha nombrado más maestros de los que se pueden sostener en la provincia. Si bien *La Nación* tiene diferencias con el proyecto, ya que considera que las provincias nunca se harían cargo de los gastos de las escuelas, sostiene, sin embargo, que la empleomanía es uno de los grandes problemas de la educación argentina y que lo positivo del proyecto es que señala ese punto. Véase *La Nación*, 14, 17, 18 y 24 de mayo, y 17, 18, 21, 23 y 29 de septiembre de 1900.

En ese recinto se discutió la propuesta del poder ejecutivo de reducción del presupuesto nacional, y Alejandro Carbó, invocando los tópicos principales del discurso normalista, defendió con éxito, el 4 de enero de 1899, la supresión de becas destinadas a los alumnos de las escuelas normales y la eliminación de las cátedras de tercero y cuarto año del profesorado⁷.

Dos cuestiones deben ser subrayadas. En primer lugar se advierte una constante: Roca y su ministro Magnasco intentando reducir el presupuesto nacional, incluida el área educativa, y los normalistas resistiendo una a una todas estas acciones⁸. Y por otro lado se visualiza que no existen

⁷ Ernesto Bavio, “Alejandro Carbó. Director de la Escuela Normal de Paraná”, en: *La Actividad Humana*, Paraná, 1901, pp. 23-24.

⁸ Bertoni brinda un panorama de avance del movimiento católico en el segundo gobierno de Roca. Dice: “En el campo católico se puso en marcha en esos años un conjunto de iniciativas: la Unión Universitaria, promovida por el padre Grote, realizó manifestaciones patrióticas y políticas; los círculos proyectaron reunirse en una liga nacional y, si bien no se fundó un partido, desde 1898 se consolidó un polo político católico en el Congreso nacional, liderado por el diputado y obispo Gregorio Romero. Varias iniciativas mostraron un notable avance del catolicismo en el campo educativo. En 1897, un decreto presidencial incluyó a las escuelas normales en el régimen ministerial de los establecimientos incorporados, y posibilitó que las congregaciones religiosas formaran maestros primarios, lo que hasta ese momento había sido una función exclusiva de las escuelas normales del estado. Pero sobre todo se abrió una esperanza para la educación católica en las escuelas primarias estatales. En 1898, en su mensaje inaugural, el presidente Roca declaró el fracaso educativo. Magnasco, ministro, lo repitió al afirmar la necesidad de reformar el sistema y poner a Dios en las escuelas para evitar “la decadencia hacia la que marchaba el país”. Estas declaraciones implicaban un notable cambio de rumbo, y contradecían la orientación de la Ley 1420, emblemática del primer gobierno de Roca. [...] La promesa del ministro Magnasco de llevar la palabra de Dios a las escuelas esperanzó al clero católico y también a los pastores protestantes”. Lilia Bertoni, “Estado confesional o Estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio de siglo XIX al XX”, en L. Bertoni y L. de Priviellio,

posibilidades de acuerdo para los normalistas (a la manera de Carbó)⁹, porque se pone en cuestión su espacio de poder, sus fundamentos y su función social, y tampoco es posible una conciliación para Roca-Magnasco porque el sistema vigente forma un sujeto que no desarrolla la sociedad civil con su trabajo y es un peligro para el orden y el progreso de la república posible alberdiana.

Una invención: Juan Bautista Alberdi pensador de la Educación Argentina

Alberdi se propuso, explícitamente, como el comentador de la Constitución de 1853, como el pensador de las instituciones de la república,

Conflictos en democracia. La vida política entre dos siglos, Bs. As., Siglo XXI editores, 2009, p. 56.

⁹ Se han indicado los rasgos que dominan en el mundo normalista, pero si hiciéramos un estudio más detallado nos encontraríamos con diferentes grupos y propuestas. Por ejemplo, existe un sector que invoca positivamente las propuestas educativas de Alberdi. Esto puede advertirse en *La Educación* (periódico quincenal), una de las publicaciones más importantes del campo educativo. Víctor S. Sarmiento escribe varios artículos sobre la escuela de artes y oficios, y en uno de ellos comienza citando a J. B. Alberdi. Son tres artículos encadenados: “Enseñanza práctica”, 15 de julio, y 1 de agosto de 1897, *La Educación*, año XII, ns. 260 y 261, pp. 159-160; “Escuelas de Artes y oficios”, 15 de septiembre, y 1 de octubre de 1897, *La Educación*, año XII, ns. 264 y 265; “Escuelas de artes y oficios”, 15 de noviembre de 1897, *La Educación*, año XII, n. 268. pp. 280-281. Otro artículo de V. Sarmiento se edita el 15 de octubre de 1897, *La Educación*, año XII, n. 267, p 3. Sección práctica. Clase de geografía para tercer grado. Firma Víctor Sarmiento. Es revelador para nuestro estudio indicar que cuando se crea la Escuela Industrial de la Nación se edita un artículo donde se lo asocia, explícitamente, con el ideario de Alberdi. Es más, en este artículo se sostiene que Alberdi es el iniciador de este tipo de escuelas, y las palabras finales aluden al núcleo central del programa de la república posible: “Más hombres de trabajo y menos semilleros de empleados y políticos!!”, firmado por Raúl B. Díaz, “La Escuela Industrial”, *La Educación*, 15 de octubre y 1 de noviembre de 1897, año XII, ns. 266 y 267, pp. 2-3.

como un economista, pero nunca se presentó como un educador, ni como un pedagogo, y menos como el pensador de la educación argentina.

Es más, Alberdi nunca escribió un libro dedicado específicamente a educación, sí algunos artículos breves, o algunas páginas en su *Fragmento preliminar*, en sus *Bases* o en *Estudios Económicos*, entre otros.

Dicho de otro modo, Alberdi se presenta, en numerosos escritos de 1853 hasta la década del 80, como el pensador de las instituciones de la república, figura que fue construyendo en muchos textos y libros, y esto fue tomado por Roca en el inicio de su primer mandato. Roca activa, en ese caso, una figura que Alberdi crea públicamente (pensador de las instituciones de la república), pero luego propone una figura que Alberdi nunca diseñó (pensador de la educación Argentina).

La imagen de Alberdi como el “pensador de la nación”, sostenida por el roquismo y por el propio autor de *Bases*, en la primera gestión (1880-1886), es actualizada por Roca, acotada a la faz educativa, en su mensaje de apertura en el Congreso de la Nación en 1899.¹⁰

El Ministro de Justicia e Instrucción Pública Magnasco defiende su proyecto reforma de la enseñanza secundaria con argumentos alberdianos, a quién define como “el más conspicuo apóstol de la verdad educacional en la República”, que tiene “la palabra más genial, más autorizada, más concluyente [...] en el país sobre estas materias”, y resalta, a su vez, por si no queda claro, que se trata de un “genio muy poco ocasionado a equivocaciones”¹¹.

¹⁰ Mensaje del presidente J. A. Roca. Congreso Nacional. Sesión de Asamblea del 1 de mayo de 1899, pp. 12 y 13.

¹¹ Cámara de Diputados, días 20 y 21 de septiembre, pp. 1212, 1214 y 1232.

Esta operación en el campo de la educación, debía dialogar y debatir con una parte del normalismo que ya había implantado, por el contrario, que es Sarmiento el apóstol y el pensador de la educación Argentina.

Dicha discusión se produce, como ya advertimos, porque el miembro informante de la comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, Alejandro Carbó, es un conocido normalista, así como lo son otros de sus colegas de banca (Gigena, Félix Avellaneda, entre otros).

Roca y Magnasco trazan una tradición educativa que define, al mismo tiempo, en el pasado y en el presente, el lugar del pensador y del político ejecutor. Esta operación se relaciona, necesariamente, con otra: impugnar a los otros, y desplazarlos a un plano inferior. Sarmiento (pensador y apóstol) y los normalistas (educadores y políticos ejecutores en el campo de la educación) son reemplazados por Alberdi y por Roca-Magnasco.

No se trata sólo una lucha por el conocimiento por la verdad histórica del pasado argentino, o sobre cuál es la mejor concepción de la Instrucción Pública, sino también, y esto es fundamental para nuestro objeto, un combate por la definición de los atributos que debe tener el sujeto de la república formado en establecimientos del Estado y por definir, además, quiénes son los políticos ejecutores.

Es una cuestión de proyecto y de espacio de poder. Se invoca el pasado, pero todo el tiempo se trata de legitimar la política a seguir. El debate de septiembre de 1900 en la Cámara de Diputados es un momento más de esta batalla.

Capítulo 4

El debate en septiembre de 1900 en Cámara de Diputados.

Primera parte

Examinaré las intervenciones del ministro, del miembro informante, y de los diputados Gouchon, Balestra y Castellanos. Dos acotaciones necesarias: indago las voces más decisivas y más densas desde el punto de vista argumentativo; desde ya, no son las únicas intervenciones, pero sin duda ofrecen un panorama de los conceptos generales que se esgrimen¹. Y como se trata de un análisis que implicó una amplia extensión, lo divido en dos partes, ésta será la primera.

Los fundamentos alberdianos del proyecto Magnasco-Roca

Magnasco sostiene que Sarmiento, tal como se lo ha comentado Bartolomé Mitre, “nunca fue un educacionista, en la acepción de la palabra”². Su “gloria”, en todo caso, puede sintetizarse en “dos cosas: en su silabario, y en su intuición segura de los grandes rumbos”³.

¹ Estos son los diputados que no analizaremos, y que intervienen de manera breve en el debate: Olivera, C. D. 20 de septiembre de 1900: 1198-1269; Lacavera, C. D. 27 de septiembre de 1900, pp. 1352-1353; Bores, C. D. 28 de septiembre de 1900, pp. 1370-1378 y 1383; y Argerich, C. D. 28 de septiembre de 1900, p. 1383. Votan de manera negativa, Olivera, Bores, y Argerich; y vota de manera positiva, Lacavera.

² C.D., 21 de septiembre de 1900, p. 1218. Sabemos que Mitre tuvo un larga pelea con Alberdi que recorre toda su vida política, por lo menos, desde la caída de Rosas en 1852. Cuando Roca quiere imponer la imagen de un Alberdi pensador de la Nación, y firma el decreto para editar sus obras completas desde el Estado, Mitre se opone, y sostiene, por el contrario, que Alberdi es un traidor a la Patria, actualizando su participación en la firma de un tratado con España, en los años 50, y su participación en la guerra del Paraguay. La continuidad de Alberdi y Mitre, que Magnasco hila en su discurso no es respaldada por los datos históricos.

³ *Ibíd.*

No podía faltar que citara al pensador de la nación para respaldar su argumento: “¿Pero como había de ser educacionista él, que según la expresión desapasionada de Alberdi, no tenía educación?”⁴. En el discurso del Ministro, Sarmiento es ubicado en un nivel inferior al apóstol de la educación que es Alberdi⁵.

El lado fuertemente republicano de Sarmiento, su insistencia en formar un ciudadano que participe de la cosa pública no es señalado⁶.

El Sarmiento de Magnasco piensa como Alberdi, en formar, exclusivamente, un sujeto preparado para incorporarse al mundo del trabajo⁷.

⁴ *Ibíd.*

⁵ “Sarmiento iluminaba el campo de la materia que trataba con verdaderos relámpagos de genio [...] con relámpagos intermitentes de genio alumbraba el campo oscuro de nuestra instrucción pública [...]”. *Ibíd.*

⁶ Sobre el republicanismo de Sarmiento véase el estudio de Natalio Botana, “*La tradición republicana. Alberdi y Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo*”, Buenos Aires, Sudamericana, 1984: 263-493.

⁷ Hay que recordar algunas cuestiones básicas para entender que esta lectura que realiza Magnasco de Sarmiento se corresponde con una estrategia de Roca: pacificar la lucha de Sarmiento y de Alberdi, darle un lugar a cada uno en la historia argentina, y leerlos en clave alberdiana. Roca dicta un decreto al comenzar su primer mandato en 1880 para editar las obras de Alberdi, y en 1884, momento que se dicta la ley de educación común, dicta otro decreto para editar las obras del “General Sarmiento” (así lo llama Roca en su decreto). Tras la crisis de 1890 se dejan de editar las obras de Sarmiento, “bajo el auspicio del gobierno argentino”, y a partir de 1895 se da otra nueva iniciativa desde el gobierno nacional para seguir editando sus obras, y Roca apoya esta iniciativa como presidente del Senado. Pero esto no es todo, los tomos de las obras de Sarmiento se editaban lentamente y fue bajo el segundo gobierno de Roca, desde 1898 hasta 1902, cuando se terminan de editar todos los volúmenes, y sin duda la mayoría de los tomos se editan bajo los dos gobiernos de Roca. Y también fue bajo su segundo mandato cuando se levanta el monumento a Sarmiento en Palermo, celebración que cuenta con la presencia del mismísimo presidente Roca. Vale decir, que esta lectura de Magnasco de incorporar a Sarmiento a la tradición roquista para legitimar sus argumentos, y de leer a Sarmiento en clave alberdiana

Cuando Magnasco cita positivamente a Sarmiento, siempre son pasajes que coinciden con el autor de *Bases*:

“[...] precisamente, trazando los derroteros de nuestra instrucción pública, recordaba [Sarmiento] que estábamos profundamente extraviados, que era menester apartarnos del camino que seguíamos; que era indispensable encauzar la educación de nuestras generaciones por los rumbos que conducen a la mejor explotación de nuestras riquezas propias [...]”⁸.

En otra parte, lee otro pasaje de Sarmiento donde critica la enseñanza superior, con los mismos criterios alberdianos⁹.

Luego reproduce reflexiones de Alberdi, como si fuese un mismo discurso, con el fin de unir ambas posiciones en una sola. Magnasco dice:

“...por su parte, Alberdi, señalando los defectos de que habían sido víctimas hasta entonces las generaciones argentinas, decía lo mismo que Sarmiento: que era indispensable adoptar nuevos rumbos,

hay que entenderla en este cuadro de situación que comienza en el primer gobierno de Roca. Mientras el roquismo quiere pacificar la historia violenta entre Alberdi y Sarmiento, otros, como el caso de Mitre y de *La Nación* que ya aludimos subrayan todo lo contrario. Esto mismo sucede en la discusión en diputados en 1895, cuando el diputado por Corrientes el Sr. Mantilla, de clara oposición a Sarmiento señale el carácter tenso y contradictorio de esta iniciativa. Escuchemos sus palabras: “¿Cuál es el criterio de la Cámara, en asuntos de esta naturaleza, si hoy vota la impresión de las obras de Sarmiento a costa del tesoro de la Nación, y ayer las de Alberdi, cuando Sarmiento y Alberdi fueron la antítesis en la acción y en la idea, en todo el pasado de la República Argentina?”. *Obras completas de D. F. Sarmiento*, Comentarios de la Constitución, Tomo VIII, Buenos Aires, 1895. p. 8.

⁸ C. D. 21 de septiembre de 1900, p. 1219.

⁹ Magnasco cita a Sarmiento: “Y si algo habría que hacer en este momento, sería el de contener el desarrollo de estos estudios llamados universitarios, por más que la palabra parezca escandalosa [...] porque esto contribuye mucho a pervertir el juicio de los jóvenes y a separarlos de las carreras comerciales e industriales”. *Ibíd.*

determinarlos según las exigencias del país [...] En este error de dirección universitaria está fundada –decía Alberdi– toda la educación que se da en Sud América a las nuevas generaciones”¹⁰.

Alberdi y Sarmiento, en el discurso del ministro, mantienen las mismas ideas educativas: sostienen que existe una crisis del sistema vigente y que debe formarse un individuo para el progreso de la economía. Y se indica una diferencia: el primero es el pensador y el segundo es el intuitivo¹¹. Coinciden, siempre que Sarmiento, guiado por su intuición, siga las ideas de Alberdi; luchan por lo mismo, forman parte de la misma tradición, pero ocupan lugares distintos.

El ministro convoca más voces, los otros dos presidentes, Mitre y Avellaneda, que también hablan, nítidamente, el idioma alberdiano: hay que crear escuelas especiales para preparar, exclusivamente, sujetos para el trabajo¹².

El objetivo es preciso: señalar que los tres presidentes nacionales apoyan su diagnóstico y su proyecto que da respuesta a la crisis del sistema de instrucción pública. Roca es una continuidad con ellos y no una ruptura, sigue la línea trazada por el pensador de la nación, por el educador intuitivo y por los tres presidentes nacionales.

Sin embargo es Sarmiento, de todos ellos, el más destacado en su intervención. Éste había indicado, y reproduce largos tramos de sus escritos,

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ Tampoco la continuidad Sarmiento-Alberdi es respaldada por los hechos históricos, ya que estuvieron duramente enfrentados desde la caída de Rosas, y las cartas Quillotanas lo hicieron saber públicamente a todo el mundo. Sus concepciones y proyectos son diferentes y enfrentados. Además, en 1881, cuando Manuel Pizarro plantea la creación de escuelas de artes y oficios y la reducción del número de colegios nacionales, Sarmiento fue su gran opositor. Los datos históricos no respaldan el razonamiento del ministro.

¹² C. D. 21 de septiembre, pp. 1232-1234.

que se debe educar un sujeto que se sostenga a sí mismo por medio de su trabajo, debe saber adaptarse al medio (el mercado) –y en ese extenso pasaje se evoca a Robinson Crusoe, la figura más radical, típica en el imaginario del momento, asociada a la supervivencia por sí mismo–, y esto es conectado, después, como si fuera un hecho necesario, a la necesidad de suprimir colegios nacionales que no preparan para la vida, sino que forma individuos que dependen del puesto del Estado y que si no lo consiguen emprenden el camino de la revolución¹³. A sus ojos, Sarmiento le da la razón a la política de Roca. Pero por si no queda claro, Magnasco lo dice expresamente:

“aquel [Sarmiento] que llamaba a una escuela de artes y oficios, corolario de la batalla de Ayacucho, [...] ya lo creo que estaría con nosotros, con ese proyecto, aquel que se moría edificando su morada rústica [...]; ya lo creo que estaría por la sustitución siquiera de la mitad si no de todos, como se ha visto, los colegios nacionales, si los hubiera vuelto a ver treinta o treinta y cinco años después de fundados por su sustitución con escuelas especiales [...]”¹⁴.

Y posteriormente inserta, tras esa cadena de pasajes de Sarmiento, Mitre y Avellaneda, las palabras del pensador de la educación y del político ejecutor:

“...el poder ejecutivo necesita dejar definitivamente afianzado su proyecto y sus doctrinas con la palabra más genial, más autorizada, más concluyente que haya resonado en el país sobre estas materias [...] Darse al comercio –dice Alberdi– es tomar por oficio y estado el de trabajar, en poblar a su país, en enriquecerlo, en civilizarlo, porque es el comercio y no a vanas y pretenciosas ocupaciones que el país debe su poblamiento [...] El menor hacendado es mejor que cualquier literato porque produce la riqueza de la nación [...] contraer la educación de la juventud sudamericana a formarla en la producción intelectual, es como educarla en la industria fabril en general: un error completo de

¹³ C. D. 21 de septiembre, pp. 1229-1230.

¹⁴ C. D. 21 de septiembre, p.1231.

dirección. En ese error de dirección está, sin embargo inundada toda la educación que se da en Sud América a las nuevas generaciones”¹⁵.

Otra cuestión clave y de gran tensión con una parte de los normalistas sale al descubierto: la oposición de los estudios útiles vinculados a la preparación para la inserción laboral versus los estudios literarios y ejercicios intelectuales ajenos al mundo del trabajo.

A sus ojos, esa dicotomía permite entender el error y la crisis de la educación argentina. La concepción de una educación (concebida como mera instrucción) para ilustrar, asociada a la lectura, a estudios clásicos, que derrotaría a la ignorancia y a su emergente en el campo político, los caudillos, no cumplió con su objetivo y abrió las puertas a la desgracia¹⁶.

El enfoque historicista guía, como en los escritos de Alberdi, a Magnasco.

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ “Se confunden en este plan de educación oficial en la América del Sud, la ciencia y las letras con la civilización. [...] El único producto nacional y propio de las universidades de Sud América es el doctor en leyes o el abogado [...] Donde hay más abogados que pleitos sobrantes de abogados busca trabajo y salario en los empleos del gobierno [...] los que están sin oficio ni clientes, es decir, sin salario, empiezan a ver de mal color el orden de cosas, y la idea de una revolución viene a ser su sueño dorado y supremo recurso. Pero la revolución, que no es sino la guerra interior o civil, lejos de servir a la civilización del país, es decir, al aumento de la población, de su comercio, de su producción agrícola y rural, de su crédito, de su tesoro público, de su progreso y bienestar; la revolución, por brillante que sea su programa, es el dispendio, el empréstito, el pánico, la paralización, el descrédito, el empobrecimiento [...] De este modo se explica el cómo la educación presente viene a ser una de las causas del empobrecimiento permanente de Sud América, por la dirección que sus habitantes hacen de su tiempo y de su actividad en busca de los medios que necesitan para vivir vida civilizada y cómoda. Educar al pueblo en la dirección opuesta, es darle la aptitud de servir al desarrollo de su civilización, que consiste en el de su población, comercio, industria, y riqueza [...] Esa educación no sería dada por las universidades, que en Sudamérica son sin objeto o ineficaces para el desarrollo material y social por el presente”. *Ibíd.*

El concepto civilización es histórico, la civilización se forma por etapas, se pasa de un nivel inferior a otro superior, y no se pueden violentar el tránsito de uno a otro.

El trabajo es el primer rasgo que define a una sociedad moderna, civilizada, ya que una persona que trabaja es autónoma, se sostiene a sí misma y se emancipa de sus padres y del Estado. Ese es el héroe moderno, el sujeto que crea y desarrolla la sociedad civil.

Una vez realizada esta primera etapa de la civilización, se puede pasar a otra, la que atraviesan las naciones maduras, donde el sujeto no sólo se sostiene por su trabajo sino que también accede a un nivel de cultura (estudios literarios, humanísticos, etc.).

En este estadio de la civilización, los colegios nacionales y las universidades se transforman en estudios necesarios para seguir desarrollando la libertad y la realización del individuo¹⁷.

En su opinión, como lo es para Alberdi y Roca, Argentina es un país joven, y atraviesa el primer escalón de la civilización.

¹⁷ “No! Los pueblos hacen su educación conforme a sus propias necesidades y no conforme a las necesidades ajenas, transportando, como Alberdi lo decía, planes de estudios que, hechos para cierta clase de exigencias, no pueden responder a otros de su género. Los pueblos deben darse a las tareas que imponen las primordiales condiciones de su vida sin dejarse alucinar por los esplendores de instituciones pertenecientes a sociedades más adelantadas en el proceso de la civilización. Esto es lo que querían Alberdi y Sarmiento. [...] Un pueblo nuevo, pastor o agrícola, debe naturalmente educarse pastor o agrícola. Cuando las evoluciones de su crecimiento le creen otras necesidades deberá responder por medio de educación a este nuevo género de necesidades. Si fuera manufacturero o fabril, debe responder con su instrucción a las exigencias de orden manufacturero o fabril”. C. D. 21 de septiembre, p. 1226.

Magnasco explica, utilizando el idioma de Alberdi, que el plan se divide en instrucción necesaria, útil y de mero ornato o suntuaria.

La instrucción necesaria es la enseñanza primaria y la enseñanza práctica vinculada con el sistema productivo¹⁸, vital para crear una civilización Argentina, mientras que es instrucción suntuaria la enseñanza secundaria y la universitaria, porque no es necesaria para esta etapa histórica, y ponen en peligro el orden y el progreso¹⁹.

Se vacía de contenido republicano y nacionalista la instrucción pública: no se habla de los derechos del ciudadano, de la participación en la escena pública, ni se invoca contenidos nacionalistas para formar un ciudadano argentino, sino que propone la alfabetización y prepararlos “para la vida”²⁰.

¹⁸ “La enseñanza llamada primaria o primordial [...] vital para la extensión del analfabetismo (...) es necesaria y común a todos [...] obligatoria y gratuita”. C. D. 22 de septiembre, p. 1238 Y agrega: “La enseñanza práctica es un factor no útil sino imprescindible de civilización [...]”. C. D. 22 de septiembre, p. 1240

¹⁹ “La instrucción denominada secundaria ya no es necesaria sino útil [...] no es obligatoria sino eminentemente facultativa. No es, por consiguiente, gratuita sino costeadada por aquel que la desee, pero sobre todo [...] no es general [...] en el sentido de ser para todos sino eminentemente limitada, restringida, es decir, proporcionada a las necesidades sociales, y sobre todo, a las aptitudes individuales de aquel que la solicita”. *Ibíd.* Opone necesidades del país a necesidades artificiales. “Aquí parece no ser una necesidad el trabajo, todas las instituciones docentes del país están admirablemente montadas para responder a necesidades artificiales convertidas por la comodidad y la corruptela en necesidad supremas del título y del empleo de presupuesto”. C. D. 25 de septiembre, p.1289.

²⁰ “No, escuelas primarias y escuelas prácticas son lo que necesitan por el momento las provincias y la nación; escuelas primarias para resolver el arduo problema del analfabetismo [...] Escuelas prácticas para resolver o afrontar al menos, el triple problema: social de la orientación de nuestras generaciones por los rumbos del trabajo político, para realizar la fórmula de Alberdi, el aquietamiento de las ambiciones por la industria que es el calmante por excelencia, y económico, para encauzar al fin la producción nacional, fuera de las corrientes de la rutina en que hoy por regla general se encuentra”. C. D. 22 de septiembre, p.1245.

El requisito básico de la república posible es acatado: un mínimo de política y un máximo de trabajo²¹.

Es un mínimo de política, ya que el objetivo no es acabar con ella. Esto lo tiene muy presente Magnasco cuando dice:

“Y no vamos a desatender por eso los grandes intereses de la cultura general, de la instrucción secundaria. No, los colegios nacionales que queden [...] son suficientes para responder por el momento a las exigencias de esa clase de cultura...”²².

Y en otro pasaje agrega que hay 104 colegios particulares, que incluye a colegios religiosos:

“Y acaso se diga que la mayor parte de los ciento cuatro colegios están en la capital y en el litoral. Pero, ¿dónde van a estar? Los colegios, como todo género de institución se funda donde se puede y no donde se quiere”²³.

No le teme a la acción de los católicos en el terreno educativo, tal como se aprecia en la oposición de otros diputados como Carbó, y sobre todo, en Gouchon.

En este aspecto apunta a una noción clave del liberalismo: dejar librada la acción de los individuos o de las asociaciones (aunque sean congregaciones religiosas) para resolver los problemas de la sociedad y de la nación.

²¹ Una parte de los normalistas, sin duda, tienen razones para estar alarmados: se recorta su función, se lesionan seriamente sus fundamentos, y se ataca su espacio de poder. Pero no dejemos escapar otra cuestión muy sensible al normalismo: se habla de la gratuidad, sin embargo, esto queda en una zona oscura ya que en el proyecto son las provincias, que como se sabe dependen del subsidio del Estado Nacional, las que se deben hacer cargo de la mayor parte del presupuesto.

²² *Ibíd.*

²³ *Ibíd.*

Su mirada es bien alberdiana: máxima actividad en la sociedad civil y mínima actividad en la sociedad política.

Respuesta de Alejandro Carbó: fundamentos normalistas y del PAN

Carbó expone la postura más intransigente. A sus ojos,

“...es una utopía pensar que las provincias argentinas, ni siquiera dentro de medio siglo, podrán independizarse del gobierno federal, para la dirección de la enseñanza secundaria, y que, es completamente lejano de la verdad afirmar que ahora se cumpla el precepto constitucional así entendido”²⁴.

La discusión se desplaza del plano de las leyes al terreno de los hechos: es un dato reconocido y registrado en las distintas memorias de los ministros de instrucción pública que las provincias no pueden hacerse cargo de las escuelas sin subsidios del gobierno nacional.

En su argumentación se construye un lugar negativo para Magnasco y un lugar donde impera el deber para Carbó: si es utópico, y no realista, su posición, inevitablemente, debe ser oponerse.

Introduce otra cuestión conocida: al eliminarse la mayoría de los colegios nacionales disminuirán, además, las escuelas normales que están vinculadas a éstas²⁵, de este modo, se deja el terreno libre a la acción privada, y son, de hecho, las congregaciones religiosas las que ocupan ese espacio, sobre todo en las provincias²⁶.

²⁴ C. D. 18 de septiembre de 1900, p. 1153.

²⁵ C. D. 18 de septiembre de 1900, pp. 1159-1160; y 19 de septiembre de 1900, pp. 1180-1182.

²⁶ C. D. 18 de septiembre de 1900, pp. 1154-1155 y 1168, 1169, 1170.

Subraya que los colegios nacionales y las escuelas normales, fueron creados para formar ciudadanos y políticos ilustrados con el fin de terminar con la barbarie y el despotismo, sobre todo en el interior del país²⁷.

También son imprescindibles, a sus ojos, para crear una nacionalidad Argentina que en muchas zonas de la república o en ciudades que albergan a una inmigración masiva todavía es un proyecto más que una realidad²⁸.

En este sentido, advierte que al reducirse estos centros de ilustración se produce una despoblación de las provincias más pobres, ya que los padres de familia se trasladan a las capitales donde aún existen sedes educativas del Estado para que se instruyan sus hijos, y no regresan luego a su lugar de origen²⁹.

²⁷ “Remontémonos a los orígenes de los colegios nacionales, [...] al sentar las bases de estos institutos, al reclamarlos los hombres que estaban en el gobierno, dijeron bien claro y terminantemente: Es necesario formar esos institutos para levantar el espíritu argentino, para levantar la ilustración general, para formar ciudadanos; sin preocuparnos de direcciones técnicas especiales, no pensamos en ello para nada.” C. D. 24 de septiembre de 1900, pp. 1260 y 1266; y C. D. 18 de septiembre de 1900, pp. 1158-1159; y C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1196 y 1197.

²⁸ C. D. 18 de septiembre de 1900, p. 1170 y 19 de septiembre de 1900, p. 1190. Las escuelas cumplen una función fundamental: formar al ciudadano argentino y nacionalizar al hijo del inmigrante. La preocupación tenía motivos reales que son señalados en su exposición: “¿Y es de extrañar, entonces, que haya podido hablarse en parlamentos extranjeros de escuelas coloniales en nuestro país? ¿Cómo podría explicarse que figuren en presupuestos extranjeros millones de libras para subvencionar escuelas coloniales en Sud América? ¿Es esto algo que pueda verse con despreocupación? ¿No importa esto mucho para formar el espíritu público y para formar la atmósfera de respeto que debe existir en todas las naciones extranjeras respecto de la República Argentina?”. C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1189. Recordemos que esta cuestión fue una preocupación central de Sarmiento, y forma parte de un punto clave del normalismo de los 80. Véase Lilita Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, p.23.

²⁹ C. D. 24 de septiembre de 1900, p. 1272.

Se invoca una creencia básica de la tradición de Mitre, Sarmiento y Avellaneda: donde hay colegios nacionales, escuelas normales y universidad hay ilustración, y sólo donde hay ilustración puede constituirse el “buen gobierno”³⁰.

En su opinión, las escuelas industriales no son el principal problema, sino los altos índices de analfabetos³¹.

La propuesta de Magnasco, vista de este modo, es una amenaza a la república, a la nacionalidad y al laicismo, y Carbó, que habla como normalista y como diputado del PAN, inevitablemente, está obligado a oponerse.

La ilustración, invocada una y otra vez por Carbó, está vinculada a la necesidad de formar un buen gobierno, y no al desarrollo económico³². Carbó afirma:

³⁰ “¿Quiénes son los que han hecho la nación argentina sino los hombres salidos en su mayor parte de las universidades? [...] el hecho de que las escuelas normales son necesarias en todo país civilizado, nadie lo puede desconocer”. C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1176 y 1188-1189 y 1197. Y más adelante agrega: “Remontémonos al origen de los colegios nacionales [...] al sentar las bases de esos institutos, al reclamarlo los hombres que estaban en el gobierno, dijeron bien clara y terminantemente: es necesario formar esos institutos para levantar el espíritu argentino, para levantar la ilustración general, para formar ciudadanos sin preocuparse de direcciones técnicas especiales, no pensaron en ello para nada”. C. D. 24 de septiembre de 1900, p. 1266.

³¹ “[...] ¿no puede aceptarse como verdad que la mitad de la población es extranjera, que la mitad de esa población extranjera no sabe leer y escribir? Que la mitad de los nativos son mujeres y que entonces queda reducida la población varonil capaz de leer y escribir en la República, a una cifra irrisoria que no da ganas de consignarla? En esta situación el problema que se presenta para el poder ejecutivo de la nación es algo más premioso que el problema que se presenta respecto de la necesidad de proteger las industrias”. C. D. 19 de septiembre de 1900, pp. 1183, 1184 y 1185.

³² “¿Queremos que esos jóvenes, privados de recursos, que son los que quedan allá, los que no han tenido la suerte de nacer en dorada cuna, no alcancen los beneficios de la ilustración? [...] ¡No! No es esa la obligación que nos impone nuestra misión

“...ya no se trata de una cuestión de economía, ya no es una cuestión de proletariado industrial [...] lo cierto es que [...] este proyecto [...] va a segar una fuente de la democracia. Las democracias no prosperan sino cuando se levanta el nivel de la colectividad [...] y las ideas no nacen para la acción cuando no hay ideal que las mueva, y ¡desgraciados de nosotros si sustituimos al ideal del bien en la libertad por el ideal de la sórdida avaricia! ¡Desgraciados nosotros si basamos la grandeza del país sólo en la grandeza material! [...] y digo que esto no responde, sea o no sea deliberada la supresión, a una política democrática”³³-

Lo dominante, en el argumento de Alberdi, Roca y Magnasco, es el sujeto que logra su autonomía en su trabajo cotidiano, y su preocupación principal es producir riqueza, pero para Carbó esto no es suficiente³⁴.

de diputados, no es ese nuestro deber como representantes del pueblo; el deber que nos impone nuestra posición es colocar a todos en condiciones de recibir el pan bendito de la ilustración; porque como se ha dicho y repetido: ‘no sólo de pan vive el hombre’”. C. D. 18 de septiembre de 1900, p. 1169; y 19 de septiembre de 1900, p. 1185. Y en otra parte plantea que la ilustración brindada en las universidades los prepara para todas las actividades: “Van los unos a la ejercitación profesional; los otros, a otras clases de trabajos, a la ganadería; si les gusta la ganadería, a la agricultura, si les gusta la agricultura [...] porque tienen ya el conocimiento de las ventajas que pueden tener de tales o cuales direcciones de la vida, y si como resultado de esos estudios universitarios no hubieran sacado más que esa aptitud de la industria y del comercio, habríamos conseguido precisamente lo que se está queriendo: que se dediquen personas ilustradas a esa clase de trabajos”. C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1191.

³³ C. D. 24 de septiembre de 1900, pp. 1260-1261.

³⁴ “Es necesario modificar esta rama del trabajo humano en armonía con los adelantos científicos, en una palabra, que el espíritu científico, el método científico penetre en esas industrias, y que para llegar a este resultado es fatalmente necesario establecerlas sobre las bases sólidas, que serán constituidas por la enseñanza secundaria desinteresada, con el interés de la utilidad posterior, desinteresada en el sentido de no exigirle una aplicación inmediata [...] Me refiero a esa clase de ciencia [...] que se siguen sin aplicaciones prácticas y que están destinados a dar al individuo la noción de las grandes direcciones del mundo y habilitarlo para seguir y diseñar

Robusteciendo aún más esta idea, cita un pasaje de Roosevelt donde aparecen encadenadas, y de manera necesaria, las nociones de república, nacionalidad y ciudadanía asociadas a estudios desinteresados y a los deberes de la república, y afirmando, por si no queda claro, además, que “el ideal puramente comercial en su esencia es degradante e inferior”³⁵.

El sujeto, de este modo, no es sólo un individuo que se ocupa de enriquecerse, sino que tiene responsabilidades con la cosa pública; si Magnasco invoca el ejemplo de Robinson Crusoe, Carbó le opone la figura del sujeto republicano a la manera de Roosevelt³⁶.

El tema de discusión, a sus ojos, es el programa republicano, y más precisamente es la formación del sujeto de la república argentina. Los

los caminos necesarios para la marcha de los pueblos”. C. D. 24 de septiembre de 1900, p. 1259. Y en otra pasaje invoca la autoridad de Emile Bourgeois y de su libro “La enseñanza secundaria, según el voto de Francia”, extrae el siguiente pasaje: “Es un error creer se ha dicho en Lyon, que un letrado es un comerciante ridículo: la vida tan completa del hombre de negocios de nuestra época no puede menos que aprovechar de una educación clásica, seriamente hecha [...] Para nosotros que tenemos el orgullo de nuestra profesión de comerciantes, existe también la convicción que para hacer un buen comerciante y un buen industrial, la cultura intelectual no es jamás demasiado vasta”. C. D. 25 de septiembre de 1900, pp. 1279-1280; 19 de septiembre de 1900, pp. 1195-1196; 24 de septiembre de 1900, p. 1256 y 1259.

³⁵ Carbó cita a Roosevelt: “No hay en el mundo un carácter más innoble que el mero acaparador de riqueza americano, insensible a todo deber, indiferente a todo principio, preocupado solamente de acumular una fortuna y confinando esas fortunas a los unos más bajos [...] El ideal puramente comercial en su esencia, es degradante e inferior. Hoy es más cierto que nunca que ni el hombre ni la nación viven del pan. Debemos basar nuestras aspiraciones a un mejoramiento cívico y nacional, en condiciones más nobles que la simple habilidad para los negocios”. C. D. 19 de septiembre de 1900, pp. 1175-1176.

³⁶ Esta es una diferencia sustancial con Magnasco que razona exactamente a la inversa cuando evoca la figura de Robinson Crusoe, un hombre que se hace a sí mismo en medio de la selva.

fundamentos planteados por Roca y Magnasco, señalando que los colegios nacionales forman sujetos peligrosos, y que por este motivo deben suprimirse la mayoría de ellos, se inscriben, en su opinión, en una tradición política absolutista y despótica. Carbó dice que “la enseñanza secundaria es [...] la enseñanza democrática por excelencia”, para agregar después que no se le “han presentado en la historia más que tres grandes figuras que hayan combatido la enseñanza secundaria: la de Richelieu, la de Napoleón y la de Nicolás I de Rusia”; y en los tres casos “concorre la circunstancia de que se desee suprimir institutos de enseñanza liberadora, a título de ser requerido el sacrificio para evitar agitaciones perturbadoras de la tranquilidad social”³⁷.

Invoca, por el contrario, en la historia reciente del país, los ejemplos de los ministros Balestra y Bermejo que propusieron la enseñanza industrial pero sin dañar el sistema vigente³⁸.

Es más, Bermejo funda sedes vinculadas con la enseñanza práctica y, al mismo tiempo, crea la facultad de filosofía y letras con el fin de formar profesores para el nivel medio³⁹.

³⁷ C. D. 24 de septiembre de 1900, pp. 1260-1261.

³⁸ “A propósito de los trabajos realizados en el país, en cuanto a materias parecidas a las que tratamos en este proyecto, dije que había de referir algunos de los que se han hecho; que se han realizado fundaciones de esta naturaleza, sin necesidad absolutamente de tocar lo que ya teníamos, sin necesidad de hacer daño a las instituciones docentes con que el país ha venido desenvolviéndose y que le son todavía necesarias”. C. D. 24 de septiembre de 1900, p. 1265.

³⁹ “He nombrado aquí la facultad de filosofía y letras. Esa no corresponde propiamente a esta clase de institutos de que venía hablando, pero es una fundación de gran importancia, y si prospera con los propósitos con que se ha creado, y yo creo que ha de desenvolverse en ese sentido, dará algo que nos hace mucha falta: profesores competentes de enseñanza secundaria, que interpreten debidamente lo que ella significa, que puedan ser un guía seguro, no vacilante, para la juventud que van a dirigir”. *Ibíd.*

Considera que es falsa la vinculación de la enseñanza secundaria con el desarrollo de la industria.⁴⁰ A sus ojos, Magnasco desconoce que es “una regla de economía política que las escuelas no hacen nacer las industrias, sino al revés, que son las industrias las que hacen nacer las escuelas”⁴¹.

Le señala que desconoce, encadenado a esto, otra cuestión sustantiva: que los obreros no hacen la industrialización, y que se ha demostrado que la ciencia está vinculada al avance industrial⁴².

⁴⁰ C. D. 18 de septiembre de 1900, p. 1158; y 19 de septiembre de 1900, pp. 1173-1174. Sostiene, además, que la propuesta de Roca y Magnasco ya se hizo y los resultados son magros. El ex ministro y por entonces diputado Bermejo también introdujo proyectos de educación técnica, y esas escuelas no se concretaron por falta de alumnos. Es decir, a la sociedad no le interesa, no es una necesidad social. C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1180.

⁴¹ C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1173.

⁴² C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1193, 1194; y 24 de septiembre de 1900, pp. 1252-1259 en *La Nación* se sostiene un argumento parecido: “aun no se sabe a ciencia cierta si los institutos reformados serán exclusivamente prácticos, o si en ellos no se procurará sino desarrollar la enseñanza científica en el sentido de sus múltiples aplicaciones industriales [...] ni el ministro Magnasco ni el presidente pueden ignorar que la prosperidad económica de Alemania e Inglaterra, tienen por base la extraordinaria difusión de los conocimientos científicos, debiendo más ambas nacionales a los profundos estudios de sus sabios, que a la destreza notoria de sus artesanos y agricultores [...] Las reflexiones precedentes están muy en su lugar, en pos de las recientes instrucciones de una circular ministerial, dirigida a los rectores de los colegios nacionales y en la que se les aconseja que, para concertar los futuros programas, deben tener presente que el “método constituido por el ejercicio es el medio principal de la enseñanza quedando la regla teórica como mero auxiliar o complemento. No está muy clara la indicación ministerial [...] podemos desde luego augurar el más estruendoso fracaso de los planes oficiales: jamás los oficiales y aprendices consagrados en virtud de semejante empirismo, podrán competir con los industriales, obreros y trabajadores importados, cuya habilidad tiene ese bruñido científico que les da una plena conciencia de sus procedimientos, revelándoles no pocas veces, el medio de abreviarlos o perfeccionarlos”. *Ecos del Día. La enseñanza, La Nación*, 17 de septiembre de 1900, n. 9637, p. 4.

La enseñanza industrial se asocia a la enseñanza científica que se aprende en el nivel superior, donde se forman “clases directivas de la industria, clases directivas de la agricultura, clases directivas de la ganadería”⁴³.

Pero va más lejos aún: no alude sólo a la universidad sino también a las diferentes ramas del Estado. Se trata de fundar institutos técnicos superiores que seguramente muchos de ellos no dependerán del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, sino de cada área estatal: de agricultura, de obras públicas, de guerra, etc.⁴⁴.

Conclusión: el sistema de instrucción pública no debe tocarse, y la enseñanza industrial o técnica debe desarrollarse, mayoritariamente, en un espacio estatal separado de la esfera educativa⁴⁵.

Es más, lo mejor sería, en su opinión, que los científicos y los sabios funden establecimientos privados para este tipo de enseñanza industrial, y que el Estado (de contenido liberal) no intervenga en una enseñanza específica, como la industrial, porque si lo hace se transforma, de hecho, en un Estado socialista que le indica al individuo qué conocimientos debe aprender⁴⁶.

⁴³ C. D. 18 de septiembre de 1900, p. 1154-1157; y 19 de septiembre de 1900, pp. 1173 y 1192, 1193.

⁴⁴ C. D. 24 de septiembre de 1900, p. 1253.

⁴⁵ “Para todas estas aspiraciones que tiene sentimiento nacional deben abrirse caminos, [...] pero no hay motivo ninguno para cerrar los que actualmente existen. Pero ¡si esos mismos caminos y canales deben conducir a formar clases directivas!”. *Ibíd.*

⁴⁶ “En la misma Francia un ministro empeñado en esta clase de especialidades supo que en la fábrica de porcelanas se hacían pinturas, que estaban muy de moda, para pintar abanicos y porcelanas, y entonces, como una función del estado, creyó conveniente crear una clase de esa pintura en las escuelas industriales. Y el resultado fue que al cabo de un año se graduaron mil personas competentes en esa clase de labor. Como las fábricas no necesitaban más que cien, se produjo la depreciación del salario de estas ciento, y las novecientas restantes fueron a buscar su pan por otra parte. Esto es lo que pasa cuando el estado quiere tener la dirección de las especialidades que necesita la industria, en vez de dejarla librada a los impulsos de

Carbó invoca las autoridades de Alberdi, Diderot y las leyes del país para comprobar que se oponen al proyecto de Roca y Magnasco y concuerdan, por el contrario, con las ideas que acaba de exponer. Plantea que

“las escuelas de carácter práctico, de carácter industrial, no pueden establecerse, según el pensamiento de Alberdi, sino en aquellos pueblos que las necesitan y donde la necesidad surge pidiendo que se cree organismo necesario para ejercitar una función”⁴⁷.

Señala que Alberdi hace una separación entre las escuelas especiales y las sedes educativas de enseñanza general, y sostiene que las primeras

“...han surgido casi siempre por iniciativas de los gremios de comercio e industriales. Son ellos los que han podido indicar la necesidad de crear esas escuelas, porque son ellos los que sienten la necesidad de tener aprendices, obreros y dependientes con tales o cuales habilidades”⁴⁸.

la misma. Cuando los industriales, o los que no lo son, comprenden que hay alguna iniciativa que tomar, hacen, por ejemplo, lo que se ha hecho en esta capital. Una sociedad compuesta por distinguidísimos caballeros, casi todos universitarios, convencidos de la conveniencia que hay en establecer escuelas prácticas de cierto orden, han hecho una asociación privada para fundarlas; esa asociación ha de tener seguramente el concurso del poder ejecutivo, debe tener el concurso del congreso, si lo necesita, para que pueda establecerlas. Pero el estado es incapaz de esas cosas, porque no entra en sus funciones, salvo que se proclame el socialismo de estado, que estamos muy lejos de aceptar por nuestras leyes”. C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1194. No dejemos pasar otra cuestión: no le teme al avance de las congregaciones religiosas cuando se trata de escuelas industriales.

⁴⁷ C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1173.

⁴⁸ *Ibid.* Argumentos parecidos pueden leerse también en *La Nación*: “Por otra parte, las escuelas puramente prácticas, no pueden revestir sino un carácter regional, siendo más eficaz su fomento cuando procede de los gobiernos locales o de las asociaciones privadas, como la que está en vías de constituirse en esta misma capital, aunque con benéficas proyecciones nacionales”. *Ecos del Día. La enseñanza, La Nación*, 17 de septiembre de 1900, n. 9637, p. 4.

Pero Carbó va más lejos aún, reproduce pasajes de Alberdi de los cuales desprende que no alude a formar trabajadores sino a “formar el hombre capaz de dirigir las industrias y de administrarlas”⁴⁹. Conclusión: para Carbó, Alberdi habla como Carbó.

En su opinión, Magnasco no sólo lee mal los escritos alberdianos, sino que también tergiversa la teoría educativa de Diderot⁵⁰, que establece lo siguiente:

“...las enseñanzas necesarias son las que corresponden a la misma teoría de la ciencia [...] lo primero que se requiere es lo imprescindible para todo el mundo, lo que para todo es necesario. Aquellos conocimientos que él llama imprescindibles, son los que dan la noción de los hechos científicos y de la ciencia, es decir, la historia y la teoría; y los que él llama secundarios, en el sentido de la necesidad de darlos por parte del estado, son los de aplicación, que entran, dice Diderot, en los oficios de cada uno...”⁵¹.

⁴⁹ “‘Estos países necesitan’, continúa el pensamiento de Alberdi ‘más ingenieros, más geólogos y más naturalistas que abogados y médicos’. ¿Qué significa esto, señor presidente? ¿Significa esto formar el artesano que trabaja sólo con el martillo, con la pala o con el arado? ¿Significa formar el trabajador que abre el surco con la reja para echar la simiente, de la que no tiene noción ninguna? No, esto significa formar el hombre capaz de dirigir las industrias y de administrarlas [...] Esto es lo que quiere Alberdi, quien no esperaba seguramente que se formaran naturalistas e ingenieros en estas proyectadas escuelas elementales [...] Aceptando en todas sus consecuencias el voto de Alberdi, viene a ser decisivo en la materia en tanto sea necesario en el país fundar escuelas industriales seriamente científicas; pero no engañemos la expectativa del país con un simulacro de escuelas técnicas”. C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1177.

⁵⁰ “El señor ministro desarrolló una teoría educacional para deducir de ella cuáles son los caracteres de la enseñanza que al estado corresponde servir por obligación. Nos desarrolló una teoría que es muy parecida [...] a la teoría desenvuelta por Diderot, cuando fundamenta el proyecto de una universidad rusa solicitada por Catalina.” C. D. 25 de septiembre de 1900, p. 1284.

⁵¹ *Ibíd.*

El ministro, a sus ojos, invierte esta teoría:

“¿Qué es lo que tiene que tomar el estado? Lo que es para todos, lo que es general, lo que forma el conjunto del estudio, lo que forma el núcleo mismo de la ciencia: su historia y su teoría. Todo lo demás, que es de aplicación, es secundario para el estado, en el sentido de que no tiene ni el deber ni el derecho de imponer a los hombres todo lo que es de oficio, de dirección, de profesión. Eso es voluntario”⁵².

Y para que no queden dudas, explicita:

“...que aplicando esta teoría en nuestro país, lo que tiene que pagarse por el estado [...] es de lo que es para todos universal, la instrucción primaria que es la instrucción común; en segunda línea, de lo que es también para todos [...] la secundaria; y en tercer lugar, de lo que es también igual para todos los que la quieren seguir, la ciencia universitaria. Lo demás, en la instrucción primaria, si hay práctica y ejercicios, eso le corresponde a las agrupaciones gremiales y al particular que lo tienen que pagar. Si en la secundaria se quiere buscar una derivación de ejercicio profesional, no debe pagarla el estado, debe pagarla el particular; si en la universidad se quiere busca el profesionalismo [...] si alguien tiene que pagarlo no es el estado...”⁵³.

La operación de Carbó es precisa: el pensamiento de Alberdi y la teoría de Diderot coinciden con sus argumentos, pero hay algo más importante todavía, forman parte de las leyes del país:

“...aplicándola a nuestra legislación y a los principios que están consagrados en nuestra constitución, no hay contradicción con la expresada teoría [...] El Congreso tiene que legislar en materia de enseñanza general y universitaria. ¡Qué bien comprendido por nuestros

⁵² *Ibíd.*

⁵³ *Ibíd.*

constituyentes! [...] No se consideran allí las enseñanzas especiales, que forman especialistas; se considera lo que es común, general a todos, en lo que el estado puede intervenir; porque el estado no puede decirle a un individuo: 'Este programa ha de seguir usted para ser industrial en la República Argentina'. ¡No! Eso no puede hacer el estado. Esto lo ha podido hacer en otras partes, imponerles eso, cuando se han implantado principios de socialismo de estado..."⁵⁴.

Arriba a una conclusión diametralmente distinta a la planteada por el ministro.

El Estado tiene obligación de formar sujetos en la enseñanza general (en los tres niveles, primario, secundario y universitario), pero no sólo subraya esto, sino que sube la apuesta: debe aumentarse el presupuesto para cargos del Estado en sede educativa⁵⁵, mientras que la enseñanza especial, como la enseñanza industrial, debe ser desplazada a la sociedad civil, ya que es privativo de los individuos, y son los gremios o las asociaciones los que se ocupan de ella, porque si no se estaría lesionando un principio básico del liberalismo, la libertad individual.

La defensa del sistema educativo vigente y de los fundamentos normalistas y del PAN son los hilos conductores de las intervenciones de Carbó.

Realiza, a su vez, la misma operación que el ministro, une el pensamiento de Alberdi y el de Sarmiento para justificar su argumento, pero invirtiendo, obviamente, el razonamiento: este Alberdi habla como Sarmiento, y cuando

⁵⁴ Y concluye: "Ahora vamos a ver si hay en las constitución algo que nos prohíba que el congreso argentino destine recursos para esta clase de enseñanza secundaria, en las provincias. ¿Dónde está? ¿No hay, por el contrario, cláusulas constitucionales que ponen al gobierno en la obligación de proveer a todo lo que tienda a promover el adelanto científico e industrial del país?". C. D. 25 de septiembre de 1900, pp. 1284-1285.

⁵⁵ C. D. 18 de septiembre de 1900, p. 1172 y 1173.

no lo hace es puesto en duda, por ejemplo, al repasar su crítica sobre la tradición universitaria argentina, Carbó exclama:

“¡Pero si a Alberdi fuéramos a creerle todo lo que dice! Cuando se escriben artículos de propaganda y de combate, se exageran a veces las cosas, y en este caso Alberdi ha exagerado. ¿Quién no sabe entre nosotros cuáles son los resultados de nuestra gran universidad de Buenos Aires? ¿Quién no conoce los nombres de los ilustres graduados de la universidad de Córdoba? [...] ¿Quiénes son los que han hecho la nación argentina sino los hombres salidos en su mayor parte de las universidades?”⁵⁶.

Carbó le enseña a Magnasco cómo leer los textos de Sarmiento y de Alberdi. Sarmiento no es sólo un intuitivo sino “el gran apóstol de la enseñanza pública”⁵⁷; ha defendido los colegios nacionales y la universidad porque son centros de ilustración y de civilización⁵⁸; y le recuerda, además, un hecho conocido, que se opuso tajantemente a la creación de una escuela de artes y oficios en 1881, bajo la primera gestión de Roca, cuando ocupaba el cargo de Superintendente General de Instrucción Pública. Carbó se ubica como un continuador del camino trazado por Sarmiento, el apóstol de la educación, y un férreo defensor de ciertas premisas del PAN.

⁵⁶ “Hablando de las universidades, sin embargo, dice Alberdi, lo siguiente: ‘¿Qué han sido nuestros institutos y universidades de Sud América sino una fábrica de charlatanismo, de ociosidad, de demagogia, y de presunción titulada?’ [...] se ve que hay injusticia en la apreciación. Es exageración de un mal existente en el país, para que se curase ese mal, no para que se suprima la universidad. Lo que Alberdi quería era que las universidades fueran asiento del estudio y de la ciencia; por eso indicaba a los hombres públicos que era necesario formar ingenieros, geólogos, naturalistas”. C. D. 19 de septiembre de 1900, pp. 1177-1178.

⁵⁷ C. D. 19 de septiembre de 1900, p. 1178.

⁵⁸ C. D. 24 de septiembre de 1900, 1270; y 25 de septiembre de 1900.

Capítulo 5

El debate en septiembre de 1900 en Cámara de Diputados.

Segunda parte

Las intervenciones de Gouchon, Balestra y Castellanos inscriptas en un programa de república de ciudadanos

Balestra y Gouchon son egresados de colegios nacionales y abogados. El primero fue ministro de Instrucción Pública y el segundo participa del campo educativo, y más específicamente, formó parte de la comisión que formó el poder ejecutivo en 1896 para estudiar la difusión del trabajo manual en todos los niveles de enseñanza. Castellanos se propone como un conciliador y presenta un proyecto alternativo, sin embargo, finalmente, también su voto es negativo. Si bien hay otros diputados que exponen su posición, son, estos tres, los más relevantes, por la densidad de sus argumentos y porque introducen algunas cuestiones nuevas o desarrollan de modo diferente temas ya planteadas por Carbó.

Hay un punto que los une para rechazar el proyecto de Magnasco y Roca inscripto en una república posible alberdiana: la defensa de las sedes educativas estatales, (escuelas normales, colegios nacionales, universidad) que forman al ciudadano, a la clase dirigente, donde se enseñan contenidos laicos, ilustrados, y se promueve, por vía cultural, la nacionalización del hijo del extranjero y de todos los hijos de argentinos. Esto es dominante en sus reflexiones, y el tema del trabajo, con excepción de Castellanos que le otorga más valor, ocupa un plano menor.

Gouchon

Una preocupación los une contra el proyecto: la amenaza del avance de las congregaciones religiosas en el ámbito educativo.

En la república posible alberdiana todo debe subordinarse al objetivo de establecer orden para el progreso económico.

Alberdi supone que los sujetos más aptos para producir riqueza en el siglo XIX son los anglosajones que, mayoritariamente, son protestantes.

La tolerancia religiosa es vital para que estos anglosajones protestantes lleguen a estas tierras, la sientan como a su patria y se queden.

Roca, a su vez, que sigue a Alberdi, pregona la tolerancia religiosa y el laicismo, siempre puesto al servicio del desarrollo productivo, de esta inmigración masiva que no tiene por qué ser católica.

En la práctica se advierte que las congregaciones religiosas son más activas que la acción de los individuos o sociedades civiles laicas para resolver los problemas públicos como el funcionamiento de hospitales o escuelas. Carbó, Gouchon, Balestra, entre otros, optan por defender el laicismo al costo de extender la acción del Estado. Es más, proponen aumentar el número de colegios nacionales y escuelas normales como una gran cruzada laica contra el avance de las congregaciones religiosas. Unos y otros tienen programas liberales diferentes: lo dominante para Alberdi, Roca y Magnasco, es el progreso económico, sujetos que, en su trabajo cotidiano, construyen la sociedad civil y, ligado a esto, se trata de no extender la acción del Estado en cuestiones educativas vinculadas a la ciudadanía; en cambio para Carbó, Gouchon, Balestra, lo dominante de su liberalismo es establecer una sociedad laica, su combate es contra la iglesia, y bajo esta contienda el trabajo es una noción de segundo plano.

Gouchon, hace de este tema el centro del debate.

Este proyecto, en su opinión, posibilita que el gobierno nacional se desprenda del gasto de las escuelas del nivel secundario, hecho que acarrea como consecuencia que las provincias, que dependen del subsidio del Estado

nacional para sostener la instrucción pública, les abran la puerta a las congregaciones religiosas.

Esto es más irritante para Gouchon porque, al mismo tiempo, el ministro ha tomado medidas en la enseñanza que torna más exigente para un alumno estudiar y aprobar los exámenes en los colegios nacionales que en las escuelas religiosas, y muchos liberales, para que sus hijos terminen sus estudios los envían a estudiar a éstas últimas.

Su conclusión es que cada acto del gobierno en esta materia siempre beneficia el avance de los “jesuitas”.

No se está discutiendo, a sus ojos, implantar escuelas industriales, sino si se abandona las banderas laicas del liberalismo.

Desplaza el eje de la discusión: los colegios nacionales y las escuelas normales son necesarias, en su argumento, porque proporcionan una enseñanza liberal, laica y nacionalizan a hijos de argentinos y extranjeros¹.

Considera que es un error y un peligro cerrarlas, pero más en las provincias pobres donde impera el catolicismo y donde no hay claros sentimientos de nacionalidad².

Propone, por el contrario, si el presupuesto lo permite, aumentar su número, y llega a decir que sería conveniente crear un colegio nacional en Chubut³.

¹ “¿Cómo, entonces, no había de alarmarse los liberales en presencia de la situación que se creaba? [...] ¡No es posible permitir el derrumbamiento de nuestras instituciones! ¡No es posible que abandonemos la enseñanza de la juventud, y que las abandonemos para dejarla en poder de los jesuitas! No es posible, porque está de por medio la suerte del país, porque la educación jesuita da los resultados que ya conocemos”. C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1356.

² C. D. 27 de septiembre de 1900, pp. 1359-1360.

³ C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1363.

En casi toda su exposición plantea y subraya el peligro del avance de los jesuitas, aunque en un momento parece que se propone hablar del tema del proyecto, las escuelas especiales.

Pero no alude a la escuela industrial o comercial ya existentes sino a la “cárcel correccional de niños”. Gouchon dice:

“ese establecimiento de la nación, habiendo una ley del congreso que establece que la enseñanza en el país debe ser esencialmente laica, ese establecimiento, digo, está completamente entregado a manos de sacerdotes”⁴.

Y evocando las palabras del ministro introduce un pasaje de las *Bases* vinculado a la enseñanza:

“Bien, señor presidente, es necesario cuidar de la enseñanza de nuestra juventud, ya que el señor ministro decía en sesiones anteriores que debemos seguir la inspiración de Alberdi, yo digo también, adoptemos el lema de Alberdi en esta materia. Alberdi decía: ¡que el clero se eduque a sí mismo, pero no se le encargue de formar nuestros abogados, nuestros marinos, y nuestros guerreros! Esos debemos formarlos nosotros. Eso debe formarse bajo la vigilancia severa del estado respondiendo a fines puramente liberales que esa es la única manera de realizar el progreso de esta nación”⁵.

Sus palabras siempre conducen al mismo tema, el peligro del avance de las congregaciones religiosas. A sus ojos, ese es el tema que se discute. Dice, además, para dejarlo en claro:

⁴ C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1361.

⁵ C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1363.

“Ahora, señor presidente, respecto a la parte secundaria del proyecto, que es la formación de escuelas prácticas, ya se ha invocado el sistema de los Estados Unidos”⁶.

Y si evoca el caso de Estados Unidos no es para desarrollar la cuestión de la enseñanza práctica (que ha aclarado que “es la parte secundaria del proyecto”), sino para ejemplificar, una vez más, que allí las municipalidades y los ricos crean y sostienen las escuelas prácticas, pero en Argentina ocurre todo lo contrario:

“...acaso nuestros ricos se ocupan de fomentar escuelas de artes y oficios? ¿Acaso se ocupan de fundar hospitales [...] nuestros ricos no piensan en esas cosas, lo más que piensan es en destinar fondos para hacer una capilla y para que se les diga misas después de muertos”⁷.

Para Gouchon, lo dominante en la enseñanza liberal es la lucha del laicismo contra el avance de las congregaciones religiosas⁸.

⁶ C. D. 27 de septiembre de 1900, p.1363.

⁷ C. D. 27 de septiembre de 1900, pp. 1363-1364.

⁸ En su extensa exposición no habla prácticamente de las escuelas prácticas o industriales; sin embargo, Gouchon hace una propuesta: crear una comisión de diputados para estudiar el sistema educativo: “Yo creo, señor presidente, que si sancionáramos este proyecto de resolución u otro análogo que tienda a estudiar esta cuestión a fondo, habremos aprovechado bien esta discusión. La cámara habrá afirmado la existencia de los colegios nacionales y el pensamiento del poder ejecutivo, en el sentido de modificar los rumbos de la enseñanza, también habrá sido tomado en cuenta, y podrá aplicarse en condiciones ventajosas para el país”. C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1365. Paradójicamente, las palabras finales parecen las de un expositor preocupado por la cuestión planteada por el poder ejecutivo: “yo creo que el pensamiento del poder ejecutivo podría tener realización inmediata, ya sea mejorando nuestra escuela industrial de la capital, ya sea estableciendo una escuela del mismo género en Rosario. Pero lo mejor de todo es hacer una investigación, estudiar este asunto a fondo, y el año próximo, con pleno conocimiento de las condiciones de nuestro país, realizar en lo posible el pensamiento del poder ejecutivo”. C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1365.

En cambio para Magnasco, en plena sintonía con Alberdi, lo dominante de la enseñanza liberal es formar sujetos independientes que se sostengan con su trabajo, emancipados de su familia y del Estado.

Ante la tensión planteada entre defender el laicismo o la formación para el trabajo, uno y otro optan de manera diferente.

Balestra

Balestra debate en el mismo terreno propuesto por el poder ejecutivo y el ministro, esto es, en las leyes del país, y una vez instalado en la lectura de la Constitución redefine la discusión sobre cómo se produce el progreso y sobre la reducción del gasto del presupuesto nacional que se promueve.

A sus ojos, el progreso económico se produce por la ilustración⁹, y no existe ninguna razón para recortar los gastos de la instrucción, ya que lo dice la Constitución y los políticos ejecutores que, en medio de la guerra y la ruina, fundaron, en los años 50, colegios nacionales y nacionalizaron la universidad de Córdoba¹⁰. Sostiene que los resultados están a la vista.

⁹ “Echar la vista sobre el mundo civilizado para percibir que donde quiera que existe una gran potencia [...] su poder reside en la prosperidad material, y no hay una que pueda serlo en lo material sin dominar a la vez las alturas de las letras y del pensamiento...”. C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1315.

¹⁰ “El año 53 se había dictado la constitución nacional, y allí, perdida entre las cláusulas, en un inciso del artículo 767, se inscribió entre los deberes y derechos del congreso este lema sagrado, nuevo en la vida institucional argentina [...] promover el progreso de la ilustración en el país [...] Y los hombres de Paraná ¿qué hicieron en materia de educación? Señor presidente, en medio de la pobreza, la guerra y la ruina, el primer acto fue darse cuenta de que tenían que promover la ilustración general del país, y nacionalizaron la universidad de Córdoba con su colegio de Monserrat, que había sido hasta entonces un internado de estudios universitarios, trasformándolo en un colegio nacional, análogo al colegio nacional del Uruguay; dotaron de una imprenta a la universidad de Córdoba, costeadas por el Estado, y sin más obligación que la de imprimir los textos de instrucción primaria, para que los

CAPÍTULO 5
EL DEBATE EN SEPTIEMBRE DE 1900 EN CÁMARA DE DIPUTADOS. SEGUNDA PARTE

Su exposición comienza destacando la calidad de los argumentos de los dos polemistas, el ministro y el miembro informante por la comisión de instrucción pública, uno egresado de un colegio nacional y el segundo egresado de la escuela normal de Paraná.

Dicha escena es, para Balestra, la muestra palpable de los resultados positivos del sistema vigente de instrucción pública.

Subraya que precisamente esos colegios nacionales y esas escuelas normales crean una sociedad y una clase política que resuelve problemas por vía pacífica: la educación de Rivadavia formó los sujetos que derrocaron a Rosas; Avellaneda, con una clase dirigente ilustrada, concluyó la lucha armada por la federalización de Buenos Aires y rápidamente retornó la calma y el orden; lo mismo sucede en la revolución del 90; pero esto no es todo, además, las provincias se desarrollan económicamente, solucionan el problema del mal gobierno, gracias a esos centros de cultura e ilustración que son los colegios nacionales y las escuelas normales. Balestra afirma, siguiendo

estudiantes publicaran sus trabajos [...]”. C. D. 25 de septiembre de 1900, pp.1294 y 1301-1302.

los fundamentos planteados por Mitre¹¹, que un egresado de un colegio nacional está capacitado para desempeñarse en cualquier actividad¹².

“Yo anticipo que los alumnos de estos colegios son los que están manejando las mejores estancias del país [...] y afirmo este hecho de visible realidad: todo hijo de padres estancieros, en la República, cualquiera sea la profesión que siga, es también estanciero”¹³.

¹¹ Gouchon, coincidiendo con Balestra en este sentido, reproduce este pasaje de Mitre: “habilitan al hombre para la vida práctica, al ciudadano para la vida pública, al ser inteligente para el desenvolvimiento progresivo de sus facultades, que es lo que constituye la verdadera riqueza, la riqueza intelectual, que es más reproductiva que la del oro y que resplandece como una llama en esas cabezas jóvenes que hemos iluminado con la antorcha de la ciencia [...] Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz más viva, y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos enseñándoles a leer y escribir moralizándolos, dignificándolos, hasta igualar la condición de todos, que es nuestro objetivo y nuestro ideal”. C. D., 27 de septiembre de 1900, p. 1359.

¹² “El movimiento de la civilización moderno hace militante toda instrucción, y el saber profesional en las artes liberales, lejos de ser un obstáculo para las aplicaciones nuevas del trabajo, coloca al que lo posee, en las mejores condiciones de éxito. El hombre moderno es, por esta razón del medio en que actúa, un hombre de profesiones múltiples, y [...] son los más instruidos los que están en mejores condiciones de adaptación”. C. D. 25 de septiembre de 1900, p. 1307.

¹³ C. D. 25 de septiembre de 1900, p. 1305. Castellanos también sostiene que los colegios nacionales preparan para la vida y sus egresados puede ser buenos estancieros: “Yo soy de lo que creen que los que han cursado todos o varios años del colegio nacional se encuentran más habilitados para ser buenos hacendados, para cualquiera otra de las ocupaciones prácticas, que aquellos que no los han cursado”. C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1336.

También ofrece un ejemplo de un diputado presente, Gigena, que es maestro y dirige un establecimiento azucarero en Tucumán¹⁴.

Su argumento establece una continuidad: orden, progreso, ciudadanía, clase dirigente y nacionalidad son y serán obra de la educación¹⁵.

Para Balestra, igual que para Carbó, la cuestión de la ciudadanía es decisiva:

“La constitución no sólo encargaba al gobierno general de “promover el progreso de la ilustración”, sino que impuso a cada provincia, por su artículo 5to como obligación emanada del pacto federal, constituir un auto-gobierno bajo el sistema representativo y republicano, que asegurara las instituciones fundamentales de la vida civilizada moderna, a saber, la administración de justicia, la educación primaria y el régimen municipal”¹⁶.

¹⁴ “Hay en nuestra cámara un miembro que, modesto niño catamarqueño, salió un día de su hogar llevado por la beca a un colegio normal, de donde sacó el noble título de maestro, fue el maestro número 1 de la República y dirigió la escuela normal de Tucumán. Yo lo he visto después en la tarea, en su propio ingenio de azúcar, que representa una fortuna noblemente ganada, trabajando como uno de los hombres más competentes en Tucumán, en la industria regional. Ya ve el señor ministro que ni el colegio nacional, ni la escuela normal apagan las actividades del hombre, que antes por el contrario, las suscitan [...] era el señor Gigena, sí señores”. C. D. 25 de septiembre de 1900, p. 1306

¹⁵ Balestra señala que defiende “con decisión los colegios nacionales porque forman un pedazo palpitante de las tradiciones intelectuales y morales del alma argentina; porque me llegan voces clamorosas contra la amenaza destructora de todas partes, de mi provincia natal y de todas las otras [...] el pensamiento de que la obra más grande de los argentinos [...] ha de ser el de convertir a las hermanas federales, hoy menores en población y fortuna, en grandes provincias, porque tal es deber de fraternidad que nos impone la constitución!”. C. D. 25 de septiembre de 1900, p.1286

¹⁶ “El general Urquiza, iniciador, y el general Mitre, organizador definitivo y orgánico, tuvieron el concepto de su época y la intuición del porvenir, y procedieron

Los colegios nacionales, las escuelas normales y la universidad son los pilares para que esto pueda cumplirse: forman ciudadanos, clase política ilustrada, abogados para el “foro”, sujetos ilustrados que combaten la ignorancia y el caudillismo que generan “el mal gobierno”.

En su opinión, primero se debe saber leer y escribir, y luego, asistir a una escuela de artes y oficios,¹⁷ o ingresar a los talleres a trabajar¹⁸.

con el tacto impuesto por su momento histórico, al crear los colegios nacionales. Mitre lo ha dicho: ‘Teníamos en la hora en que tal sistema se planteó, que propender a que se aplicara la mayor inteligencia al gobierno, haciendo concurrir a él la ignorancia misma, mientras se la disciplinaba y educaba bajo la regla de las instituciones libres’”. C. D. 25 de septiembre de 1900, pp. 1291 y 1300-1301.

¹⁷ “...tenemos que crear escuelas prácticas, sin que esto quiera decir que ellas puedan ser jamás anteriores a las escuelas primarias so pena de caer en las ilusiones del doctor Birbeck en Inglaterra, cuyos Mechnichs Institutes, de principios del siglo, tuvieron que ser transformados en escuelas primarias, porque los obreros que asistían no podían seguir los cursos por no saber leer ni escribir [...] yo he de acompañar al señor ministro en la tarea de llenar el país de escuelas de todas clases y especialmente técnicas, que tanto necesita; pero nunca jamás lo acompañaré a destruir nada...” C. D. 25 de septiembre de 1900, p. 1289-1290.

¹⁸ “De 1889 a 1899, en las escuelas comunes de la capital, han pasado al segundo solamente alrededor de cien mil, los doscientos mil restantes ¿dónde están? Han ido a la mendicidad, al arroyo, a los talleres, semianalfabetos por la falta de escuelas y maestros y por la influencia perversa de la avaricia industrial que está apoderándose de la infancia, en una edad que la naturaleza destinó al crecimiento y la ley a la educación, impidiendo así que de esos tiernos retoños se formen ciudadanos útiles por el desarrollo normal del cuerpo, de la cabeza y el corazón, no en el trabajo destructor, sino en el hogar y en la escuela. [...] Ya en 1894 se trató de poner trabas, continúa el informe sobre el censo, distrito 4, a tan dura falta de conciencia de los patronos, y remedio a la ignorancia, más que a la indigencia de los padres, gestionando del congreso leyes protectoras de la infancia contra la avaricia del taller que consume los débiles organismos y mantiene en la obscuridad a tanta cabecita acreedora a la tutela de la ley de enseñanza”. Pero resulta que en vez de crear talleres vamos a tener que sacar niños de los talleres, como se les impide que vayan en todos los países de la Europa”. C. D. 25 de septiembre de 1900, p. 1288.

La escuela ilustra, contiene, moraliza, prepara al sujeto para acceder a cualquier actividad de la vida moderna. Pero además, esa alfabetización debe ser la primera porque la Constitución exige formar al ciudadano, ya que a “...él le están confiadas con el voto democrático las funciones de la soberanía en que toma origen el gobierno. Y si no le enseñamos siquiera a leer, si no le dotamos de esa fuerza inicial, ¿qué pueblo capaz de gobernarse constituiríamos?”¹⁹.

Instrucción, saber, ilustración, están estrechamente vinculada a la república, a la soberanía popular²⁰, a la nacionalización del hijo del extranjero²¹.

Si para Alberdi, Roca y Magnasco, la instrucción debe subordinarse casi exclusivamente al progreso material, para Balestra, en cambio, debe subordinarse a la ilustración que es la base del orden y el progreso de la república.

¹⁹ C. D. 25 de septiembre, p.1291.

²⁰ “Se trata de formar el alma de los hombres; se trata de formar el carácter de los ciudadanos; se trata de formar la clase dirigente de una nación imprimiendo el sello y las direcciones educacionales a la juventud y entonces, no se puede estar alterando a la ligera esta alma mater, esa matriz del intelecto y del alma nacional”. C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1318.

²¹ “En la república argentina hay más hogares extranjeros que argentinos [...] Pero lo que no podemos olvidar es que los hogares extranjeros no han de dar a sus hijos tradiciones y sentimientos argentinos! Nos falta el hogar pero tenemos escuela; y para que ese niño sea argentino, ¿quién no reconoce que es preciso que lo eduquemos y a medida que se acumule la inmigración aumentar las escuelas [...] que es preciso hacer una educación nacional de tendencias humanistas que forme la clase media intelectual, porque el prestigio del elemento argentino destinado a conservar y transmitir el espíritu nacional de generación en generación no ha de salir de la escuela primaria, ha de salir de sus colegios nacionales y sus universidades, como siempre ha salido y como sale en Francia e Italia de sus liceos, en Alemania de sus gimnasios, en Inglaterra de sus *public school* y en Estados Unidos de sus *high school* y de sus portentosas universidades”. C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1329.

Propuesta conciliadora de Castellanos

El debate es intenso, acalorado, sin embargo, Castellanos es optimista, supone que hay un camino para el acuerdo.

“Yo no vengo como contendor de los campeones que tan brillantemente han intervenido en esta justa parlamentaria por el contrario, vengo simplemente a desempeñar el papel de un buen vecino que ve a dos señores, armados de brillantes armas, disputando, el uno porque quiere derribar una escuela para colocar en su sitio un taller, y el otro porque defiende la escuela sin preocuparse de que el taller se levante o no. Y yo me acerco y les digo: caballeros, no sigais disputando, en este terreno hay espacio suficiente: aquí para el taller, allí para la escuela [...] así, pues, tanto el miembro informante como el señor ministro van a tener, a más de la cosa buena que persigue cada uno exclusivamente, otra que no estaba dentro de su programa o que está fuera de él. [...] señores, no seais imprudentes [...] buscad la dirección intermedia...”²².

A sus ojos, todo parece un mal entendido, y sólo falta que alguien (obviamente Castellanos) al presentar la cuestión en otros términos posibilite un acuerdo entre las partes. Pero nada de esto ocurre luego de su extensa exposición y de la presentación de un proyecto conciliador; ambos contendientes, Carbó y Magnasco, son agresivos en sus intervenciones finales, y hasta el mismo Castellanos opta por votar negativamente.

¿Por qué? Adhiere a un programa de república de ciudadanos, no puede aceptar de ningún modo la supresión de colegios nacionales y de escuelas normales, claves para la formación del ciudadano argentino y la nacionalización, por vía cultural, de los hijos del extranjero.

Se separa de uno y de otro.

²² C. D. 26 de septiembre de 1900, p.1333.

Por un lado, se alegra por el proyecto que plantea escuelas para el trabajo, pero cuando lo lee advierte que es poco viable, y el mayor escollo son las provincias que no pueden sostener las escuelas sin subsidios del Estado nacional, como lo han indicado Carbó, Gouchon y Balestra²³.

Se distancia de Carbó, porque no aprecia el valor de las escuelas prácticas²⁴.

²³ “El mayor inconveniente que puede tener un proyecto de ley, que entraña en el fondo una idea benéfica, es el de ser poco viable. [...] Cuando él ha confeccionado el proyecto que se discute no se ha apercibido seguramente que iba a suscitar en su contra la reacción del instinto más poderoso, del instinto de conservación. Y al fin, señor presidente, es humano que los representantes de las provincias amenazadas por esa amputación, hagan todo lo posible para no dejarse cortar en carne viva. No obstante el pensamiento de crear escuelas prácticas es una iniciativa que debe salvarse”. C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1334.

²⁴ “A mi no me han satisfecho las razones que ha aducido el distinguido miembro informante [...] una de las causas de la subsistencia de los analfabetos en nuestro país, a pesar de ser obligatoria, y gratuita la enseñanza primaria, es el convencimiento que tienen los padres de familia de condición humilde, de que sus hijos no aprenden nada útil con la instrucción de las escuelas actuales. [...] estos hombres miran con el más profundo desprecio la instrucción teórica, y tienen razón, porque para esta clase de elementos sociales la enseñanza actual, tanto primaria como secundaria, no solamente no es útil, sino que es más bien perjudicial para los niños de clase obrera, porque desubica de su centro natural y propio a la inmensa mayoría, que carece de aptitudes o medios para elevarse hacia una esfera superior a la condición modesta en que han nacido. [...] en el litoral ¿Qué encontramos? El mismo fenómeno, tal vez agravado por el espíritu mucho más resistente a la instrucción teórica que hay entre los extranjeros. Los extranjeros tienen un criterio mucho más positivo en materia de educación [...] se oponen siempre a que sus hijos vayan a las escuelas actuales a perder el tiempo, que, a su juicio, deben emplear en buscarse el pan del día, y así, en vez de preocuparse de que los niños aprendan a leer y escribir, lo lanzan a la calle a la conquista del centavo. Para toda esa parte de la población, es indispensable la escuela práctica, a fin de que les desenvuelva las aptitudes apropiadas a su medio y a sus capacidades orgánicas”. C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1335.

Críticas al sistema vigente y defensa de una república de ciudadanos

Introduce un eje nuevo, una jerarquía de saber diferente: los estudios útiles, prácticos, desarrollan el carácter del hombre, y los estudios literarios, humanísticos, lo debilitan²⁵.

Ofrece ejemplos nacionales, como el caso de Avellaneda,²⁶ y ejemplos históricos del mundo clásico, y la conclusión es siempre la misma, las personas o los pueblos que sólo cultivan las letras, la inteligencia, decaen.²⁷ A sus ojos, todo está a la vista, en oposición al ejemplo negativo de Avellaneda, invoca el caso positivo de Sarmiento:

“A la inversa Sarmiento, que [...] fue comerciante, soldado, maestro de escuela, peón de minas, estuvo siempre en roce inmediato con la naturaleza, y como el titán de la fábula, centuplica sus fuerzas en cada

²⁵ “Para todos estos es necesaria la escuela práctica, y no solo en su sentido más restringido, en su aplicación más inmediata, en cuanto les representa una habilitación para la vida o el desarrollo de una aptitud para tener un oficio, una profesión sino por causa de orden superior, por la virtud educativa que tiene la escuela práctica para los sentimientos y el carácter del hombre. [...] Varones eminentes que, como Gladstone y como Bismarck, consiguieron mantener el equilibrio de sus facultades, su salud física, su salud moral debido a los rudos trabajos del campo a que se dedicaron”. C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1337.

²⁶ “Avellaneda fue el tipo de hombre universitario, fue el exponente tal vez más alto del alma argentina a través de las aulas de humanidades; fue un político de alto vuelo y un intelectual muy refinado, pero Avellaneda, que ascendió y que gobernó con sólo el prestigio de su talento y con sólo el poder de su palabra, se eclipsó, desgraciadamente, en mitad de su carrera, privando al país de todas las luces que podría haber irradiado si hubiese seguido la trayectoria que le faltaba, desde el zenit hasta el ocaso!”. C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1338.

²⁷ “¿Ejemplos históricos? La Grecia, en el período en que pululan los oradores y los sofistas; Roma, en la época de la decadencia; Bizancio, con su pueblo de retóricos; y en época más reciente ahí está la España, que desde la hora funesta en que la tolerancia religiosa privó a la agricultura y a la industria de la población morisca y judía, cayó un profundo abatimiento político e intelectual de los siglos”. *Ibid.*

contacto con el suelo nativo. [...] sostengo que aun para el éxito de los estudios literarios y científicos, es necesaria la difusión de la enseñanza práctica en el pueblo. La ciencia y la experiencia demuestran que la intelectualidad de un pueblo donde la mayoría de la población se aleja de los trabajos industriales y agrícolas, es una intelectualidad enfermiza”²⁸.

Considera que un colegio nacional puede formar a un buen estanciero, coincidiendo o repitiendo a Balestra, pero agrega que los estudios prácticos son importantes para formar la personalidad, esto es, los estudios clásicos, humanísticos, son buenos, aunque son incompletos; se necesita, además, estudios prácticos, industriales, para formar sujetos con carácter e inteligencia. Promueve que las escuelas de artes y oficios se creen al lado de los colegios nacionales y propone expresamente que los alumnos de estos centros de cultura sean alentados a tomar cursos prácticos²⁹. Castellanos afirma:

“...esta clase de estudios, esta clase de aprendizaje, es sumamente útil aun para los que ocupan las posiciones superiores, porque aquellos que en la iniciación de su carrera o en el trayecto, no han adquirido alguna habilidad manual y no habiendo estado en contacto inmediato con la naturaleza, carecen de ciertos elementos de equilibrio orgánico, son mucho menos aptos para la ascensión de las alturas, ya sea de la vida o del pensamiento”³⁰.

Su argumento se separa por momentos de Carbó o Balestra, pero siempre se inscribe en un programa de república ciudadanos, por eso su reflexión avanza hacia la relación entre civismo y escuelas prácticas de este modo:

²⁸ *Ibíd.*

²⁹ “En el mismo se establecen ciertas restricciones por una parte y ciertos estímulos por otra, para fomentar la enseñanza práctica, no sólo entre las clases modestas de la sociedad [...] sino aún entre los elementos de la clase superior que pueden llegar a las carreras universitarias [...]”. C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1350.

³⁰ *Ibíd.*

“Pero, señor presidente, la escuela práctica es necesaria desde otro punto de vista, que es uno de los más importantes en que debe ser considerada. El taller es una escuela de civismo, por una cantidad de circunstancias [...] La disciplina del trabajo, la educación de las facultades en el sentido del método y del orden, la adquisición de medios independientes de vida y el sentimiento de dignidad que se despierta en el hombre cuando se basta a sí mismo, son para la acción cívica condiciones necesarias de que carecen todos aquellos que no siendo dueños de su propio destino, cuando no venden, por lo menos hipotecan sus opiniones”³¹.

Si Balestra plantea que en los talleres no se instruye un sujeto para la república, para la democracia, Castellanos, por el contrario, afirma que la escuela práctica forma sujetos autónomos para la vida cívica y para la inserción en el sistema productivo. Su posición, en este tramo de su intervención, es cada vez más cercana a la del ministro, y más cuando agrega:

“Y así sucede que el hijo del puestero y del colono, después de pasar por la escuela primaria, como no tiene escuela práctica que lo reciba en su seno y lo transforme en un elemento útil, se convierte en el compadrito orillero, en esa clase social que conocen mucho los señores diputados por Buenos Aires, donde el caudillaje, los últimos restos del caudillaje, a que se refería el distinguido amigo o el señor diputado Balestra, va a recoger sus elementos para todos los bochinches y todos los fraudes electorales, cuya constante repetición en el país hace perder la esperanza, aún a los más optimistas, de que alguna vez puedan ser una realidad entre nosotros las instituciones que nos rigen”³².

³¹ C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1338.

³² “¿Y por qué es esto? Porque desde la escuela primaria empieza este falseamiento de las verdaderas bases en que debería reposar un sistema racional de educación en un país como el nuestro, que si bien necesita cultores de la idea, necesita en mayor escala trabajadores de la tierra y obreros de su riqueza; porque a los niños que van a caballo a las escuelas rurales, desde dos o tres leguas, no se les enseña lo que corresponde, lo que puede serles útil en la práctica, se les enseña la estructura de las

Hay una diferencia sustancial entre las intervenciones de Carbó, Gouchon y Balestra que sostienen que el sistema vigente forma sujetos para el orden y el progreso y la de Castellanos que expresa que la escuela genera problemas en vez de resolverlos, forma clase parasitaria y desvaloriza el trabajo rural. Escuchemos cómo lo explica:

“Tienen a menos dedicarse a las labores reproductivas y fructíferas de cuyo medio han surgido. Y, entonces, por una parte se viene a substraer un elemento a la producción, y por otra a aumentar esta enorme clase parásita, que, con las excepciones honrosas del caso, tiene un criterio original: cree que es decoroso para los que han pasado por esas escuelas a que me refiero, y por algunos años de colegio nacional, ir a trabajar al campo o al taller, pero no creen que es decoroso vivir como atorrantes de buen tono, en una especie de mendicidad disimulada [...] A causa de la falta de escuelas prácticas y técnicas [...] de la carencia de nuevas rutas para la educación de la juventud, se forma la legión innumerable de los cazadores de empleos y de los cargos legislativos de las provincias, que los tienen rentados; produciendo así el caso muy frecuente de que muchos hombres que son pésimos legisladores, hubieran sido, si hubiesen encontrado donde prepararse para aplicar mejor su actividad, buenos mayordomos de estancias o buenos chacareros”³³.

flores, donde están los pistilos, donde están los estambres, y otras nociones de ciencias naturales que les dan cierto matiz de ilustración, no la necesaria para hacer un camino largo, si bien la suficiente para causar el grave mal social de que esos elementos que han pasado por la escuela no vuelven ya al trabajo, porque desdeñan ocuparse como chacareros o colonos”. C. D. 26 de septiembre de 1900, p. 1339.

³³ C. D. 26 de septiembre de 1900, pp. 1339-1340.

Advierte lo mismo en el caso de la capital federal³⁴. A esto agrega que no sólo los caudillos se valen de estos sujetos, sino que también empieza a emerger un actor nuevo y peligroso, los socialistas³⁵.

Estos sujetos negativos ponen en peligro el funcionamiento del sistema representativo de la república³⁶.

Un sistema de educación bifurcado y clasista es la respuesta para resolver los problemas del sistema vigente, esto es, una educación para la elite y clase media (de claro contenido humanista pero unida a cursos de enseñanza práctica) y otra educación, eminentemente práctica, para los pobres.

³⁴ “Los mismos hechos ocurren en la capital federal [...] crece enormemente, [...] en virtud del movimiento inmigratorio extranjero y emigratorio de las provincias que afluye a este gran centro formando una especie de punto de confluencia de estas dos corrientes, recibe una cantidad de población mayor de la que puede asimilar su movimiento industrial, comercial y administrativo”. C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1344.

³⁵ “Y esos elementos sin ubicación fija en el trabajo [...] siguen hoy por un camino que tiene una bifurcación hacia un rumbo oscuro [...] me refiero a la tendencia socialista que empieza a manifestarse en la capital de la república [...] yo no soy alarmista [...] pues hoy, que no se trata sino de un movimiento inofensivo, los remedios son fáciles y con ellos puede evitarse para más adelante la agravación del peligro...”. C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1345.

³⁶ “...se dedican a la política, se conchaban como adherentes a los partidos políticos, desnaturalizando de esta manera la base esencial del sistema representativo [...] esos elementos sociales, digo, son perjudiciales en la vida pública [...] es dañina la intervención de esa clase parasitaria; es mala en la política de oposición; es mala en la política de gobierno. Esta clase parasitaria, dentro de las agrupaciones políticas, relaja la disciplina impersonal de los partidos por el sometimiento individual a las altas influencias y vicia muchas veces el ambiente en que se desarrolla la acción de los poderes públicos. Todo esto, señor, no es porque esos elementos tengan una índole pervertida, [...] es a consecuencia de su condición desgraciada, es a consecuencia de su falta de medios, de su falta de ubicación en la vida económica del país...”. C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1344.

El trabajo tiene un valor dominante en su argumento, y de esta manera se diferencia de Carbó y Balestra.

El ciudadano argentino degenera cursando estudios en el sistema vigente, y la respuesta es introducir escuela prácticas, o cursos industriales para que el individuo logre un equilibrio entre el desarrollo intelectual y el desarrollo físico.

Castellanos parece haber encontrado en las escuelas industriales, en las escuelas de artes y oficios, la respuesta a los problemas del orden y el progreso de la república cuando dice:

“...aquí resulta un sobrante de población en la cual están comprendidos los indolentes, los inhábiles, los viciosos [...] a quienes se puede clasificar de débiles en un concepto científico [...] no porque carezcan de aptitudes ingénitas necesarias para salir victoriosas en las competencias, sino porque les ha faltado en la iniciación de la vida quien pusiera en sus manos una herramienta y los sujetase a la disciplina del trabajo para que pudieran bastarse a sí mismos; y cuando llegan a la edad adulta no tienen ni la resistencia física ni la resolución para tomar el hacha del pionner y lanzarse fuera de la ciudad a luchar con la naturaleza [...] los remedios para este y otros males presentes y futuros, dependen en gran parte de que se reforme nuestro sistema educacional y nuestra legislación agraria, de modo que se estimule y se promueva la salida de este gran centro que absorbe la vida económica de la nación [...] marcándole la ruta de las poderosas fuentes de riquezas inexploradas que existen en cada zona de la República”³⁷.

Hay un giro en su argumentación que lo vuelve a unir a Carbó y a Balestra, sostiene que el trabajo es la respuesta, pero no es suficiente, falta el contenido nacionalista, la ilustración, que los colegios nacionales y la universidad

³⁷ C. D. 27 de septiembre de 1900, pp. 1344-1345.

brindan a sus alumnos, para lograr una solución adecuada y definitiva. Castellanos expresa:

“...las provincias necesitan de los colegios nacionales, porque los fondos aplicados a su sostenimiento contribuyen a la radicación de un número de hombres que forma un centro de irradiación intelectual [...] debe tomarse en cuenta la razón económica: lo que la nación gasta en esos establecimientos sirve para conservar en las provincias escasas de hombres ilustrados, un núcleo representativo, cuyo desarraigo importaría privarlas de un contingente necesario a su vida social y política. La conservación de los colegios por razones de orden educacional ha sido brillantemente defendida por el miembro informante de la comisión, y por el señor diputado por Corrientes. Y recogiendo una frase que me parece gráfica, de mi distinguido amigo el señor diputado por Salta, doctor Torino, se puede decir que los colegios nacionales son los fortines contra la barbarie en las provincias [...] debo recordar que todas las leyes dictadas de quince años a esta parte, lo han sido por los legisladores que los colegios nacionales han dado a nuestra vida pública, de modo que condenar esos institutos equivaldría a renegar de la política gubernamental en los últimos tres lustros”³⁸.

Una vez dado este giro, Castellanos se suma a esta lucha de Carbó, Balestra y Gouchon contra la propuesta del ejecutivo y del ministro.

Coincide con Balestra: los extranjeros son más y ocupan el lugar de los nacionales, ese es un enorme problema, y la escuela cumple la función cultural de nacionalizar al hijo del extranjero³⁹.

³⁸ C. D. 27 de septiembre de 1900, p.1347.

³⁹ “[...] nos encontramos con que la fortuna del país en gran parte está en manos de extranjeros, salvo la honrosa excepción constituida por ese núcleo de hacendados que forman [...] nuestra clase patricia, y que no solamente son los poseedores de grandes fortunas, sino que desde algunos años a esta parte son los autores de grandes iniciativas, en el sentido de modificar [...] las industrias madres de la República: la agricultura y la ganadería”. C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1345.

Invoca nuevamente la trayectoria de Avellaneda, pero para defender a los colegios nacionales en su función ilustrada⁴⁰. Castellanos afirma:

“...la supresión de diez colegios nacionales en las provincias más desvalidas, va a representar una nueva corriente de emigración hacia los centros más poblados, y vamos a tener entonces mayor mal por aquel lado a causa de la despoblación, y mayor mal por aquí con la acumulación de profesionales; allí la escasez, y aquí la plétora de diplomados que quería precisamente evitar el señor ministro”⁴¹.

Y por si no queda claro de qué lado del debate se ubica, invoca las palabras de Carbó:

“...me voy a permitir reproducir [...] el argumento concluyente, a mi juicio, que hizo el señor miembro informante, cuando dijo: si los colegios nacionales son malos, ha debido, el señor ministro suprimirlos en todas partes, y sin son buenos, no puede la nación colocar a las provincias en la condición de que unas sean hijas y otras entenadas, usando de la frase popular”⁴².

Finalmente, presenta un proyecto cuyo antecedente está en el plan de Bermejo⁴³.

Proyecto Conciliador

El proyecto se inscribe claramente en un programa de república de ciudadanos.

⁴⁰ C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1347.

⁴¹ *Ibíd.*

⁴² *Ibíd.*

⁴³ C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1350.

Los artículos 1, 2 y 3 hablan de colegios nacionales y de la universidad. A las carreras clásicas se agrega, a fin de siglo, otras nuevas en la facultad de filosofía y letras.

No hay carreras específicas para el trabajo. Todo conduce a la universidad y a formar clase dirigente⁴⁴.

Se mantiene, por otra parte, el control e intervención del poder ejecutivo en la instrucción pública en los artículos 4, 5 y 6⁴⁵.

En tercer lugar se establece un límite en la matrícula.

En el artículo 7 dice que “De las cuatro secciones determinadas en el artículo 3, sólo se instalarán y funcionarán en cada colegio nacional los que cuenten con más de 25 inscriptos en la respectiva matrícula”⁴⁶.

⁴⁴ “Art. 2: Los estudios obligatorios, como preparatorios para la enseñanza superior, se dividirán en dos grados: el primero, de tres años, comprenderá solamente las materias de instrucción general cuya necesidad es común a todas las carreras universitarias. Art. 3: El segundo grado, de dos años, se dividirá en cuatro secciones de estudios especiales para las facultades de medicina, ingeniería, derecho, filosofía y letras, y se compondrá de las asignaturas similares al carácter profesional de los respectivos estudios superiores”. C. D. 27 de septiembre de 1900, p. 1351.

⁴⁵ “Art. 4: La confección de los programas y el nombramiento del personal docente dependerá exclusivamente del poder ejecutivo para los cursos del primer grado. Art. 5: para los cursos de segundo grado, o sean los estudios especiales, las facultades de medicina, ingeniería, derecho y de filosofía y letras de la capital de la República, formularán programas dentro de las condiciones señaladas en el artículo 3, los que serán presentados a la aprobación del poder ejecutivo y puestos por éste en vigencia en los colegios nacionales. Art. 6: Los nombramientos de profesores en todas las secciones del 2 grado los hará el poder ejecutivo, eligiendo de una terna que al efecto le será elevada por el decano de la facultad de la cual corresponda la especificidad de los estudios de cada sección.” *Ibíd.*

⁴⁶ *Ibíd.*

Recién en el artículo 8, 9 y 10 se mencionan los establecimientos de artes y oficios, y se plantea que son anexos a colegios nacionales. Se especifica que serán dirigidos por los colegios nacionales, que tienen un límite de inscriptos y que el poder ejecutivo se hace responsable de nombrar al personal y de la provisión de los locales.

De este modo queda salvado uno de los puntos más discutidos del proyecto Magnasco, la cuestión del presupuesto. La orientación de las escuelas debe tener vinculación con la industria de la zona donde funciona el establecimiento⁴⁷.

Se especifica además, en el artículo 10, que “Se fundarán cinco escuelas técnicas, distribuidas en esta forma: una de agricultura y ganadería en las provincias de Buenos Aires, Corrientes, Córdoba y Salta, y otra de agricultura y minería en la provincia de Mendoza, comprendiendo en las sección primera los estudios de viticultura y vinicultura”⁴⁸.

Se promueven los estudios en las escuelas de artes y oficios. En los artículos 11 y 12 se alude al arancel en los colegios nacionales; específicamente se plantea en el Art. 11 lo siguiente:

⁴⁷ “Art. 8: Anexas a los colegios nacionales y bajo su misma dirección, se fundarán escuelas elementales de artes y oficios, en las condiciones siguientes: Inciso 1: En cada colegio nacional se abrirá una matrícula especial para la enseñanza especial de artes y oficios. Inciso 2: Cuando el número de inscriptos exceda de 100 en la capital federal, y de 30 en las provincias se procederá por el poder ejecutivo al nombramiento del personal y a la provisión de los locales, talleres y útiles necesarios para la instalación y funcionamiento de la escuela. Inciso 3: en ningún caso las escuelas elementales de artes y oficios funcionarán con menos de 60 alumnos en la capital federal y de 20 alumnos en las provincias. Art. 9: Los ramos de enseñanza práctica en las escuelas elementales de artes y oficios, serán exclusivamente los que tengan aplicación a las industrias existentes en la zona donde la escuela funciona.”
Ibíd.

⁴⁸ Ibíd.

“...los alumnos de los colegios nacionales que con los certificados correspondientes acrediten haber aprendido un oficio o arte manual, sólo pagarán 5 pesos por derecho de matrícula y se les exonerará de los derechos de examen, y a los estudiantes de las facultades nacionales que se hallen en las condiciones en la primera parte del artículo se les rebajará a la mitad de los derechos de matrícula, examen y tesis...”⁴⁹.

Y en el artículo 12 se dice, en cambio:

“Los estudiantes de colegios nacionales que no se hallen comprendidos en los dispuesto por el artículo anterior, pagarán 50 pesos por derecho de matrícula y 20 pesos por derecho de examen”.

En el artículo 15 se establece:

“...en la reglamentación que hará el poder ejecutivo de la presente ley se establecerán concursos, recompensas y premios de honor que sirvan de estímulo a la juventud para dedicarse a los trabajos industriales y agrícolas y para los estudiantes que sigan carreras universitarias después de haber aprendido un arte u oficio”⁵⁰.

Por último, se plantea que la

“...instrucción militar es obligatoria en todos los cursos de los colegios nacionales, de las escuelas de artes y oficios y de las técnicas; y en estos últimos lo será igualmente el estudio de la geografía Argentina y de nociones de instrucción pública y de historia nacional”⁵¹.

El proyecto se inscribe en un programa de república de ciudadanos, por eso los colegios nacionales son la sede dominante de su propuesta, las escuelas de

⁴⁹ *Ibíd.*

⁵⁰ *Ibíd.*

⁵¹ *Ibíd.*

artes y oficios dependen de ellos, se continúa con la idea de un nivel secundario preparatorio para la universidad; se valoran la Facultad de Filosofía y Letras, la obligatoriedad de la instrucción militar y las asignaturas como historia, geografía e instrucción cívica vinculadas a un programa de educación patriótica. Si la república posible y el proyecto Magnasco vacían de republicanismo y de nacionalismo la instrucción pública, el proyecto de Castellanos los mantiene como pilares básicos.

Respuesta final de Magnasco: no hay acuerdo posible

Roca y Magnasco reaccionan negativamente ante el proyecto de Castellanos que mina, como el sistema vigente, las bases de la república posible alberdiana que exige un mínimo de política y un máximo de trabajo. El ministro lo deja bien en claro:

“[...] aquellos que buscando un temperamento conciliatorio –que será todo lo político que se quiere, pero de tales temperamentos conciliatorios nacen siempre los perjuicios del país– piensan que la solución del problema estaría en la agregación de anexos prácticos a los colegios de segunda enseñanza actuales. No, señor presidente, el ejecutivo nunca ha de transar en estos asuntos, tan sólidos, tan firmes son sus convicciones, tan buenas, sobre todo, como voy a demostrarlo”⁵².

A sus ojos, Roca, Alberdi y Sarmiento (un Sarmiento alberdiano inventado por el ministro), señalan el diagnóstico, sumamente crítico y sin posibilidades de meras reformas, y el camino a seguir, que no acepta instancias intermedias o conciliadoras:

“No se refieren a vicios accidentales de la educación [...] No. El poder ejecutivo, Alberdi y Sarmiento, se refieren a vicios fundamentales [...] Son los vicios esenciales del sistema que no podrán ser eliminados sino

⁵² C. D. 21 de septiembre de 1900, p. 1221.

eliminando el sistema mismo, es decir, modificando el régimen orgánico de nuestras instituciones docentes, o sea, alternando siquiera, paralizándolo, si se me permite el término, el colegio de cultura con la escuela que se ocupa el proyecto”⁵³.

La estrategia discursiva del ministro parece estar en armonía con esta postura de enfrentamiento. Magnasco, en los tramos finales de su intervención, se presenta como una víctima, atacado injustamente tanto al interior del recinto como en la opinión pública: “Hace dos años que vengo siendo cruelmente castigado por la espalda [...] los ecos de una propaganda injusta, personal, maligna, diría, [...] una propaganda que se complace a diario, explotando el obligado silencio del ministro”⁵⁴. Y en otra parte explica que “Voces audaces han dicho [...] que la obra educacional de este gobierno importa la barbarización del país”⁵⁵. Alude a un pasado reciente, pero allí no hubo solo una víctima, sino un duro enfrentamiento.

En el primer año de su gestión Magnasco se enfrenta al sector normalista cuando cierra escuelas en la provincia de Buenos Aires, y el malestar aumenta cuando Roca dicta un decreto, en 1900, para cerrar varias escuelas normales de maestros. Roca y Magnasco se enfrentan también al sector normalista cuando se discute la reducción del presupuesto nacional que incluye al área educativa. Se puede leer al debate de 1900 como parte de toda esta lucha. Pero hay algo más, no tiene sólo a los normalistas entre sus opositores. En distintas publicaciones periódicas del interior del país se ha atacado rápidamente esta propuesta.

En Buenos Aires, *La Nación*, quizás la publicación periódica más importante del momento, también se incorpora a este debate.

⁵³ C. D. 21 de septiembre de 1900, pp.1233-1234 y .1236.

⁵⁴ C. D. 21 de septiembre de 1900, p. 1232.

⁵⁵ C. D. 21 de septiembre de 1900, p. 1228.

Meses antes de que se discuta el proyecto, en sus páginas se subrayan dos cuestiones básicas: primero, que el ministro no conoce el campo educativo, ya que “parece no haberse dado cuenta de un hecho notorio: que los mayores incubadores de doctores, radican precisamente en los colegios nacionales que subsistirán según el plan ministerial”; y segundo, se señala que hay un escollo que hace muy difícil su aprobación: “por lo que toca al candoroso propósito de que las provincias carguen con los nuevos establecimientos y con las escuelas normales, aconsejamos al señor ministro que tome asiento para esperar la realización de semejante prodigio”⁵⁶.

En septiembre se ataca nuevamente el desconocimiento y la falta de claridad de la propuesta:

“Porque eso de sintetizarlo en una transformación de los colegios nacionales en escuelas prácticas, equivale a formular un enunciado por demás vago e indefinido, desde que hasta hoy no ha revelado el gobierno nacional los medios efectivos de que piensa echar mano para realizar un propósito tan trascendental [...] a este improvisado plan de reformas de la enseñanza secundaria, apenas si se lo cree digno, entre nosotros, de una pequeña y, por lo general, propaganda periodística [...]”⁵⁷.

A fines de septiembre, una vez conocido el resultado negativo de la votación, se retoma el mismo argumento, agregando nuevos elementos:

“Creemos que el ministro que ha llevado la dirección del debate porque lo ha iniciado le ha dado tono y ha determinado sus posiciones, se ha conducido con poco tacto político y parlamentario; ha sido provocativo sin necesidad y lo que es peor, sin recursos ni amparo, y de ahí la actitud forzada de redentor crucificado que ha asumido ayer, y que no alcanza

⁵⁶ *Ecos del día. La Nación*, Buenos Aires, 18 de mayo de 1900, n. 9516, año XXXI, p. 4.

⁵⁷ *Ecos del día. La enseñanza secundaria, La Nación*, Buenos Aires, 17 de septiembre de 1900, n. 9637, año XXXI, p. 4.

a excusar este fracaso en el cual quedan envueltos el ejecutivo y el ministro, pues, estos proyectos y debates no se emprenden como mera cruzada y para aspirar al martirio y al prestigio del apostolado. Son pensamientos de gobierno que es necesario preparar y madurar por medios conducentes para convertirlos en sanciones legislativas y en actos de gobierno. La intención, la tendencia ha sido buena y plausible, pero su gestión y su actitud deplorable, el ministro ha sido como caballero parlamentario de visera calada, a provocar controversias y el resultado ha sido caer descalabrado bajo una votación aplastadora”⁵⁸.

¿Qué lectura se hace en *La Nación*? Subrayemos un punto clave: no se lee el proyecto como una cuestión trascendente de la república, por el contrario, es un tema importante, pero acotada al área educativa⁵⁹.

Su lectura del debate, visto desde este supuesto, es que no existen diferencias sustantivas, ya que todas las intervenciones coinciden en la

⁵⁸ *Ecos del día. Final el debate sobre educación. La Nación*, Buenos Aires, 29 de septiembre de 1900, n. 9648, p. 4.

⁵⁹ “En realidad, lo que se ha discutido no son sistemas de educación, ni reformas orgánicas en el plan de enseñanza, lo que se ha debatido es la supresión de los colegios nacionales que el ejecutivo quería obtener, auspiciando su propósito en vistas trascendentales de gobierno, y que los adversarios resistían, no por razón de su tendencia y concepto, sino porque privaba a algunas provincias de establecimientos cuya conservación y mantenimiento entienden que es un subsidio que les debe el tesoro nacional. Por eso es que estando en teoría contestes no lo estaban en las disposiciones del proyecto, y los adversarios se prestaban gustosos a una transacción que dejase los colegios nacionales y les agregase las escuelas prácticas de enseñanza y preparación industrial; entonces tenían el pan y un pedazo. El ministro repudió la transacción y desde ese momento quedó su proyecto condenado al desahucio legislativo, que se manifestó por una mayoría casi de dos tercios de votos”. *Ecos del día. Final el debate sobre educación. La Nación*, Buenos Aires, 29 de septiembre de 1900, n. 9648, p. 4. *Ecos del día. Final el debate sobre educación. La Nación*, Buenos Aires, 29 de septiembre de 1900, n. 9648, p. 4.

implantación de escuelas industriales;⁶⁰ y se adhiere a la propuesta conciliadora, seguramente alude a Castellanos y a Balestra, sin nombrarlos, puesto que ofrece la posibilidad al ministro y al ejecutivo de iniciar la instalación de escuelas industriales o de artes y oficios⁶¹.

Por eso observan que el ministro tuvo una mala estrategia política, primero porque no preparó el terreno antes de la discusión, y también porque llevó una cuestión que sólo era crear escuelas para el trabajo en un tema de enorme trascendencia.

Por último, no dejemos escapar algo sumamente relevante: en *La Nación* se anticipa, en mayo de 1900, antes de empezar el debate, que el proyecto tiene una fuerte oposición⁶², y en plena discusión, el 18 de septiembre, se sostiene que “el resultado de estos ‘juegos florales’ será el rechazo del proyecto ministerial”⁶³.

⁶⁰ “En las once sesiones consagradas a este debate, lo que al fin se viene a sacar en limpio es que la discusión ha sido inútil, pues según resulta de las conclusiones todos están de acuerdo: el ejecutivo, quiere colegios nacionales y escuelas prácticas, y la comisión también quiere lo mismo, entendiendo que es necesario estimular la afición de la juventud y orientar su educación en el sentido de las ocupaciones útiles y de las profesiones industriales.” *Ecos del día. Final el debate sobre educación. La Nación*, Buenos Aires, 29 de septiembre de 1900, n. 9648, p. 4.

⁶¹ “[...] los adversarios se prestaban gustosos a una transacción que dejase los colegios nacionales y les agregase las escuelas prácticas de enseñanza y preparación industrial; entonces tenían el pan y un pedazo”. *Ibíd.*

⁶² “Algunos miembros de la comisión de instrucción pública han comenzado a estudiar el proyecto del ministro del ramo sobre reforma de la enseñanza secundaria. La oposición al proyecto, tanto en el seno de la comisión, como en la cámara, es bien manifiesta, y de ella no se aguarda reserva”, *Notas parlamentarias, La Nación*, Buenos Aires, 24 de mayo de 1900, n. 9522, año XXXI, p. 4.

⁶³ *Notas parlamentarias, La Nación*, Buenos Aires, 18 de septiembre de 1900, n. 9838, año XXXI, p. 4.

Es en este contexto que debemos examinar la estrategia discursiva del ministro. Se advierte que no apunta a captar apoyos, apela a la burla,⁶⁴ al lenguaje hiriente,⁶⁵ y trata de enseñar, en lugar de persuadir, en un auditorio integrado por muchos diputados que forman parte del campo de la educación (lectura que también hace, como se ha advertido, *La Nación*).

Esto puede leerse como una torpeza, pero también como el gesto de alguien que considera que ya no hay espacio para ningún acuerdo con diputados que lo han enfrentado antes del debate, que han usado un lenguaje agresivo en el recinto, y que anticipan públicamente que ya tienen el consenso suficiente para que no se apruebe su propuesta.

La mayoría de los diputados que toman la palabra votan contra el proyecto. Uno de los diputados que vota de manera afirmativa es Francisco Seguí,

⁶⁴ "...la Inglaterra, los Estados Unidos, como la Alemania, que se olvida en el ejemplo aludido, ya pueden darse el perfeccionamiento de sus instituciones de esta clase, les ha llegado la hora de coronar, como lo decía Alberdi, un edificio que supieron principiar por donde debe ser principio, es decir, por sus cimientos. Por eso también no puedo que sonreírme un poco, cuando, hablando de universidades entre nosotros, se pretende imitar aquí, pueblo nuevo, incipiente que está lejos todavía de haber resuelto el problema inicial, de su educación primaria, imitar, digo, entre nosotros, la obra de puro ornato de puro complemento al menos, que en aquellos tres grandes estados representan los liceos académicos y las universidades". Y en otro pasaje dice: "Señor presidente: no dejo de sonreírme un poco, cuando noto la fruición con que los partidarios del régimen del liceo exclusivo aducir el ejemplo de la Gran Bretaña y de los Estados Unidos, que sienten, como efectivamente la sostiene, la necesidad de volcar un poco sus estudios en el sentido del humanismo. Y es precisamente en tal ejemplo que el poder ejecutivo encuentra una de sus mejores razones para propiciar su proyecto". C. D. 21 de septiembre de 1900, p. 1225.

⁶⁵ Carbó señala: "Así como el señor ministro se sentía imperiosamente obligado a decir todo y hasta a herir susceptibilidades, en el desempeño de su misión de funcionario público, en la dura necesidad de proceder con resolución, dejando el tendal de víctimas en el camino; yo también desde esta banca de diputado en que represento a mi entender las aspiraciones populares, quiero interpretar el sentimiento unánime del pueblo argentino...". C. D. 24 de septiembre de 1900, p. 1250 y 1251.

reconocido miembro de la Unión Industrial Argentina, que no brinda un discurso, aunque alguna vez interviene para aplaudir al ministro de instrucción pública o para llamar la atención de algún diputado que habla despectivamente de las escuelas industriales.

El ministro defendió, a lo largo de todas las sesiones del mes de septiembre, prácticamente solo los embates negativos a su propuesta.

En *La Nación* se subraya que fue el debate más importante del año⁶⁶: hecho que revela que para el gobierno como para la oposición del proyecto se trató de una cuestión vital, ya sea para el ejecutivo y el ministro que visualizan que está en juego el futuro mismo de la república posible, como para los opositores que defienden un sistema que, a sus ojos, generó el orden y el progreso.

La trascendencia del asunto se revela, aún más nítidamente, cuando advertimos que Magnasco y Roca insisten, por medio de un decreto, a comienzos de 1901, implantando algunos puntos del proyecto, aunque no logran, finalmente, que esto se imponga. Magnasco renuncia y Roca, si bien muestra su enojo en el discurso inaugural de 1902, abandona este cambio en el sistema educativo.

⁶⁶ “El proyecto de transformación de colegios nacionales ha absorbido once sesiones de la cámara, quebrando así el record parlamentario del año que le correspondía al de policía sanitaria animal. El debate ha terminado por el corto plazo que le concedía el período ordinario; de otro modo la discusión se habría prolongado todavía, pues quedan varios oradores que se habían alistado al torneo, y algunos entre ellos que se hubiesen hecho escuchar con la autoridad que les da el reposo de su palabra y el dominio de la cuestión”. *Ecos del día. La enseñanza secundaria, La Nación*, Buenos Aires, 17 de septiembre de 1900, n. 9637, año XXXI, p. 4.

PRESIDENCIA DE SARMIENTO (1868-1874)

El 12 de Octubre de 1868, terminado el período constitucional de Mitre, es elegido Presidente de la República Don Domingo Faustino Sarmiento, durante cuya administración el país desenvuelve progresivamente sus riquezas y bienestar.

Fueron ministros del Presidente Sarmiento: Interior, Don

Dalmacio Velez Sarsfield; Relaciones Exteriores, Dr. Mariano Varela; Hacienda, Dr. José R. Gorostiaga; Guerra y Marina, Coronel Martín de Gainza; Justicia, Culto ó Instrucción Pública, Dr. Nicolás Avellaneda.

ACTUACION PROGRESISTA DE SARMIENTO

Sarmiento pensaba como Moreno y Rivadavia que la escuela era el gran factor de civilización y cultura. Fué su gran programa de gobierno difundir la instrucción pública y libró así una verdadera « carga de caballería contra la ignorancia criolla », pues aún en los pueblos más pobres y apartados, el Presidente Sarmiento fundaba escuelas y bibliotecas.

En el aniversario de la muerte de Sarmiento 11 de Septiembre los niños de toda la República entonan himnos en homenaje al gran presidente que los amó con afecto de padre y de maestro.

Sarmiento fué uno de los más fecundos escritores nacionales. Sus obras publicadas forman más de cincuenta volúmenes entre los cuales se destacan su popular « Facundo » y los « Recuerdos de Provincia » que fueron reconocidos como dos obras maestras adentro y fuera del país.



SARMIENTO

CONSTRUCCION DE FERROCARRILES

Además, el Presidente Sarmiento dió un gran impulso al comercio y á la inmigración.

Hizo construir los ferrocarriles de Córdoba á Tucumán, el de Concordia á Mercedes (de Corrientes) y el de Río IV. El telegrafo comunicaba la mayoría de las ciudades del interior y el producido de las rentas públicas aumentó de manera considerable.

REVOLUCION DE LOPEZ JORDAN

En la provincia de Entre Ríos el caudillo López Jordan promovió dos revoluciones en 1870 y 1873. Sarmiento reprimió energicamente estos movimientos que amenazaban la paz de la República. La derrota de López Jordan significó el triunfo del orden contra el caudillismo.

La Historia Argentina de los niños en cuadros
Foto de Sarmiento, p. 165

SEGUNDA PARTE

**Recepción de Sarmiento y el *Facundo*
en el campo cultural, político y educacional**

HERNÁN FERNÁNDEZ

Capítulo 6

Sarmiento y el *Facundo*: su recepción en la elite política e intelectual argentina, 1890 y 1912

Si bien existe un común acuerdo entre estudiosos y lectores en general en considerar que el *Facundo* siempre representó la obra de Sarmiento por antonomasia, en este artículo me propongo problematizar dicha percepción. Según intentaré evidenciar, tal consagración resulta una construcción efectuada durante el siglo XX. Para demostrar mi conjetura indagaré la etapa inmediata a la muerte del autor (1889-1912) donde se repiensa la nacionalidad argentina y, siguiendo ese fin, se pone en práctica la “educación patriótica”. Con el objetivo particular de exponer que por entonces *Facundo* conformaba para el público lector un título importante pero no el principal dentro de la producción sarmientina, examinaré cómo en libros escolares y ensayos fueron utilizadas la figura del sanjuanino y sus publicaciones.

Desde hace algunos años mi tema de investigación son las ediciones del *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento, tanto las aparecidas en vida del autor como las póstumas¹. La exploración por las cuantiosas presentaciones del *Facundo* me llevó a plantear que no existió en el siglo XIX una única versión, aunque en las siguientes centurias logra canonizarse un contenido pensado según los nuevos intereses editoriales. Y no sólo esto; además, al

¹ En base a este objeto de estudio realicé mis tesis de licenciatura (2013) y doctorado (2019) y, además, publiqué diversos artículos científicos: “Sarmiento y el ‘caudillismo’ en las ediciones del *Facundo*, algunas consideraciones para su abordaje”, *Perspectivas Metodológicas*, Buenos Aires, n. 14, 2014: 59-74; “El ‘caudillismo’ en la segunda edición del *Facundo* (1851) de D. F. Sarmiento”, *Épocas. Revista de Historia*, Buenos Aires, n. 12, segundo semestre 2015: 33-45; “Sarmiento y su plan de gobierno para la Argentina: una aproximación a partir del estudio de la concepción del puerto en las ediciones del *Facundo*”, *Res Gesta*, Rosario, n. 52, 2016: 123-138; “El *Facundo* de Sarmiento: una lectura a la edición de 1851”, *Temas de historia argentina y americana*, Buenos Aires, n. 25, 2017: 61-72.

indagar la trayectoria de la publicación, advertí que no siempre significó para el autor su principal texto².

No obstante, según pude observar, persiste en la actualidad un notable consenso al momento de afirmar que *Facundo* siempre constituyó la gran obra de Sarmiento. Para fundamentar esta apreciación basta con cuantificar la cantidad de trabajos dedicados a dicho título, número que supera holgadamente a las presentaciones interesadas en el resto de la producción sarmientina. A su vez, dentro de la tradición científica en torno al *Facundo* algunas investigaciones avanzaron sobre este punto y expresaron la sólida y excepcional correspondencia entre el autor y el respectivo escrito. Dentro de tal línea se puede citar a Oscar Terán cuando sostiene: “la figura de Sarmiento quedará absolutamente ligada a su texto célebre y a su biografiado”³.

Pero Diana Sorensen es quien más enfatiza en esto al definir que la obra adquirió su consagración producto de la consolidación del Estado-nación: “el *Facundo* se presta admirablemente a ser leído como un plano para la modernización. De ahí que sea en la década de 1880 que las controversias que rodean al texto se calman, si no se silencian del todo, lo suficiente para permitir su canonización”⁴. Dos cuestiones permiten inferir estas líneas; por un lado, Sarmiento y su libro representan cierto estandarte intelectual para el proyecto que puso en marcha la elite dirigente del 80. Segundo, el *Facundo* inmediatamente luego del deceso del autor consiguió ocupar el principal escalafón dentro de las publicaciones del sanjuanino.

La trascendencia del *Facundo* para Sarmiento no tiene discusión; sin embargo sí puede matizarse, tal como señalé previamente, que tanto durante

² Por ejemplo, en 1851 Sarmiento decide publicar la segunda edición del *Facundo*, sin embargo en esa coyuntura *Argirópolis* (1850) ocupaba para el sanjuanino la cúspide del podio dentro de sus escritos.

³ Oscar Terán, *Para leer el Facundo: civilización y barbarie: cultura de fricción*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2007, p. 99.

⁴ Diana Sorensen, *El Facundo y la construcción de la cultura argentina*, Rosario, Beatriz Viterbo, 2012, p. 131.

la vida del autor como en tiempos póstumos haya significado el título representativo por antonomasia. Partiendo de este planteo me propongo problematizar el estatus de la obra tomando como marco temporal las primeras décadas seguidas a la muerte del sanjuanino. Más estrictamente acotaré el estudio a la coyuntura 1888 y 1912, etapa histórica donde se produce cierta utilización de las producciones sarmientinas, como así también de otros escritores, con el objetivo de implantar el programa de **educación patriótica**. Tal como intentaré evidenciar, desde 1880 parte del sector gobernante encabezado por Roca no apela a Sarmiento y su *Facundo* para diagramar la Argentina moderna. Al mismo tiempo, otro sector de la elite dirigente combate el modelo roquista recurriendo al sanjuanino pero no empleando únicamente la publicación en cuestión. En otras palabras, puedo conjeturar que la canonización del *Facundo* no se concreta inmediatamente al deceso del autor. Para demostrar mi hipótesis, desarrollaré una lectura particular consistente en indagar dos tipos de fuentes: ensayos y libros de texto escolares. Específicamente examinaré cómo fueron dispuestos los escritos de Sarmiento en los documentos indicados según las necesidades del periodo señalado.

El interés por estas fuentes responde a que es el inicio de un proyecto mayor donde aspiro a recorrer todo el proceso de consagración del *Facundo* y que, al mismo tiempo, es una etapa donde aparece una literatura preocupada por crear **ciudadanos argentinos**. El artículo consta de dos partes; en la primera analizo el rol de Sarmiento y sus escritos dentro del círculo gobernante para, en una segunda instancia, avanzar sobre la manera en que fue dispuesta su figura según los requerimientos intelectuales de la época.

La Argentina moderna (1889-1912): el lugar Sarmiento y su *Facundo* dentro de la república posible

Es un hecho conocido que desde 1880 comienza un periodo caracterizado por la definitiva concentración del poder político en manos del gobierno central. Los años de disputa en torno al modelo de país encontraron un cierre luego de la nacionalización de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de entonces la conflictividad se trasladó a inéditas áreas, propias de la Argentina moderna

representada por la configuración y consolidación de un círculo dirigente, el masivo arribo de inmigrantes, el avance del Estado en materia social –por ejemplo, las sanciones de las leyes de educación común y de registro civil-, etc.; todo esto coronado con la fachada del éxito económico –resultante del desarrollo agroexportador–.

Ahora, si bien se obtuvo cierto consenso en torno al modelo político –republicano y federal– y económico –liberal–, estos puntos comunes daban paso a una problemática: ¿Qué tipo de sociedad se quería para la Argentina: una sustentada en **habitantes** productores o, contrariamente, una república basada en **ciudadanos** con derechos civiles y políticos? La disyuntiva en realidad no era innovadora; al contrario, ya en Sarmiento y Alberdi –y otros integrantes de la Generación del 37– se había iniciado la disputa por el modelo de país en base al rol de sus pobladores, siendo sujetos activos en la política –aspiración sarmientina– o sólo productores –propósito alberdiano–. Tal como supo enseñar Natalio Botana, desde 1880 a 1910 se impuso **la república del habitante**, en otras palabras, triunfa la idea de **república posible** diseñada por Alberdi⁵. Si bien no es de mi interés el pensamiento político alberdiano, sólo expondré los principios básicos de sus proyectos.

Según sostuvo el tucumano, existían dos tipos de república; la república posible, donde la mayoría de los habitantes –principalmente la masa inmigratoria– debía dedicarse a trabajar para generar el bienestar económico del Estado. El complemento de esa sociedad era una elite dedicada a gobernar; es decir, un grupo –la mayoría– sólo estaba destinado a producir mientras que otro –una minoría selecta– se abocaba a administrar⁶. Para Alberdi la república

⁵ Natalio Botana, *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, Edhasa, 2012. Ver principalmente el capítulo II “La república posible”.

⁶ Si bien existe una amplia bibliografía en torno a la consolidación de la Argentina moderna y sus características, en esta oportunidad me guío por tres títulos: Tulio Halperín Donghi, *Una Nación para el Desierto Argentino*, Buenos Aires, Prometeo, 2005; Natalio Botana, ob. cit.; Oscar Terán, *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

posible, una vez consolidado su éxito, debía dar lugar a la *república verdadera*, donde el *habitante* dejaría de ser mero productor para pasar a tener derechos políticos. Es decir, el *habitante* se convertía en un *ciudadano* con libertad y obligaciones políticas, superando así el sistema de gobierno en pocas manos.

Si me detengo brevemente en esto es porque, insisto, la *república posible* fue adoptada en el periodo que abarca mi presentación. Diversas figuras políticas, con Julio Argentino Roca –dos veces presidente– a la cabeza⁷, operaron para diagramar un sistema donde el poder gubernamental quedará dentro de un hermético grupo. Este modelo trajo consecuencias negativas según la perspectiva de algunos funcionarios y pensadores del momento. Sarmiento, en su senectud, desarrollaba críticas profundas a la **república posible**, ya que consideraba que no creaba una población comprometida con la *patria argentina*⁸.

El sanjuanino puso el lente en las comunidades de inmigrantes –italianos, particularmente– que llegaban al país a enriquecerse y no se interesaban por arraigarse, ya sea nacionalizándose o educando a sus hijos en las escuelas argentinas. En pocas palabras, desde temprano, Sarmiento –como otros actores del momento– advirtió que el nodo de la cuestión pasaba por crear

⁷ La recepción de Alberdi en la política de Roca, particularmente en cuestiones educativas, ha sido estudiada por Alejandro Herrero en distintas producciones: “¿República posible o república verdadera? Sobre un dilema de roquistas y normalistas”, *Épocas*, Buenos Aires, n. 2, 2008: 147-175; “La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901)”, *Secuencia*, México, n. 80, mayo-agosto 2011: 65-84; “La escuela normalista y la voluntad científica de los nuevos educadores. Argentina, 1880-1900”, *Perspectivas Metodológicas*, Buenos Aires, n. 14, noviembre 2014: 9-28.

⁸ Lilia Ana Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.

ciudadanos argentinos que, por defecto, estuvieran comprometidos con ese suelo que les daba oportunidades para prosperar.

La crítica a la **república del habitante** continuará ahondándose a medida que las consecuencias sociales y políticas de las mismas resultaron más preocupantes para los gobernantes. Determinados augurios pocos positivos que Sarmiento pregonaba en el 80 lograrían materializarse en las dos décadas posteriores a su muerte. En 1890 estallaba la revolución política que marcaría el principio del fin del orden oligárquico conservador. Además, la crisis económica desatada durante la presidencia de Juárez Celman (1886-1890) caldearía el tono de los reclamos⁹. En esos años también comenzaba a gestarse el movimiento obrero para denunciar, mediante huelgas y otros medios de acción, por la precariedad laboral.

El régimen exhibía fracturas en su estructura, desde el Partido Autonomista Nacional –PAN– surgieron voces disidentes –como las de Felipe Yofre, Roque Sáenz Peña, Manuel Quintana, Carlos Pellegrini, Joaquín González– que pretendieron ampliar el círculo dirigente, pero sin romper con la idea de que sólo los **notables** podían ejercer el mando político¹⁰. En cuanto a la situación que desencadenó el arribo de inmigrantes y los reclamos obreros, emergía la **cuestión social** frente un gobierno que optaba por reprimir¹¹ porque interpretaba que la falla residía en la presencia de los **indeseables** extranjeros y no en el sistema. Ante esta reacción de la elite gobernante, cabe interrogarse ¿cuál fue el marco de ideas que les permitió entender y definir las respuestas a las problemáticas coyunturales?

⁹ Vale recordar que Juárez Celman no concluyó su mandato producto de las problemáticas económico-políticas.

¹⁰ Martín Castro, *El ocaso de la república oligárquica. Poder, política y reforma electoral 1898-1912*, Buenos Aires, Edhasa, 2012, p. 113.

¹¹ Un grupo menor, donde destacaba Joaquín V. González, proponía intervenir para mediar atendiendo los reclamos de los obreros. Juan Suriano, “El Estado argentino frente a los trabajadores urbanos: política social y represión, 1880-1890”, en Juan Suriano (comp.), *La cuestión social en Argentina. 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena, 2000, p. 110.

Para delinear el programa instaurado desde 1880, y las herramientas necesarias para su consolidación, la ideología positivista constituyó la principal matriz intelectual. La adhesión a este sistema de ideas se debió a que brindó claridad en cuanto a los pasos a seguir para instaurar un Estado centralizado que, de una vez por todas, diera inicio “a un periodo estable en el cual la ‘estática’ del orden y la ‘dinámica’ del progreso pudieran convivir armónicamente”¹². Y si bien el pensamiento positivista tuvo fuerte impacto en Latinoamérica, en la Argentina adquirió particularidades inusitadas.

En nuestro país la escuela inaugurada por Augusto Comte logró penetrar con un fuerte tono racional y cientificista en múltiples aristas del conocimiento tales como la histórica, jurídica, psicológica, psiquiátrica, médica, pedagógica, etc. En este heterogéneo campo del saber incurrieron diferentes figuras de la elite intelectual y dirigente, entre ellas podemos mencionar a: Pedro Scalabrini, José María Ramos Mejía, Florentino Ameghino, Agustín Álvarez, Joaquín González, Juan B. Justo, Carlos O. Bunge, José Ingenieros, etc.¹³. No obstante, vale destacar, si bien el positivismo dominó la escena intelectual, también influyeron las vertientes metafísica y espiritualista¹⁴. Incluso, dentro del campo artístico-literario, el modernismo emergió como una réplica a la extrema racionalidad positivista¹⁵. Según indica Terán, el esquema positivista proyectó en la **república del habitante** una **república fenicia** condenada a superarse¹⁶. Es así que, principalmente bajo dicha impronta ideológica, los esfuerzos intelectuales apuntaron a repensar la **nacionalidad argentina diluida** entre la marea

¹² Oscar Terán, *Positivismo y nación en la Argentina*, Buenos Aires, Punto Sur, 1987, p. 13.

¹³ Para indagar sobre el impacto del positivismo en las diferentes áreas del conocimiento se puede consultar la primera parte de Hugo Biagini (comp.), *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires, Belgrano, 1985. La segunda parte de la obra brinda un amplio mapeo en torno a las principales figuras que adhirieron al pensamiento positivista.

¹⁴ Hugo Biagini, “Presentación”, en Hugo Biagini (comp.), ob. cit., p. 10.

¹⁵ Oscar Terán, *Historia de las ideas...*, ob. cit., p. 155.

¹⁶ Oscar Terán, *Positivismo...*, ob. cit., p. 15.

inmigrante preocupada únicamente en enriquecerse. Uno de los puntos donde comenzaron a replantear el sistema de gobierno estribó en la creciente crítica hacia la copia de modelos políticos externos; ergo, parte de la solución consistió en reinterpretar el pasado:

Esa relectura debía consistir en la búsqueda de los rasgos permanentes de la propia cultura con los que enfrentar el cosmopolitismo. No los rasgos inciertos de algo que se habrá de construir en el futuro sino aquellos ya definidos, que se conservan inmodificados en el fondo de la historia¹⁷

Sintetizando, este ejercicio derivó en la búsqueda por configurar una nacionalidad recurriendo a lo que en clave positivista “se llamaban ‘las fuerzas morales’”¹⁸. La cuestión residía en seleccionar los métodos para instaurar esa moralidad capaz de guiar a la patria, y la respuesta se halló en un mecanismo

¹⁷ Liana Ana Bertoni, ob. cit., p. 165.

¹⁸ Oscar Terán, “El pensamiento finisecular (1880-1916)”, En Mirta Zaida Lobato (dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916). Nueva Historia Argentina, t. V*, Buenos Aires, Sudamericana, 2000, p. 339. Lilia Bertoni distingue dos grupos, autoproclamados “patriotas”, los cosmopolitas y los nacionalistas. Los primeros delinearon “una idea de nacionalidad concebida como producto de la mezcla, del crisol de razas, cuya resultante futura incluiría rasgos provenientes de los diferentes pueblos y de las distintas culturas que la iban formando; se trataba de una singularidad aún no definida, una virtualidad que sólo con el tiempo y la convivencia cobraría la propia forma” (Liana Ana Bertoni, ob. cit., p. 171). En cuanto a los nacionalistas, optaban por la “idea de una nacionalidad ya existente, establecida en el pasado, de rasgos definidos y permanentes: algunos los encontraban en la raza española, y otros en el criollo. Este núcleo de nacionalidad podía absorber los variados aportes de los grupos inmigratorios sin perder su esencia, a condición de realizar una política definida para mantenerlo puro y neutralizar los contaminantes extranjeros” (Liana Ana Bertoni, ob. cit., p. 171). Según indica Biagini, a pesar de existir ciertos antagonismos al momento de pensar la nacionalidad argentina, entre los positivistas lo que no se discutía era “la necesidad de dirigirse al pasado para establecer nuestras claves psicológicas y espirituales”. Hugo Biagini, “Acerca del carácter nacional”, en Hugo Biagini (comp.), ob. cit., p. 27.

ya concebido por las generaciones liberales antecesoras: “la educación pública y ahora animada de un núcleo fuertemente patriótico”¹⁹. La *educación patriótica* entonces surgía como “un proyecto positivista de ingeniería cultural que buscaba generar una nación a través de un Estado artificial”²⁰. Para decirlo de una vez, desde los grupos de poder pretendían imponer una moralidad por la cual debía regirse la sociedad.

¿En qué radicaba la estrategia para marcar lo que era moral? En *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del gobierno nacional, el pedagogo Pablo Pizzurno –para entonces Inspector General en el Consejo Nacional de Educación– dictaminaba las instrucciones para los docentes encargados de impartir la enseñanza patriótica. De la siguiente manera se definía la “Moral é instrucción cívica y economía social”:

En estos ramos como en los demás, en la parte en que la enseñanza reposa sobre ejemplos, el maestro presentará otra vez con frecuencia, para ilustrar las distintas virtudes, los modelos que en nuestro país y en su historia se encuentran. Hará sentir cómo, desde la escuela, el niño se prepara para servir a la patria como á sí mismo, por el solo hecho de esforzarse en adquirir las cualidades y aptitudes que lo harán buen padre, buen ciudadano, buen hombre; hará comprobar constantemente cómo los hábitos de trabajar con perseverancia, de respetar la verdad y la justicia, cumplir la ley (que practica el niño por el hecho de cumplir los reglamentos de la escuela), etc., son los que determina el bienestar y el progreso²¹.

¹⁹ Oscar Terán, “El pensamiento finisecular...”, ob. cit., p. 342.

²⁰ Carlos Escudé, *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Editorial Tesis, 1990, p. 12. Si bien el positivismo influirá fuertemente en el sistema educativo nacional, cabe destacar que no fue la única tendencia que disputó dicho campo por entonces, también desde el *krausismo* se buscó intervenir en las prácticas pedagógicas. Juan Carlos Tedesco, “La instancia educativa”, en Hugo Biagini (comp.), ob. cit., pp. 343-344.

²¹ Pablo Pizzurno, “Moral é instrucción cívica y economía social”, *El monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, junio 1908: 346-348.

Para implantar semejante moralidad se publicarán libros escolares y ensayos donde se apelará, entre otras cuestiones, al uso del pasado y de figuras históricas que sirvan para ejemplificar al **buen patriota**.

Ahora, siguiendo con el planteo inicial en torno a la importancia de Sarmiento y el *Facundo* para la época, una consideración general puede precisarse: el sanjuanino y su obra no representaban para el círculo dirigente oficial las principales referencias intelectuales; al contrario, su rival de ideas, Juan B. Alberdi ocupó el centro de la escena como el ideólogo de la Argentina moderna. Sin embargo, en la segunda parte de mi presentación indagaré la manera en que se producirá, por parte de pedagogos y estudiosos –que en algunos casos ejercieron funciones públicas–, una relectura de las publicaciones de quien alguna vez fuera gobernador de San Juan y presidente argentino procurando convertirlo en objeto de praxis para instaurar una república de ciudadanos.

Repensar la nación desde la educación: los usos de Sarmiento y su obra para formar ciudadanos argentinos

Si bien la ley de Educación Común (1420) regía desde 1884, la implementación de la misma –especialmente en cuanto a la obligatoriedad y los contenidos a dictar– carecía todavía de eficacia²². Por ello la configuración

²² Liana Ana Bertoni, ob. cit., pp. 45-46. Además, según señala Alejandro Herrero, la ley –inspirada para instaurar una **república de ciudadanos**– regía sólo para los colegios nacionales. No obstante, al no aplicarse efectivamente por impulso del poder ejecutivo nacional –que fomentaba la república del habitante– que, además, no tenía injerencia en las provincias en materia educativa, se producía la convivencia entre más de un modelo de república: “La política de una república de habitantes, tan claramente visible en la economía bonaerense y en la economía del litoral, convivía con otras políticas de repúblicas del ciudadano. La dirigencia laica logró dictar leyes, a comienzos de 1880, para formar, obviamente, ciudadanos laicos, mientras que la dirigencia liberal católica, por el contrario, impuso por ejemplo, en la provincia de Santa Fe, a partir de una ley educativa de 1886, una educación primaria católica con el objeto de formar ciudadanos argentinos bajo ese credo

de una educación ideada para formar **ciudadanía argentina** pretendió fijar los contenidos considerados esenciales para homogeneizar una sola y única **identidad patria**²³. En esta parte del artículo abordaré tal aspecto mediante la consulta de las fuentes especificadas donde, tal como veremos, Sarmiento resultó frecuentado para exponer los preceptos de la república del ciudadano²⁴.

En 1897, José María Aubin publicaba *Lecturas geográficas e históricas*. En la portada Aubin daba créditos a sus dotes para editar un libro de tal índole con una especificación donde aclaraba que se trataba de un “Profesor normal”. Es decir, pertenecer al normalismo otorgaba fundamentos necesarios para efectuar una obra dirigida a sede escolar. La primera sección está destinada a hablar de la geografía argentina mientras que en la parte complementaria –la menos extensa– figuran lecturas históricas. ¿De qué manera Aubin construye el espíritu patriótico apelando a Sarmiento? El sanjuanino emerge como lectura de cierre con “Los granaderos”, fragmento rescatado de la biografía de San Martín, inserta dentro de *Galería de celebridades argentinas* (1857).

En estas líneas Sarmiento resaltaba la magnanimidad de los granaderos, enfatizando en la conducta de los soldados y las epopeyas realizadas a nivel

religioso [...] Vale decir, conviven a fines del siglo XIX una política de la república del habitante, nítidamente visible en las colonias agrícolas santafesinas, una república del ciudadano laico, en la escuela normal de la ciudad de Santa Fe, y una república de ciudadanos católicos en las escuelas primarias fiscales de la misma provincia” (Alejandro Herrero, “Leopoldo Lugones y José Ingenieros: su homenaje a Domingo”, *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, n. 2, diciembre 2012, p. 58).

²³ Tal como indica Bertoni, para un sector de los funcionarios interesados en implantar un modelo de nacionalidad “la unidad moral de la nación consistía en la unicidad moral de la nación, y en consecuencia, la diversidad resultaba inmoral” (Liana Ana Bertoni, ob. cit., p. 194).

²⁴ Al ser una primera aproximación a mi objeto de estudio realicé una elección acotada de fuentes. A su vez, la opción por examinar sólo un ensayo de González (1900) y uno de Bunge (1901) responde a que son publicaciones pensadas para intervenir en el área educativa.

continental²⁵. La referencia a dicho párrafo se debe a que estamos en una coyuntura caracterizada por la escalada bélica con Chile. Vale destacar, el vínculo con otros países también contribuyó a repensar la *argentinidad* ante una posible amenaza externa²⁶. De ahí que en estos años la elite dirigente advirtiera que “la preparación miliar de los ciudadanos era un aspecto central de la formación de la nacionalidad”²⁷. Por este motivo, se discutió la posibilidad de dictar instrucción militar en los colegios con el fin de crear “batallones escolares”²⁸. Siguiendo semejante finalidad, el sanjuanino

²⁵ Después de referir al trabajo desplegado por San Martín para disciplinar a sus granaderos, concluye Sarmiento: “De diez cuadras podía conocerse a la distancia un oficial del ejército de San Martín, por esa transfiguración del aspecto humano, obrado por la dilatación del espíritu; y hasta ahora es fácil conocer un viejo coronel ó un simple soldado por la manera de llevar la cabeza á la Saint-Just, mirando más arriba del horizonte”. José Aubin, *Lecturas geográficas e históricas*, Buenos Aires, Estrada 1897, pp. 161-162.

²⁶ Incluso, desde el pensamiento positivista la manera en que se concibió la relación con los demás Estados americanos tuvo cierto sesgo expansionista; por ejemplo, Carlos Octavio Bunge expresaba orgullosamente lo que representaba la particularidad del país dentro del continente para promover “el imperialismo argentino”; Marcelo Monserrat, “La presencia del evolucionismo”, en Hugo Biagini (comp.), ob. cit., p. 217. Respecto a la influencia positivista en las producciones interesadas por abordar la cuestión de la nación, es necesario precisar que su impronta sobre todo se verá en ensayos y trabajos historiográficos, ya que tanto historiadores como ensayistas pertenecientes a dicho movimiento “Demasiado celosos de su posición científica, no colocaban en su horizonte de expectativas intelectuales el descender a la tarea de producir los materiales necesarios para una pedagogía escolar. En este sentido, a diferencia de sus predecesores y de sus sucesores, solo muy raramente algunos de ellos condescendieron en realizar manuales para uso escolar” (Fernando Devoto; Nora Pagano, *Historia de la historiografía argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2010, p. 76). Precisamente algunas de esas excepciones fueron Joaquín González y Carlos Bunge, autores que abordaré en las páginas que siguen.

²⁷ Liana Ana Bertoni, ob. cit., p. 216.

²⁸ Para indagar sobre el debate en torno a los “batallones escolares” ver Lilia Ana Bertoni (2007), especialmente el capítulo VII “Soldados, gimnastas y escolares: defender la nación”.

aparecía para indicar la necesidad de contar con fuerzas armadas estrictamente preparadas²⁹.

Otro libro donde Sarmiento resulta frecuentado es *Lecturas morales é instructivas* (1902), publicación de José Jacinto Berutti. La portada incluía la siguiente aclaración: “Aprobada por el Consejo Nacional de Educación”. La fundamentación para impulsar la consulta de la obra la asignaba el mismo Estado argentino a través de su principal órgano para el control de la implementación del sistema educativo: el Consejo Nacional de Educación³⁰. En cuanto al contenido, el autor seleccionó textos de escritores nacionales e internacionales³¹, colocando al final de cada uno “Máximas y consejos” en relación a los párrafos transcritos.

De Sarmiento, Berrutti citó tres partes del *Facundo*; en primera instancia los pasajes atinentes a Tucumán (capítulo “Ciudadela”), donde se resalta la belleza de la provincia mediante una descripción de la diversidad vegetal del lugar. Aduce el pedagogo en sus “máximas”: “Así como naturalmente la rosa exhala un suave perfume, así la presencia del hombre bondadoso es simpática á todos los que se le acercan”³². El *Facundo* es utilizado para señalar que, tal como la naturaleza que atraía por su belleza, era necesario tener buenos modales para fortalecer los lazos sociales. El argentino patriota requería de intenciones positivas y respeto hacia el prójimo.

²⁹ Además, es preciso referir que el altercado con el país trasandino llevaría a los *notables* a optar por el general Roca como el mejor candidato para presidir el país entre 1898 y 1904 (Martín Castro, ob. cit., p. 59).

³⁰ Esto no es un dato menor, al contrario, no todos los textos eran aprobados por dicho órgano. Allí radica parte de la importancia de este tipo de fuente, su contenido es un reflejo de lo que el Estado quería enseñar.

³¹ Por ejemplo, aparecen fragmentos de Bartolomé Mitre, Esteban Echeverría, Jaime Balmes, Félix Frías, Benjamín Vicuña Mackenna, Nicolás Avellaneda, Marcos Sastre, Benjamín Franklin, Luis Domínguez, Juan Cruz Varela, Vicente López y Planes, Vicente Quesada, entre otros.

³² José Berrutti, *Lecturas morales é instructivas*, Buenos Aires, 1902, p. 68.

Luego Berrutti toma la descripción del territorio que efectúa Sarmiento, en el capítulo “Aspecto físico de la República Argentina...”, con el fin de mostrar el problema que representaba la extensión y, a su vez, cómo la naturaleza se imponía sobre los habitantes de ese espacio. A partir de esos elementos, afirma la máxima: “La República Argentina basa su porvenir en educación de sus hijos”³³. En esta sentencia Berrutti insiste en la imperiosa necesidad de educar para poder progresar; abreviando, en las escuelas el **habitante** debía dar paso al **ciudadano**.

Por último, aparece la escena de Quiroga con el puma (capítulo “Infancia y juventud”). El editor transcribe desde el comienzo hasta la expresión de Quiroga donde confesaba “entonces supe lo que era tener miedo”. Berrutti concluye: “Nunca apreciéis los libros por su tamaño o encuadernación, sino por lo que enseña”³⁴. De ese modo estaba aconsejando cómo leer, la anécdota escrita por el sanjuanino servía para reflexionar sobre el significado de la experiencia del protagonista del relato. El empleo del *Facundo* en esta oportunidad es instructivo, apuntaba a destacar la capacidad mediativa de la lectura, Sarmiento no sólo narra un hecho histórico sino que enseñaba a pensar el mismo en relación a la vida cotidiana.

Un libro que marca diferencias con el resto es *Lectura expresiva* (1904), de José Figueira³⁵, ya que además de compilar textos añade consejos y ejercicios para los alumnos y, también, instrucciones dirigidas a los maestros. Asimismo, entre los múltiples fragmentos citados figuran varios destinados a resaltar la importancia del trabajo en la sociedad³⁶. Posiblemente esta selección la realizó Figueira –pedagogo uruguayo– atendiendo el reciente debate entre normalistas e industriales.

³³ *Ibíd.*, p. 230.

³⁴ *Ibíd.*, p. 201.

³⁵ En la portada también se aclaraba que era una “una obra adaptada a las escuelas de la República Argentina y compuesta de acuerdo con los principios de la enseñanza cicloconcéntrica”.

³⁶ Por ejemplo: “Vida nueva”, “Juan y Pedro”, “El trabajo es ley de la vida”, “Dicha de los campesinos”, etc.

Según expuso Alejandro Herrero, en la segunda presidencia de Roca se produjo un cruce entre la nueva generación de normalistas, industriales y el poder ejecutivo nacional en torno a la necesidad de implantar la educación técnica –siguiendo los principios de Alberdi–³⁷. De las múltiples aristas tratadas, hubo coincidencia entre los dos primeros actores mencionados en la necesidad de impartir educación técnica. No obstante esto no implicó un triunfo del roquismo y su idea de la **república del habitante** ya que normalistas e industriales se distancian de Roca al momento de afirmar que el sistema debía apuntar a fortalecer la formación de ciudadanos. En suma, Figueira refleja ese debate, no deja de sostener la importancia de educar para el mundo laboral del siglo XX, pero al mismo tiempo manifiesta que la cuestión nacional significaba el principal objetivo.

La particularidad de *Lectura expresiva* también se da en el modo de usar la figura de Sarmiento. El pedagogo uruguayo optó por tomar la parte del *Facundo* donde el autor argumenta que el pueblo argentino es músico. ¿Qué significa este tipo de referencia? La intervención de Figueira con Sarmiento se da, tal lo indicado, en el marco de predominio del positivismo y la emergencia del modernismo.

Según lo señala Oscar Terán; entre otras cuestiones, el modernismo conformó una reacción al materialismo y racionalismo positivista, en base a esto los primeros buscaron imponer la idea de que el arte “es portador de una verdad diferente, e incluso superior, a la verdad del discurso racional o científico: la verdad de la fantasía o de la imaginación que persigue el ideal de la belleza”³⁸. Desde tal óptica los modernistas se sumaron al campo de disputa por imponer una nacionalidad y rescataron los aportes de la poesía, la música,

³⁷ Esta situación emerge a partir del proyecto presentado por Osvaldo Magnasco – Ministro de Instrucción Pública de Roca– donde “se plantea reemplazar la mayoría de los colegios nacionales por escuelas industriales y de artes y oficios” (Alejandro Herrero, “La República Posible y sus problemas en Argentina...”, ob. cit., p. 70).

³⁸ Oscar Terán, *Historia de las ideas...*, ob. cit., p. 155.

la literatura, etc.³⁹. Figueira, con tal referencia de Sarmiento y su texto, evidencia cierto halo modernista, ya que lo escoge como guía intelectual para instaurar una concepción artística de la patria Argentina.

Bajo esta línea, en las instrucciones a los maestros, agrega el pedagogo otros elementos para armar la imagen del sanjuanino, destacando en primer lugar la necesidad de enseñar que representaba un escritor cuyas libros principales fueron *Facundo*, *Recuerdos de provincia* y *Conflictos y armonías de las razas en América*⁴⁰. Pero, al mismo tiempo, Figueira indica que además había que referir a la faceta política y educativa. Sin embargo; resalta otro aspecto muy presente en la coyuntura: el militar, ya que se inserta un grabado de Sarmiento luciendo uniforme. Resumiendo, *Lectura expresiva* refleja una compleja construcción de la figura sarmientina, dejando en claro las múltiples facetas que puso al servicio de la patria.

Veamos dos ejemplos de manuales aparecidos en la etapa de plena vigencia de la *educación patriótica*. Acorde a la coyuntura, Tomás Estrada decidió iniciar *Lecturas argentinas* (1908) con un prólogo destinado a definir en qué consistía la formación patriótica⁴¹. Y si en la obra de Figueira los textos alusivos al trabajo ocupaban un considerable lugar, en el de Estrada lo harán aquellos dedicados al ejército. Mediante *Recuerdos de provincia* Sarmiento será el primer autor citado. El párrafo seleccionado es en el que, siendo niño, el escritor relata épicamente un “combate” que mantuvieron con chicos de otro barrio para concluir con loas al general Mariano Acha y su raciocinio para la batalla.

De este modo Estrada atendía una cuestión clave del momento: la necesidad de perfeccionar las fuerzas armadas. Según señalé, en la década de 1890 ya se planteaba la posibilidad de formar militarmente a la sociedad para

³⁹ Según señala Terán un momento de consagración del modernismo se dará cuando Lugones busque canonizar en 1913, desde el *Martín Fierro*, la imagen del gaucho cantor –y por defecto poeta– como el modelo de argentinidad (Ibíd., pp. 178-179).

⁴⁰ José Figueira, *Lectura expresiva*, Buenos Aires, Cabaut, 1904, p. 269.

⁴¹ Tomás Estrada, *Lecturas argentinas*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1908: I-VIII.

CAPÍTULO 6
SARMIENTO Y EL FACUNDO

defender la patria. Dicha idea seguirá vigente en los primeros años del siglo XX. Un ejemplo elocuente es el de Roque Sáenz Peña, quien antes de ganar la presidencia ya ponía énfasis en “señalar la importancia de la modernización de las fuerzas armadas como forma de garantizar la ‘defensa nacional’”⁴². Entonces el escrito, así como varios textos que integran *Lecturas argentinas*, es utilizado para manifestar la significación de preparar soldados instruidos en la técnica de la guerra y de amor por la patria.

En el resto de libro emergerá el sanjuanino en los relatos de otros autores. De *Sarmiento anecdótico* (1905) toma Estrada un texto donde el autor – Augusto Belín- destacaba el reconocimiento por las labores educativas, pero cerraba valorando su rol como pensador político interesado en construir lo *nacional*⁴³. Luego en un discurso de Carlos Pellegrini se distinguen diversas facetas de Sarmiento, tales como escritor, político, militar, pero enfatizando en su papel de “apostol de la educación popular”⁴⁴. Además en “La escuela del rastreador”, de Martiniano Leguizamón, se ponderan los dotes narrativos sarmientinos. La última referencia ocurre en “¡Viva la Patria!”, de Carlos Bunge, donde se configura un panteón nacional integrado por San Martín, Belgrano, Rivadavia, Sarmiento, Avellaneda y Mitre⁴⁵.

Por su parte Ricardo Levene, en *Cómo se ama a la patria* (1912)⁴⁶, afrontó la necesidad de preparar ciudadanos desde la moral. El historiador se detiene en marcar la diferencia entre *habitante* –al que toma como sinónimo de extranjero- y *ciudadano* con el fin de afirmar que la función de la educación era clave producto de que “en el momento actual de transformación de la sociedad por la afluencia numerosa de extranjeros, que si nos traen el concurso

⁴² Martín Castro, ob. cit., p. 293.

⁴³ Tomás Estrada, ob. cit., p. 82.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 174.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 331.

⁴⁶ Este libro contó con un prólogo de Osvaldo Magnasco.

de sus brazos que enriquecen el país, podrían ser un peligro que debilitara el sentimiento vigoroso de la nacionalidad⁴⁷.

Al mismo tiempo Levene resaltó la particularidad de Argentina respecto al resto de las naciones: “Si se llamara a concurso a todas las naciones de la tierra para apreciar lo que cada una de ellas ha hecho por el progreso moral de la humanidad, la República Argentina ocuparía con justo título uno de los puestos honrosos⁴⁸. En cuanto a Sarmiento, en *Cómo se ama a la patria* hay variadas alusiones, pero comencemos por los textos de su autoría citados⁴⁹.

El primero es un extracto del discurso en torno a la bandera, pronunciado por el sanjuanino cuando ejercía la presidencia ante la inauguración de la estatua de Belgrano. Levene califica a Sarmiento como “ilustre” y transcribe los párrafos donderegonaba la contribución argentina en la historia americana⁵⁰. El segundo es un escrito periodístico publicado en 1856, donde el cuyano hablaba sobre la obligación por parte del Estado de invertir en la formación cívica de las personas, en otras palabras, crear ciudadanos. Esto le sirve al futuro presidente de la Academia Nacional de la Historia para catalogar a Sarmiento como “el argentino que supo encarar más resueltamente el problema de la escuela y de la educación” (Levene. 1912. 174).

⁴⁷ Ricardo Levene, *Cómo se ama a la patria*, Buenos Aires, Aquilino Fernández, 1912, p. 180.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 24.

⁴⁹ *Cómo se ama a la patria* contiene varios textos de autores argentinos, Levene los inserta al finalizar cada capítulo a modo de conclusión al tema abordado en las respectivas páginas.

⁵⁰ Por ejemplo, la cita comienza con la siguiente afirmación de Sarmiento: “sea dicho en honor y gloria de esta Bandera. Muchas Repúblicas la reconocen como salvadora, como auxiliar, como guía en la difícil tarea de emanciparse. Algunas, se fecundaron a su sombra; otras, brotaron de los girones en que la lid la desgarró. Ningún territorio fué, sin embargo, añadido a su dominio; ningún pueblo absorbido en sus anchos pliegues; ninguna retribución exigida por los grandes sacrificios que nos impuso” (*Ibíd.*, pp. 33-34).

El rol de educador será el más apuntalado por el historiador en diversos capítulos⁵¹. Pero otras referencias son efectuadas, tales como Sarmiento ejemplo de civismo⁵², su legado al periodismo⁵³ o su papel de exiliado en lucha por la unidad argentina⁵⁴. Por lo visto, el sanjuanino para Levene simbolizaba una figura clave de la historia por los múltiples aportes, pero en *Cómo se ama a la patria* no se impone ninguna publicación particular aunque sí una faceta: el paladín de la educación. Algo que no puedo dejar de marcar es la escasa referencia a Alberdi en los libros escolares examinados, Levene es quien más lo recupera⁵⁵, pero en el resto de las producciones el silencio alrededor del autor de *Bases* es notalbe. En momentos de crítica a los resultados de la república del habitante, el tucumano pagaba las consecuencias que, ante los ojos de ciertos pedagogos, eran negativas para la nación.

Para finalizar, analizaré brevemente dos ensayos de diferentes autores. Siguiendo un orden cronológico, el primero es *Patria* (1900) de Joaquín González. *Patria* conforma un texto donde el multifacético riojano indaga las problemáticas presentes en la instrucción escolar de los argentinos⁵⁶. Bajo esta óptica denuncia el divorcio entre escuela y sociedad: vemos a la sociedad convertirse de pronto en un frío, desconsolado y estoico hacinamiento de hombres que recorren su camino, labran su tierra, llenan su labor diaria, pero

⁵¹ Por ejemplo, en un capítulo pone a Sarmiento la par de Alberdi, para mostrar que ambos instauraron los pilares de la república al fomentar la inmigración –el tucumano– y la educación –el sanjuanino– (Ibíd., pp. 56-57).

⁵² En esta oportunidad Levene nombra, además de Sarmiento, a San Martín, Moreno, Belgrano, Rivadavia, Pueyrredón, Dorrego, Mitre, Urquiza, Alberdi, Avellaneda. Los define como “Altos ejemplos de virtud cívica” (Ibíd., p. 127).

⁵³ En la contribución desde el periodismo figura Sarmiento junto a Varela, Mitre y Alsina (Ibíd., p. 237).

⁵⁴ Según Levene, Sarmiento “Formó entre la pléyade de los desterrados que fué el primer núcleo orgánico en la pacificación y unidad nacional; con Alberdi, Mitre, Gutiérrez, Echeverría, Lamas, Tejedor, Cané y tantos otros” (Ibíd., p. 148).

⁵⁵ Respecto a las demás producciones, es destacable que únicamente en el libro de Estrada se cite un texto de Alberdi –donde describía a San Martín–.

⁵⁶ El objetivo de González queda claro en la dedicatoria dirigida a “todos los que en la República Argentina se consagran a la enseñanza y educación de la juventud”.

sin que surja de sus faenas un canto de entusiasmo, ni un grito de pasión por aquellos ideales que fueron alimento de las almas en los años juveniles⁵⁷.

De esta manera efectuaba González una crítica a la república del habitante, aclarando que el problema residía en la no formación de ciudadanos argentinos en pos de instruir únicamente productores. Siguiendo esa línea, el riojano precisará también en el materialismo otro aspecto enemigo de la **república verdadera**, en base a esto expresaba “un visible decaimiento de los ideales en diversos órdenes de la vida; en unos pueblos el materialismo literario ha ido muy lejos, hasta provocar por su propio exceso una reacción opuesta”⁵⁸. Semejante planteo significaba una muestra de la adhesión del ensayista a ciertos principios modernistas que, como vimos previamente, reaccionó contra el extremo cientificismo, racionalismo y materialismo del positivismo⁵⁹.

⁵⁷ Joaquín González, *Patria*, Buenos Aires, Lajuane, 1900, p. 9.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 45.

⁵⁹ Si bien González pertenece a la tradición positivista, “no se trata de un positivismo craso” ya que adoptó una posición espiritualista “dentro de la atmosfera de Taine y Renan, y de algunos krausistas” (Diego Pro, “Joaquín V. González (1863-1923), en Hugo Biagini (comp.), *ob. cit.*, pp. 464). Producto de estos matices Oscar Terán incorporó al riojano dentro del modernismo (Oscar Terán, *Historia de las ideas...*, *ob. cit.*, pp. 182-189), pero en su etapa de pensador del centenario argentino, es decir, posterior al momento que nos ocupa. Sin embargo, Herrero sí toma el periodo 1888-1901 para examinar la trayectoria intelectual de González y destaca que en esos años se esmeró por legitimar el lugar de los escritores y poetas al momento de pensar la nación. Alejandro Herrero, “Joaquín V. González y sus libros. Sus intervenciones en el espacio científico-académico, literario y del sistema de instrucción pública”, *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, n. 19, 2017, pp. 5-6). Resumiendo, el autor en cuestión a comienzos del siglo XX exhibe tonalidades modernistas, interviniendo para consagrar figuras provenientes del arte dentro de la disputa por pensar la Argentina, tal como Lugones lo hará en 1913.

CAPÍTULO 6
SARMIENTO Y EL FACUNDO

González compartió con sus contemporáneos letrados la preocupación por cuidar la soberanía respecto a los demás países⁶⁰ y, desde allí, pregonar la idea de excepcionalidad argentina dentro del continente⁶¹. Reflexionando sobre las particularidades del país, vanagloriaba la tradición republicana vigente desde Mayo, destacando dentro de esa línea a la figura de Fray Justo Santa María de Oro. En la argumentación que despliega en torno al religioso, el autor de *Patria* frecuenta la imagen de Sarmiento historiador.

Recuerdos de provincia será continuamente citado en *Patria* como fuente histórica al momento de describir a Santa María de Oro. La importancia historiográfica que González daba a Sarmiento se aprecia mejor si tenemos en cuenta que lo utilizaba en contraste con Mitre para describir el carácter del fraile sanjuanino (González. 1900. 127). Además el riojano empleaba a *Recuerdos* junto al periódico *El redactor* (González. 1900. 131), evidenciando así el estatus documental del escrito⁶². En suma, para González Sarmiento representaba un referente heurístico al momento de la historiar el pasado nacional.

Al año siguiente de *Patria*, Carlos Octavio Bunge editaría *El espíritu de la educación* (1901), obra conformada por tres libros: I. *Espíritu de la*

⁶⁰ Entre otras cuestiones, argumentaba González: “La defensa de los derechos patrimoniales de la nación, no es menos inherente al deber patriótico de gobernados y gobernantes: los primeros por la consagración de la vida á formar la fuerza material para la lucha necesaria, y los segundos para no descuidar la causa nacional dentro ó fuera del país, ante el tribunal permanente y universal de la humana justicia. Aquel ídolo incásico puesto en la cima de la montaña con el brazo derecho armado, extendido hacia el océano, y el izquierdo vuelto hacia la tierra de sus hijos, parece un símbolo perfecto del deber patriótico en los que rigen pueblos y guardan territorios” (Joaquín González, ob. cit., p. 31).

⁶¹ “la República Argentina, nuestra Patria, caminando á la vanguardia de las de igual origen, la que inició la libertad de Sud América, la que más héroes ha dado á la historia sudamericana, la que más alto ha llegado en instituciones” (Ibíd., p. 197).

⁶² En otro pasaje, González alude a Sarmiento y Avellaneda al momento de hablar sobre el Congreso de Tucumán (Ibíd., p. 110).

Educación á través del tiempo; II. Clasificación y descripción de los sistemas de Educación contemporánea de Francia, Inglaterra y Alemania, y III. Deducciones de doctrina general. Bunge fundamenta la publicación bajo los principios positivistas de utilidad y cientificismo, buscando de este modo “que la obra represente una contribución durable á la actividad nacional”⁶³. Continuando con el tono utilitario, dedica *El espíritu de la educación* a Osvaldo Magnasco, ministro de Instrucción Pública en la segunda presidencia de Roca⁶⁴.

El amplio texto del cientista bonaerense, desde una perspectiva sociológica, explica las problemáticas de la educación formal en la historia de los países occidentales. Al ser un estudio tan vasto, en pocas oportunidades se detiene a particularizar cómo trabajar con determinadas figuras, hechos, lugares, etc., que hacían a la historia argentina. No obstante, cabe mencionar que serán tres los personajes históricos tomados escuetamente como referencia. Por un lado, planteando la necesidad de instituir un panteón nacional, aparecen Blegrano y Mitre “los dos políticos y militares de mejor fe de nuestra historia”⁶⁵. Impregnado por el clima bélico ya señalado, el autor distingue dos aspectos sustanciales para consagrarse en figura central dentro del devenir argentino: político y militar.

El otro que aparece es Sarmiento. Enmarcada en el carácter del libro, la imagen del cuyano es referida desde sus aportes al área educativa por sus estudios en torno a los modelos convenientes para implementar en la Argentina: en la América-latina; no se produce nada original, sino ideas de segunda mano; y aun allí hay ejemplos, (como el de nuestro Sarmiento que buscaba el modelo de la Instrucción primaria en Norte-América) de autores y

⁶³ Carlos Bunge, *El espíritu de la educación. Informe para la instrucción pública*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1901, p. VIII.

⁶⁴ Si bien Magnasco ejerció el cargo hasta junio de 1901, tal como indiqué previamente, por entonces intentó realizar reformas educativas según principios alberdianos (Alejandro Herrero, “La República Posible y sus problemas en Argentina...”, ob. cit.), la dedicatoria por ello es más que oportuna.

⁶⁵ Carlos Bunge, ob. cit., p. 147.

políticos que se dan cuenta de la importancia de ese gran principio como matriz de las futuras reformas de la Educación⁶⁶.

Bunge no refiere a ninguna publicación particular del sanjuanino; pero, es oportuno advertir, sí lo distingue como el principal educador argentino ya que en el resto del libro no alude a otros actores connacionales de este campo.

Entre los ensayistas analizados la imagen de Sarmiento discurre por múltiples planos, donde destaca el historiador y educador. A su vez, siguiendo con el tema principal de estudio, el *Facundo* no representa la obra principal del autor. Otro punto a considerar es la preocupación por crear ciudadanos para superar la *república posible*. Bajo este último fin; al igual que en los libros escolares, en los ensayos atinentes a educación y nacionalidad, Alberdi⁶⁷ sigue pagando las consecuencias negativas del modelo político que ideó para la Argentina moderna.

Consideraciones finales

¿Fue el *Facundo* el principal texto de Sarmiento en la coyuntura 1880-1912?

El breve repaso efectuado en mi artículo exhibe que dicho título constituyó una de las tantas publicaciones utilizadas por pedagogos y ensayistas siguiendo los objetivos de consolidar, mediante la educación, la **nacionalidad argentina** en pos de la **república verdadera**. Además, dentro de esa disputa pedagógica tampoco logra imponerse una faceta particular del sanjuanino, siendo las imágenes de educador y militar las más frecuentadas. ¿Qué significa esta situación dentro de la Argentina moderna?

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 72.

⁶⁷ González lo menciona fugazmente entre los periodistas que escribieron desde el exilio motevideano durante el rosismo (Joaquín González, *ob. cit.*, p. 141).

Primeramente es preciso advertir que si en algunos libros predominaba el maestro, el militar, o el escritor, es porque dentro del círculo intelectual y político pervivían disímiles formas de entender lo *argentino* o, en otras palabras, lo que era necesario para fortalecer la *patria* y, en consecuencia, legitimar un determinado modelo de país. Paralelamente, y como segundo punto, la contienda que se desarrolló desde el campo educativo dejaba ver el inicio de cierta fractura dentro de la elite dirigente, fractura que finalmente concluirá en la desaparición del **orden conservador** consolidado desde 1880. Paradójicamente Sarmiento y sus obras emergerán, como en la década de 1850, para discutir las problemáticas en torno a la **república posible** alberdiana.

Capítulo 7

Pensar la educación común en San Juan a partir de los usos de Sarmiento en el “I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria” (1911)

La complejidad que implica estudiar a Sarmiento es equivalente a las diversas problemáticas subyacentes al momento de fundamentar un nuevo trabajo donde el sanjuanino ocupa el centro de interés. Por ello, antes de explicar el objeto específico del presente capítulo, requiero detenerme brevemente en el marco dentro del cual se inscribe. Al indagar las producciones científicas, primordialmente historiográficas, interesadas en las publicaciones sarmientinas pude advertir la tendencia a afirmar que siempre el *Facundo* constituyó la principal obra de Sarmiento, tanto para el autor como para sus lectores.

No obstante, mi análisis de la recepción, sea del propio Sarmiento o ajena, y consiguiente valoración de los textos del cuyano me permitieron dudar sobre esa verdad de los hechos. Así, por ejemplo, en *Campaña en el Ejército Grande*, noté en el narrador mayor predilección en considerar su punto de referencia principal a *Argirópolis* (1850), y no *Facundo* ¿Qué significó tal lectura de la obra sarmientina? En primer lugar, según comprendí, la consagración del *Facundo* como el principal título del sanjuanino no sucedió durante la vida del autor. Esto, ineluctablemente, me llevó a plantear que las mencionadas apreciaciones relacionadas a Sarmiento y su legado resultaron de construcciones póstumas diagramadas bajo intereses coyunturales.

Partiendo de panorama semejante, desde hace algún tiempo mi tema de interés priorizó examinar los usos de las obras y la imagen de Sarmiento. Precisamente, atendiendo las premisas apuntadas, buscaré en las siguientes páginas desarrollar mi objeto mediante un tema particular: el I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria (1911), realizado en la provincia de San Juan con el fin de conmemorar el centenario del natalicio del prócer.

Específicamente analizaré los usos dados a la figura de Domingo Faustino por sus coterráneos en el transcurso de las jornadas¹.

Además, vale destacar, al ser dicho encuentro de carácter pedagógico intentaré entonces inferir cómo las ideas vertidas por los interlocutores reflejaban parte de las cuestiones que afectaban el sistema educativo provincial. En otras palabras, mi presentación pretende avanzar sobre Sarmiento y, a partir de esto, proponer un acercamiento a las problemáticas escolares en el San Juan de la primera década del siglo XX.

Dentro de la profusa tradición de estudios centrados en Sarmiento, Alejandro Herrero es quien mayormente trabajó el objeto que me ocupa. Principalmente en *El loco Sarmiento* (2011) Herrero indaga cómo dos referentes intelectuales de la talla de José Ingenieros y Leopoldo Lugones apelaron al sanjuanino para “legitimar el gobierno de un círculo inteligente”². Sin embargo, el citado estudio no se interesa por el I Congreso Pedagógico y las consiguientes referencias al cuyano dentro del mismo. No obstante las claves de lectura aplicadas por Herrero me servirán de guía metodológica para implementar en mi texto.

En cuanto al análisis del estado de la educación en San Juan al celebrarse el centenario del natalicio de Sarmiento, momentáneamente sólo hallé un texto relacionado: Luis Garcés, “San Juan: De Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular”. El autor recorre las diversas etapas atravesadas por la historia educativa sanjuanina entre 1862 y 1934, poniendo énfasis en los gobiernos de

¹ Una aclaración necesaria. Según expresé, en mi investigación general el tema central son los usos de Sarmiento y su *Facundo*; no obstante, al indagar en esta oportunidad un objeto netamente pedagógico decidí excluir la segunda variante ya que, por obvias razones, las apelaciones en el Encuentro Pedagógico serán principalmente a sus publicaciones educativas, tales como *De la educación popular* (1849), *Las escuelas, base de la prosperidad y la República en los Estados Unidos* (1866).

² Alejandro Herrero, *El loco Sarmiento. Una aproximación a la historia de la educación común y el normalismo en Argentina*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, 2011, p. 96.

Carlos Sarmiento y Federico Cantoni. Pero la publicación de Garcés no particulariza sobre el Congreso Pedagógico. Aunque, es preciso destacar, el panorama histórico que reconstruye el investigador será de importancia crucial en mi exposición³.

Partiendo de este marco, propongo dar un paso más en los estudios de Sarmiento y su recepción en tiempos póstumos al cuyano. A su vez, pretendo brindar cierta aproximación al conocimiento de las instituciones escolares en San Juan en base a los testimonios dejados por el I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria (1911). Al formar el tema educativo parte esencial de mi exposición, en la primera parte del capítulo expondré someramente la situación de la educación a nivel nacional y provincial. En segunda instancia me centraré en los debates del referido encuentro para atender de qué manera se invocó a Sarmiento con el fin de intervenir en los aspectos pedagógicos sanjuaninos.

La educación en Argentina y en la provincia de San Juan hacia 1911

Es sabido que a partir de la ley de Educación (1420), sancionada en 1884, comenzaba la búsqueda por la consolidación del sistema educativo a nivel nacional. En líneas generales procedía la ley a implantar un modelo pedagógico sustentando en los principios de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y libre de sujeción respecto a principios religiosos. Se procuraba de este modo lograr homogeneizar la educación impartida en las

³ También, vale destacar, partiendo de la importancia de Sarmiento en la escena política argentina y particularmente sanjuanina, Garcés refiere a los “usos” constantes de su imagen: “Durante más de un siglo Sarmiento ha sido el eje, su proyección alcanzó una estructura tal, que sirvió para convertirse igualmente en el ejemplo de liberales y conservadores, de socialistas, comunistas, populistas y hasta fascistas [...] Todos, en algún momento, acudieron a Sarmiento en busca de legitimación de sus posiciones ideológicas, políticas y –por supuesto- educativas”. Luis Garcés, “San Juan: De Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular”, Adriana Puiggrós (Dir.), *Historia de la educación en la Argentina: la educación de las provincias y territorios nacionales: 1885-1945*, Buenos Aires, Galerna, 2011, p. 394.

diferentes jurisdicciones que integraban la Argentina decimonónica, desde las provincias hasta los territorios nacionales.

Las principales dificultades presentadas dentro del país en cuestión educativa podrían resumirse en: la amplia dispersión de la población en el territorio y las deficientes comunicaciones, la presencia de inmigrantes reacios a aprender la lengua y hábitos argentinos –algo denunciado enfáticamente por Sarmiento en la década del '80–, la carencia de inversión para equipar las instituciones escolares y, también, la falta de maestros capacitados para cubrir los cargos emergentes a raíz de los nuevos colegios creados. La ley 1420 atendía ese marco proyectando responder efectivamente a las faltas enumeradas.

No obstante, el carácter autónomo estipulado a la educación en las provincias, mediante el artículo 5 de la Constitución Nacional de 1853, desde el inicio minaba la lineal aplicación de la ley de Educación Común y sus pretensiones de nacionalización en materia educativa⁴. Para Fernando Martínez Paz, esta situación devino en la confusión atinente a si la reforma aprobada durante la presidencia de Julio Roca (1880-1886) tendría o no competencia sobre el ámbito provincial:

“Tal vez por ser una ley de ‘educación común’, primera con ese nombre en el país, se la invocó como si sus disposiciones obligaran a las provincias, hecho que planteó el problema del federalismo educativo,

⁴ Estipulaba el artículo 5 “Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional, y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria. Bajo estas condiciones, el Gobierno Federal garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones”. En esta oportunidad cito el artículo según quedó redactado luego de la reforma constitucional de 1860 cuya modificación, en lo esencial, no afectó en absoluto al de 1853.

dado que la ley 1420 se convirtió con el tiempo en el modelo institucional y administrativo de la legislación educativa del país”⁵.

La tensión entre la nación y las autonomías locales se cristalizó a través de dos principales variantes. La primera referida a los medios económicos para implantar y sustentar los diferentes sistemas educativos provinciales. Para muchos gobernadores, por la pobreza del erario, resultaba muy complicado dirigir recursos hacia la educación. El Estado nacional entonces implementó diversas medidas para subvencionar la instalación de escuelas. Así, por ejemplo, en su gestión presidencial Sarmiento: “fijó una subvención especial y un premio para las provincias que realizaran los mayores esfuerzos en el campo de la educación primaria”⁶.

Pero las medidas no obtendrían el éxito proyectado, y por ello en 1890 la Nación creó por ley nuevos incentivos para la construcción de edificios escolares y la compra de material educativo. Sin embargo el artículo 13 de la reglamentación presentaba polémica en cuanto a la cuestión de la autonomía debido a que encargaba al Consejo Nacional de Educación “garantizar ‘la fiel aplicación de los fondos’. Las autoridades provinciales quedaban, una vez más, al margen de las decisiones fundamentales para su política educativa”⁷. El segundo punto crítico en las competencias nacionales y provinciales lo constituyeron el carácter y los objetivos de los contenidos enseñados.

⁵ Fernando Martínez Paz, “Enseñanza primaria, secundaria y universitaria (1862-1914), Academia Nacional de la Historia, *Nueva Historia de la nación Argentina. 6. La configuración de la república independiente (1810-c. 1914)*, Buenos Aires, Planeta, 2001, p. 295.

⁶ Hilda Sabato, *Historia de la Argentina. 1852.1890*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012, p. 192. Es preciso destacar que además “La formación de maestros ocupó un lugar prioritario en las preocupaciones del gobierno, que fundó en 1870 la primera escuela normal en Paraná, y la segunda tres años más tarde en Tucumán”. Sabato, ob. cit., 192.

⁷ Martínez Paz, ob. cit., p. 296.

Respecto al carácter, las autoridades nacionales propiciaron la implantación del espíritu laico en la instrucción. Empero, en varias provincias, el fuerte arraigo de la iglesia católica llevó a resistir la marginación de lo religioso dentro del currículo obligatorio. En cuanto a los objetivos, fueron dos los primordiales modelos en disputa; uno que priorizaba, conforme a las directivas estipuladas por Alberdi, preparar habitantes para el trabajo productivo. Contrariamente aparecía la corriente, donde Sarmiento representaba el máximo estandarte, que enfatizaba en educar cívicamente para crear ciudadanos argentinos.

Si bien la ley de Educación Común prefirió la alternativa sarmientina, en algunas provincias la necesidad de contar con mano de obra calificada para las actividades económicas llevó a fomentar la instrucción para el habitante productor (Herrero, 2011). La situación adquirió mayor relevancia a comienzo del siglo XX cuando, desde el Consejo Nacional de Educación, se buscó acentuar en la formación de ciudadanos mediante la denominada **educación patriótica**⁸. Por los motivos señalados, la Argentina de la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX distaba mucho de conseguir la anhelada homogeneidad educativa. Veamos sucintamente la situación en San Juan, sede del congreso que me interesa analizar.

En cuanto a educación primaria, previo a la sanción de la ley 1420, el estado sanjuanino logró algunos avances al crearse la Escuela Normal en 1879 y obtener en 1882 “el premio por la difusión de la instrucción primaria”⁹. Posteriormente, adaptándose a la normativa nacional, resultó aprobada en 1887 la nueva ley de educación provincial. En relación al carácter educativo, según señalan Malberti, López y Dávire, el principio de la laicidad quedaba resguardado dentro de la citada legislación ya que, específicamente en su

⁸ Incluso la ley Lainez (1905) procuró colaborar con dicho objetivo mediante la creación, en las provincias que lo solicitaran, de escuelas destinadas a auxiliar en la lucha contra el analfabetismo (Martínez Paz, 2001).

⁹ Héctor Arias, Carmen Peñalosa de Varese, *Historia de San Juan*, Mendoza, Spadoni, 1966, p. 374.

artículo 9, se pretendía “reemplazar toda moral religiosa por otra natural, producto de una concepción racional del hombre”¹⁰.

Vale destacar la aceptación de la normativa por parte de la iglesia, si bien la institución poseía fuerte arraigo en el suelo sanjuanino “en el nacimiento del sistema de educación formal en la provincia, no tuvo la resistencia de los sectores eclesiales registrados en otros estados argentinos”¹¹. Aunque en materia de laicidad las autoridades locales acompañaron los avances nacionales, en los años posteriores a la sanción de la ley Educativa de 1887 no parece haber grandes progresos en el área atinente a la formación acentuada en la cuestión cívica.

Sin embargo, sí se advierten ciertas novedades en la educación de habitantes productores. A partir de la consolidación del modelo agro-exportador, la provincia cuyana debió integrarse el mercado interno mediante la industria vitivinícola. Esas pautas económicas influyeron en la fundación de la Quinta Agronómica Modelo, institución educativa para la enseñanza agrícola¹². A su vez, si bien no compete al área que me ocupa, cabe mencionar a la Escuela Nacional de Minas¹³ como otro establecimiento con impronta

¹⁰ Dora Davire de Musri, María López Daneri, Susana Malberti de López, “La Legislación Laica en San Juan”. (Trabajo inédito). Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, 1983, p. 16.

¹¹ Garcés, 2001, ob. cit., p. 409. En realidad esta fue una actitud general que la iglesia tomó en el periodo de las reformas laicas del ‘80. Por ello, siguiendo a Octavio Gil, señalan Peñaloza de Varese y Arias que ante la aprobación de la ley provincial de Registro Civil (1881): “el Obispado de Cuyo, ocupado a la sazón por el venerable Fray José Wenceslao Achával se allanó respetuosamente a la novedosa institución civil, que la relevara del contralor de los nacimientos, casamientos y defunciones, momento, hasta entonces a su exclusivo cargo”. Arias, Peñaloza de Varese, ob. cit., p. 374. Según veremos en las páginas siguientes, las relaciones de cordialidad cambiarían a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

¹² Vale destacar que el antecedente de este establecimiento educativo fue la Quinta Normal, fundada por impulso de Domingo F. Sarmiento.

¹³ También en la gobernación de Sarmiento encontramos el origen de la Escuela de Minas.

técnica. En sus aulas podían obtenerse los títulos de ingeniero en minas, ingeniero agrimensor o ensayador.

Posteriormente, por iniciativa del poder ejecutivo nacional, las materias pertinentes a los títulos mencionados sufrieron la clausura en pos de centrar la atención en el curso de industrias químicas –recientemente abierto–, de ese modo nacía la Escuela de Industrias Químicas¹⁴. Pero San Juan no estuvo exento de las vicisitudes atravesadas por la educación para formar productores, en consecuencia las instituciones apuntadas no lograron gran despliegue en este periodo¹⁵. Bajo el marco histórico reseñado se desarrolló el I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria, avancemos sobre la lectura de los debates que dejaron sus participantes.

Volver a Sarmiento en el I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria

Desde el 12 de mayo de 1911 la provincia de San Juan contaba con nuevo mandatario, ese día el coronel Carlos Sarmiento cedía la gobernación a Victorino Ortega. Al poco tiempo iniciaría el I Congreso Pedagógico, el mismo surge por impulso de la “Comisión Central Pro Centenario del natalicio de Domingo F. Sarmiento” –constituida dos años antes–. El congreso representaba el corolario de las múltiples tareas ejecutadas por la Comisión, entre las cuales destacan: publicación de la *Revista Sarmiento*¹⁶, gestión para

¹⁴ Arias, Peñalosa de Varese, ob. cit., p. 422.

¹⁵ Por ello apunta Luis Garcés que recién a partir de la década de 1920 “al producirse el significativo quiebre político-social que encarnó el cantonismo, aparece con inédita fuerza, el planteamiento de una política destinada a formar recursos humanos para la producción” (Garcés, ob. cit., p. 434).

¹⁶ La *Revista Sarmiento* tenía el objetivo de informar sobre las acciones de la Comisión “para caldear el ambiente en favor del ideal perseguido”. *Primer Centenario del Natalicio de Sarmiento*, Mendoza, Kraft, 1912, p. 17. El primer número aparece en septiembre de 1910, la distribución fue gratuita.

Nota: al ser muy extenso el título “Primer Centenario del Natalicio de Sarmiento”, en adelante procederé a citar esta fuente con las siglas PCNS.

la compra de la casa natal del prócer y su posterior conversión en monumento nacional¹⁷, edición de un libro detallando las diversas labores de la comisión¹⁸, etc.

Las actividades protocolares comenzaron el 21 de mayo, pero las sesiones tendrían lugar entre el 27 y el 30 del mismo mes. Según lo planteado previamente, mi objetivo específico es indagar los usos efectuados sobre Sarmiento por parte de los sanjuaninos en las discusiones de las jornadas. No obstante, antes de avanzar sobre el tema, requiero precisar una observación: la escasa intervención de los delegados de San Juan en los debates¹⁹, únicamente Ventura Lloveras²⁰ intercedió en diversas temáticas²¹. Hecha esta necesaria digresión, procedamos a internalizarnos en las temáticas abordadas.

¹⁷ El resultado de la gestión de la Comisión fue más que satisfactorio ya que, por ley del Congreso Nacional, en septiembre de 1910 se autorizó “al Poder Ejecutivo para adquirir, por compra ó expropiación, la mencionada casa, y organizar y mantener en ella un Museo histórico y una biblioteca, sobre la base de la vida y obras del prócer”. PCNS, ob. cit., p. 43.

¹⁸ Esta publicación incluye, entre otras cuestiones, las actas del Congreso y las repercusiones periodísticas en torno al mismo. Debido a la trascendental información que contiene, dicho libro es la fuente principal en mi artículo.

¹⁹ Cuando leí las actas no pude dejar de advertir la poca participación de los delegados sanjuaninos. Además, mi percepción tomó mayor fuerza cuando consulté una nota del periódico *El Porvenir* que extendía la observación hacia los maestros locales, en esas líneas se expresaba “Una anomalía, se nota, sin embargo. Los maestros sanjuaninos debieran ser los primeros en ponerse de pie al lado de la buena causa, legítimamente orgullosos de que la iniciativa haya partido de aquí. No obstante, pidiendo informes á la Comisión, se nos dice que no pasa de una docena el número de los adherentes entre los maestros de San Juan”. PCNS, ob. cit., p. 326.

²⁰ Ventura Lloveras fue un médico sanjuanino que se desempeñó en diversos cargos gubernamentales, tales como diputado nacional y ministro del gobernador Manuel Gregorio Quiroga –derrocado en la revolución que llevaría a Carlos Sarmiento a la gobernación de San Juan–.

²¹ Curiosamente Lloveras no figura entre los representantes oficiales de San Juan, su nombre sólo aparece en la lista de “Congresales asistentes a las sesiones del congreso”.

La primera referencia a Sarmiento no figura en los debates sino en el acto de apertura, la responsabilidad de las palabras inaugurales del evento cayó sobre el canónigo Isidro Fernández. Es decir, el sector religioso recibía el privilegio de abrir las jornadas educativas, área de la cual fue desplazado por el Estado del lugar central que ocupaba en épocas pretéritas. Las líneas pronunciadas por el prelado no buscaron rememorar las viejas luchas por el control de la educación, sólo limitaron su contenido a dar la bienvenida a los asistentes. En la voz de otro orador –Pedro Arias–, se expresan las razones para que un cura abra el congreso, según entendía los fundamentos se hallaban en que fue “el sacerdote el primer civilizador de la tierra americana: de la Argentina, y especialmente de San Juan. Sarmiento fue criado, educado y civilizado por un sacerdote, y es lógico que uno de ellos sea el designado para dar la bienvenida”²².

¿Por qué la opción por recuperar la versión religiosa de Sarmiento? La respuesta aparece en los años de gobernación de Carlos Sarmiento, donde existieron fricciones con la iglesia local. Según indica Garcés, a partir del ascenso de Benavente al Obispado de Cuyo en 1898 se tensaron las relaciones entre el gobierno sanjuanino y la iglesia. La exteriorización del conflicto adquirió mayor claridad en los albores del siglo XX, cuando fray Marcolino Benavente retomó “la lucha contra el laicismo educativo, comprendiendo su mandato el periodo más radicalizado en lo relativo a las relaciones Iglesia-Estado desde las posiciones de gobierno, manifiestas durante la hegemonía del partido popular del Coronel Sarmiento”²³. Al momento de realizarse el congreso ninguna de las dos figuras mencionadas integraba espacios de poder²⁴; en consecuencia los gestos aludidos posiblemente procuraron apaciguar el conflicto que antecedió.

Dentro de los debates ganaron espacio las consideraciones referidas al rol de la mujer en la educación. El disparador de la discusión fue el proyecto

²² PCNS, ob. cit., p. 81.

²³ Garcés, ob. cit., pp. 409-410.

²⁴ Benavente había muerto en 1910 y en San Juan, según lo apuntado, gobernaba Victorino Ortega desde mayo de 1911.

presentado por Lucía Bosque Moreno²⁵ sobre la necesidad de permitir a las mujeres poder desarrollar el servicio de inspección de escuelas. Berthold Kreutzer encarnó la principal oposición al pedido, para éste le correspondía al sexo femenino trabajar en la casa para no gastar fuerzas más allá del cuidado de su familia²⁶. Los postulados de Kreutzer derivaron en una nueva controversia respecto a qué tipo de instrucción correspondía impartir a las alumnas, estableciéndose dos variantes: educar para la integración en vida diaria o sólo formar para la crianza de los hijos.

El sanjuanino Ventura Lloveras intervendrá en esta parte de las jornadas invocando a Sarmiento y su entendimiento de las mujeres como pilares del estado y la civilización. Partiendo de esas concepciones, concluía Ventura Lloveras:

“creo que debemos tener muy en cuenta á la mujer, y que ella debe tener muy en cuenta á sus hijos, de manera de poder educar y prepararle en condiciones de que, al llegar a la escuela, ya se halle simplificado en gran parte el trabajo del maestro”²⁷.

De este modo la utilización de Sarmiento tenía el objetivo de justificar cierta perspectiva conservadora en cuanto a la educación femenina.

Ahora bien, dentro del panorama intelectual sanjuanino, el pensamiento de Ventura Lloveras parece más afable al expresado previamente por el obispo Benavente, quien había manifestado total oposición “a toda enseñanza dirigida a la mujer”²⁸. De igual manera, ambas posturas reflejaban rechazo

²⁵ Si bien Lucía Bosque Moreno era de origen sanjuanino, para la fecha estaba arraigada en La Plata, ciudad donde desempeñaba labores pedagógicas.

²⁶ Argumentaba Kreutzer: “La mujer, en primer lugar, debe tratar de aprender á dirigir una casa y á ser buena madre [...] Podrá ser buena abogada, buena médica, buena comercianta, pero nunca podrá ser al mismo tiempo una buena madre de familia”. PCNS, ob. cit., p. 273.

²⁷ PCNS, ob. cit., p. 275.

²⁸ Garcés, ob. cit., p. 424.

hacia la aplicación de reformas como las planteadas por Lucía Bosque Moreno. Los posicionamientos de Benavente y Ventura Lloveras facultan inferir que, al menos dentro de los grupos de poder que representaban, la educación en San Juan permanecía hermética ante las innovaciones atinentes a instrucción femenina.

Pero el tema mayormente discutido en las jornadas fue si correspondía o no nacionalizar la educación primaria. El encuentro evidenció la vigencia de las problemáticas en torno al federalismo educativo. Incluso, la larga trayectoria del asunto era traída a colación por el periódico *El Porvenir*, en sus páginas con tono ofuscado declaraba: “Estamos todavía por saber si conviene la nacionalización de la enseñanza”²⁹. Y, mostrando desacuerdo con que sigan sin superarse esas cuestiones, los redactores apelaban a la figura del prócer para concluir amargamente “Después del impulso que diera Sarmiento á la educación primaria, no hemos adelantado gran cosa”³⁰. Sarmiento entonces le servía a *El Porvenir* de elemento comparativo para señalar el estancamiento de la educación³¹.

En lo que respecta a las opiniones de los sanjuaninos, no existió una única postura, al contrario, algunos expresaron favoritismo por la nacionalización y otros impugnaron la medida. Y si bien los expositores locales no apelarán a Sarmiento al momento de argumentar, es menester citar los razonamientos en los que se basaron. Contrario a la nacionalización fue la publicación *El Diario*, pero sólo se limitaron a escribir que sus ideas se escudaban en los “argumentos de orden constitucional, económico, moral, etc.”³² expuestos por los oradores del congreso afines a sus objetivos.

²⁹ PCNS, ob. cit., pp. 325-326.

³⁰ PCNS, ob. cit., p. 325.

³¹ Para *El Porvenir* las dificultades no sólo se ceñían a la cuestión de la nacionalización de la educación, también consideraban que “estamos todavía metidos en un laberinto de métodos pocos racionales; estamos en el conocimiento á medias de lo que conviene enseñar, pero ignorando el cómo”. PCNS, ob. cit., p. 326.

³² PCNS, ob. cit., p. 343.

Dentro del grupo favorable a la nacionalización encontramos a Ventura Lloveras, para quien las causas presupuestarias constituían elementos suficientes para ejecutar la medida, por ello afirmaba: “bajo el punto de vista económico, creo que los gobiernos provinciales no tienen los recursos necesarios para poder satisfacer los gastos que la educación común requiere”³³. Las palabras de Ventura Lloveras exhiben las penurias de la financiación en la educación sanjuanina.

El orador, incluso, exteriorizaba la crisis provincial mediante un interrogante “¿En qué condiciones puede encontrarse un maestro que se le adeudan nueve meses de sueldo, como sucede en San Juan?”³⁴. El planteo de Ventura Lloveras no fue el único que alegó las deficiencias en el sistema educativo local, al contrario, representantes externos a San Juan lo citaron como ejemplo de estancamiento económico en materia educativa³⁵. Así, indirectamente, el I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria sirvió para poner sobre el tapete las grandes falencias por las que transitaban

³³ PCNS, ob. cit., p. 234.

³⁴ PCNS, ob. cit., p. 234.

³⁵ Durante las jornadas en, al menos, dos oportunidades se apeló a San Juan para expresar la situación crítica que atravesaban las provincias en general. La primera fue para respaldar un proyecto de unificación nacional de los sueldos de los maestros; en esa intervención San Juan junto a Jujuy servían como muestras de los magros sueldo que se pagaba en comparación a Buenos Aires: “los niños que no saben leer en Jujuy dan al maestro tanto para aprender como los de San Juan y los de la Capital Federal. Siendo esto así, es injusto que estos mismos servicios sean remunerados con 250 pesos en esta última y con 100 y 150 en las provincias”. PCNS, ob. cit., p. 160. En el segundo caso se le solicitaba a la Nación ayuda económica para las provincias que, como en el caso de San Juan, por su magro presupuesto no podían costear los gastos educativos: “existen provincias pobres que no pueden hacer más de lo que hacen, ó á las cuales, como esta culta Provincia de San Juan, se le merman sus rentas propias gravando su producción de alcohol con 3.000.000 de pesos al año, lo que, sin dudas, es muchísimo más de lo que San Juan necesitaría para decuplar sus escuelas. Y bien, á estas Provincias pobres, ó fiscalmente empobrecidas por los impuestos internos, debe ayudar la Nación”. PCNS, ob. cit., p. 231.

las escuelas de ese territorio cuyano que celebraba el centenario del natalicio de su principal prócer.

Algunas reflexiones finales

Las múltiples maneras en que fue frecuentada la imagen de Sarmiento en el congreso de 1911 reflejan claramente el amplio legado dejado por el sanjuanino. Más allá de los intereses particulares de quienes citan al prócer, resulta destacable como su nombre es sinónimo de autoridad intelectual para avalar las diferentes argumentaciones. De este modo, en las jornadas, hallamos a un Sarmiento religioso, recuperado para mostrar cordialidad en las relaciones entre iglesia y estado. También tenemos al Sarmiento educador de la mujer, empleado como escudo moral para evitar que el sexo femenino no olvide su función elemental: estar en el hogar. Y, por último, nos encontramos con el Sarmiento constructor de los principales avances educativos de la provincia.

Finalmente, la sumatoria de todos los *Sarmientos* permite inferir el estado crítico de la educación en San Juan producto de, entre otras causas, la falta de financiación. Si en las celebraciones, realizadas en la ciudad de Buenos Aires, por los cien años de la Revolución de Mayo se exteriorizaba el orgullo por el progreso argentino, en las jornadas pedagógicas por el centenario del natalicio de Sarmiento emergía la cara opuesta. Irónicamente, la provincia que vio nacer al “gran maestro” carecía de recursos para sustentar los principios educativos que ley 1420 había estipulado años atrás.

Capítulo 8

Joaquín V. González y su lectura del orden conservador a través de los usos de Sarmiento y el *Facundo*

Introducción

En el presente capítulo me interesa continuar con los usos de Sarmiento y el *Facundo*, pero centrándome en una figura clave del **orden conservador**: Joaquín Víctor González. No obstante, antes de abordar el tema específico, requiero detenerme brevemente en precisiones teórico-metodológicas¹. ¿Qué significa hablar de usos del pasado? Podría sintetizarse en la recurrencia a personas o sucesos históricos con el objetivo de fundamentar acciones en el presente. La utilización del pasado, siguiendo a Cattaruzza, tiene al menos dos características principales. En primer lugar, “es que siempre se trata de una competencia y un debate entre varias lecturas de la historia”².

La segunda, de notable impronta freudiana, sostiene “que esos debates tienen un objeto declamado, y ciertamente auténtico, constituido por las imágenes del pasado, y otro implícito, tan auténtico como el anterior, que se define en el presente y está asociado a los conflictos políticos-sociales del momento”³. Incluso, y continuando con los lineamientos freudianos, emerge otra herramienta de análisis: la apropiación, operación por la cual la persona se identifica con una situación particular ajena a la propia experiencia. Empero, esa identificación “no es una simple imitación, sino una apropiación basada en la misma causa etiológica, expresa una equivalencia y

¹ Cabe aclarar que estas precisiones teórico-metodológicas fueron aplicadas en los diversos capítulos de mi autoría dentro del presente libro.

² Alejandro Cattaruzza, *Los usos del pasado*, Buenos Aires, Sudamericana, 2007, p. 19.

³ *Ibíd.*

se refiere a una comunidad que permanece en lo inconsciente”⁴. ¿De qué manera sirve esta noción de apropiación para el análisis del discurso?

En parte permite develar cómo, en determinadas circunstancias, los usos del pasado no sólo implican frecuentar figuras o situaciones históricas, sino que para efectuar tal intervención también es indispensable asociar la coyuntura (experiencia) actual con la pasada. Así, por ejemplo, en el caso de González, si requiere de Sarmiento para tratar las problemáticas educativas es porque, según entiende el pensador, pervivían en su presente condicionantes de los tiempos donde actuó el sanjuanino.

Por último, vale aclarar, al indagar los usos y apropiaciones principalmente busco recuperar la dimensión performativa del lenguaje. Esto es, poner en valor al texto como elemento de acción dentro de la realidad circundante. De tal forma, en el caso de González cuando escribe, además de dar a conocer su pensamiento, su intención consiste en participar activamente dentro del medio donde está inserto. Pero, ¿por qué seleccionar a Joaquín González para desarrollar la temática?

La opción de tomar los usos de Sarmiento desde González responde a la trascendencia que tuvo dentro del llamado **orden conservador** (1880-1916), marco donde desempeñó múltiples funciones políticas y educativas⁵. Incluso, con el fin de reparar en diversas problemáticas argentinas, el personaje en cuestión publicó textos atinentes a la política, el derecho, la educación, la literatura, la historia, etc.⁶. Por otra parte, es preciso destacar, un análisis

⁴ Sigmund Freud, *La interpretación de los sueños. I*, La Plata, Terramar, 2017, p. 165.

⁵ En su vasta trayectoria, González ocupó los cargos de: docente, gobernador de La Rioja, diputado, ministro del interior, ministro de justicia e instrucción pública, presidente (rector) de la Universidad de La Plata, etc.

⁶ No obstante, en mi trabajo las producciones literarias no serán empleadas como fuentes principales por el hecho de ser escritos donde el autor no tiene la necesidad de frecuentar a Sarmiento para el desarrollo del relato. Dentro de este tipo de

según los planteos señalados resulta necesario debido a que la precedente tradición de estudios en torno al riojano no ahondó en la temática⁷. Antes de avanzar sobre el tema central de este capítulo requiero, nuevamente, detenerme en ciertas características del **periodo conservador** para exponer con mayor precisión el posicionamiento de Joaquín González ante esa coyuntura.

Joaquín González y el orden conservador

Desde 1880 inicia en Argentina el **orden conservador**, etapa extendida hasta 1916 cuando, luego de la reforma electoral de 1912, la **oligarquía** perdería las elecciones nacionales frente al radicalismo. El **periodo conservador** se caracterizó, como señalé en páginas anteriores, por la configuración y consolidación de un círculo dirigente a escala nacional –el Partido Autonomista Nacional–, el masivo arribo de inmigrantes, el avance del Estado en materia social –por ejemplo, las sanciones de las leyes de educación común y de registro civil–, etc.; todo coronado con la fachada del éxito económico –fruto del desarrollo agroexportador–. Ahora, políticamente, ese orden terminó de diagramarse con la instauración del modelo alberdiano de **república posible**. Esto significaba que cierto grupo –los **notables**–

publicaciones realizadas por Joaquín González, se pueden mencionar: *Mis montañas* (1893), *Cuentos* (1894), *Historias* (1900), entre otros.

⁷ Es preciso subrayar que existe una rica tradición de lectura sobre la vida y obra de Joaquín González, sin embargo en esas producciones no se abordó el tema de los usos de Sarmiento por parte del riojano. Para mi trabajo principalmente consulté: Darío Roldán, *Joaquín V. González, a propósito del pensamiento político-liberal (1880-1920)*, Buenos Aires, CEDAL, 1993; Herminia Solari, “Joaquín V. González: algunas consideraciones alrededor de la idea de Nación”, *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, n. 13, 1996: 133-142; Oscar Terán, *Historia de las ideas en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008; Alejandro Herrero, “Joaquín V. González y sus libros. Sus intervenciones en el espacio científico-académico, literario y del sistema de instrucción pública”, *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, n 19, 2017, pp. 1-15; Horacio Crespo, “Tradición, historia y republicanismo: el proyecto cultural de Joaquín V. González”, Carlos Altamirano, Adrian Gorelik, *La Argentina como problema*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2018.

governaba mientras la mayoría de la población –el **habitante productor**– debía abocarse principalmente a trabajar. No obstante, la **república posible** representaba un estadio hacia la **república verdadera**, donde el habitante pasaba a convertirse en ciudadano, con los consiguientes derechos y obligaciones políticas, superando así el gobierno en pocas manos. Si en primera instancia la **república del habitante** dio positivos resultados para la elite dirigente, las consecuencias negativas de la marginación política no tardarían en fluir.

En el plano político, principalmente la Unión Cívica Radical ejercía activamente reclamos⁸ en busca de garantizar el correcto funcionamiento de las instituciones democráticas, particularmente en lo atinente a asuntos electorales. Además por entonces, a raíz de la amplia ola inmigratoria, comenzaba a gestarse el movimiento obrero para exigir, mediante huelgas y otros medios de acción, mejoras laborales y en las condiciones de vida. De tal modo emergía la **cuestión social** frente a gobernantes cuya primera opción fue reprimir, porque interpretaban que la falla residía en la presencia de los indeseables extranjeros y no en el sistema.

Para González, parte de dichos conflictos emanaba de los vicios del **orden conservador** que vedaba la integración de las mayorías y, de ese modo, provocaba la deslegitimación de las autoridades gubernamentales. El diagnóstico del riojano tomaba diversas aristas. Una de ellas era la problemática subyacente en la ausencia de ciudadanos argentinos comprometidos con la patria y, contrariamente, el predominio del **habitante productor**, preocupado por enriquecerse, pero sin estar “dispuesto a defender a las autoridades constituidas en gobierno ni a la nación cuando éstos se encuentren amenazados”⁹.

⁸ Vale recordar que los miembros de UCR llevaron adelante levantamientos armados en 1893 y 1905.

⁹ Alejandro Herrero, ob. cit., p. 2.

A su vez, a diferencia de la mayoría de los **notables**, González procuró evitar la represión ante los reclamos sociales. Según entendía, la conflictividad con el proletariado significaba una ineluctable consecuencia del desarrollo económico. Por ello, paradójicamente, para el riojano la crisis tenía connotaciones positivas, pues “el conflicto era una expresión más de la modernidad de la estructura de la Argentina alcanzada en muy poco tiempo”¹⁰. Partiendo de semejante perspectiva, el autor de *Mis montañas* proponía atender los reclamos obreros, de allí su presentación del proyecto de Código Nacional de Trabajo¹¹.

Por último, cabe mencionar el divorcio entre política y sociedad. Las prácticas electorales viciadas y el escaso interés de la elite dirigente por ampliar la participación ciudadana en las políticas de gobierno generaban la deslegitimación de las autoridades. En base a esa situación, para los reformistas como González “El cierre de la brecha entre sociedad y política se convirtió en el objetivo último de las reformas electorales de 1902 y 1912, a través de la implantación de la *verdad del sufragio*”¹². De tal manera la cuestión electoral adquiriría relevancia impostergable para nuestro personaje.

Precisamente, partiendo del panorama reseñado, las producciones escritas del riojano estuvieron atravesadas por el interés central de “resolver los problemas de las autoridades constituidas en gobierno”¹³. En ese esfuerzo intelectual por proponer soluciones al funcionamiento político de la Argentina, González apelará a los usos del pasado, conformando Sarmiento

¹⁰ Darío Roldán, ob. cit., p. 77.

¹¹ Juan Suriano, “El Estado argentino frente a los trabajadores urbanos: política social y represión, 1880-1890”, Juan Suriano (comp.), *La cuestión social en Argentina. 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena, 2000, p. 110.

¹² Luciano Di Privitello, “Las elecciones entre dos reformas: 1900-1955”, Sabato “et al.”, *Historia de las elecciones en la Argentina 1805-2011*, Buenos Aires, Planeta, 2011, p. 139. González, según veremos en las páginas que siguen, fue impulsor de la primera reforma electoral durante el siglo XX, la misma sería aprobada en 1902.

¹³ Alejandro Herrero, ob. cit., p. 4.

una de las principales figuras empleadas para fundamentar sus postulados. Indaguemos entonces cómo quien supo ejercer la presidencia de la Universidad Nacional de La Plata durante varios años intervino con diversos textos apropiándose del legado sarmientino.

González y los usos de Sarmiento en la república posible

En procura de consolidar la legitimidad de los gobiernos, dentro del amplísimo repertorio argumental dejado por Joaquín González entre 1889 y 1912¹⁴, pueden distinguirse al menos tres ejes principales sobre los cuales debía trabajarse según el escritor: la identidad nacional, la educación de las mayorías y, finalmente, la reforma electoral. Examinemos cada uno de dichos planteos y la manera de recurrir a Sarmiento dentro de ellos.

a. La identidad nacional

El numeroso arribo de inmigrantes al país habría traído aparejadas, según la lectura de varios **notables**, ciertas problemáticas para la identidad nacional. Los extranjeros se negaban a abandonar su condición al no aceptar la ciudadanía argentina ni adoptar el idioma o prácticas culturales locales. Para los intelectuales del momento, el cosmopolitismo reinante provocaba la disolución de la argentinidad, afectada seriamente por esos habitantes preocupados únicamente por enriquecerse. Primaba entonces la necesidad de redefinir la nacionalidad con el objetivo de difundir el sentimiento de pertenencia y el consiguiente apego a lo propio para defenderlo de las amenazas internas y externas.

Inicialmente el marco de ideas donde se fundamentó el programa político de la **Argentina conservadora** encontró la principal matriz intelectual en el positivismo. Pensadores como González adhirieron a directrices positivistas,

¹⁴ Vale recordar: mi trabajo, al centrarse en los usos póstumos de Sarmiento, inicia en 1889. Asimismo, la opción por finalizar en 1912 es por ser año de aprobación de la ley de reforma electoral.

pero, al advertir las consecuencias negativas de la **república del habitante** que había ayudado a erigir, buscaron alternativas en otras corrientes de pensamiento. Y fue en el modernismo donde el riojano halló parte de las respuestas a los conflictos en torno a la argentinidad.

El modernismo, entre otras cuestiones, reaccionó contra el materialismo y racionalismo positivista¹⁵, en base a esto sus representantes procuraron imponer que el arte “es portador de una verdad diferente, e incluso superior, a la verdad del discurso racional o científico: la verdad de la fantasía o de la imaginación que persigue el ideal de la belleza”¹⁶. Desde tal óptica, los modernistas entraron al campo de disputa por configurar una nacionalidad rescatando los aportes de la poesía, la música, la literatura, etc.

González, inmerso en las corrientes señaladas, apelaría a la historia para precisar en qué consistía la argentinidad. Dentro de las publicaciones de carácter histórico, destaca *La tradición nacional* (1888)¹⁷. En dicho título justamente los usos de Sarmiento permiten divisar momentos positivistas y modernistas. En *La tradición* el autor refiere a *Conflictos y armonías* para explicar determinados rasgos de las ciudades y la población, exponiendo así la vigencia del positivismo científico característico en esa obra sarmientina.

Al mismo tiempo, en *La tradición*, la faceta modernista del autor lo lleva a distinguir la importancia inigualable del *Facundo* por significar un texto literario donde prevalece la descripción de las cualidades inherentes de la

¹⁵ Al respecto, expresaba González: “Se han caracterizado las últimas décadas de la historia contemporánea, por un visible decaimiento de los ideales en diversos órdenes de la vida; en unos pueblos el materialismo literario ha ido muy lejos”. Joaquín González, *Patria*, Buenos Aires, Lajouane, 1900, p. 45.

¹⁶ Oscar Terán, *Historia de las ideas*, p. 155.

¹⁷ Si bien el año de la primera edición de esta obra no condice con el marco temporal propuesto para mi trabajo (1889-1912), la decisión de incorporarla se debe a que en 1912 González realizará la publicación de la segunda edición. Incluso, es preciso señalar, para el presente capítulo utilizo esta última versión.

Argentina: “la historia es narrada en sus páginas con la vivacidad del alma nativa, con el calor del sentimiento nacional, con el fuego del patriotismo combatiente, con la música de las grandes inspiraciones”¹⁸. A partir de esto, Sarmiento es consagrado como “el escritor de la raza”¹⁹. ¿Por qué González utiliza principalmente al Sarmiento escritor del *Facundo*?

Al diagramar la argentinidad, *La tradición* deja en claro la importancia del enfoque científicista, propio de *Conflictos y armonías*. Sin embargo, termina primando la dimensión modernista pues la redefinición del ser nacional, mediante la recuperación de los aspectos originales del pueblo, solo podía lograrse a través de la literatura y, por consiguiente, de los escritores. Incluso, años después dentro las páginas del *Juicio del siglo*, volverían las alabanzas hacia el Sarmiento escritor. Para González, el *Facundo* fue la obra que mejor desarrolló el drama central de la historia argentina: el **caudillismo**. El autor sanjuanino, fiel a su espíritu literario, respecto al **caudillismo** consiguió visualizar “al punto su íntima compenetración con la fisonomía del territorio, con la cualidad dominante en el núcleo inmediato, con los anhelos y ambiciones colectivas que él cultiva y profesa”²⁰.

De ese modo, la sensibilidad modernista venía a dar las respuestas no ofrecidas por el científicismo y materialismo positivista. Ahora, y para finalizar con este apartado, es menester enfatizar en que los continuos usos del Sarmiento escritor y del *Facundo* apuntaban también a destacar al mismo Joaquín González, quien por entonces recibía el reconocimiento de algunos pares como destacable escritor literario²¹. Desplazar ciertos tópicos del positivismo por el modernismo no implicaba únicamente mejorar, según el riojano, las herramientas para repensar la argentinidad, además

¹⁸ Joaquín González, *La tradición nacional*. 2° ed., t. 2, Buenos Aires, Librería la Facultad, 1912, pp. 229-230.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 229.

²⁰ Joaquín González, *El juicio del siglo*, Buenos Aires, Rosario, [1910], 1945, p. 27.

²¹ Alejandro Herrero, *ob. cit.*, p. 5.

implícitamente buscaba una operación de legitimación personal dentro del círculo dirigente e intelectual del país.

b. La educación al servicio de la patria

Para la consolidación de la república la argentinidad no se agotaba en sí misma, al contrario, era necesario precisar el método de difusión e instauración de ese sentimiento dentro de la sociedad. Para ello, junto a otros coetáneos, González también hallaría respuesta en la **educación patriótica** como herramienta clave para crear ciudadanos comprometidos con el territorio y gobierno argentinos.

Básicamente, tal lo indicado en capítulos anteriores, la **educación patriótica** consistió en medidas escolares destinadas a instituir una moral propia del ser argentino²². Mediante la propagación de valores y hábitos, la escuela tenía la misión de moralizar a la sociedad para que sepa cuáles eran las acciones típicas del buen ciudadano y cuáles las conductas nocivas para la patria. Y, procurando implantar semejante ética, resultó clave la publicación de libros escolares y ensayos donde se apelaba, entre otras cuestiones, a los usos de hechos pasados y de figuras históricas capaces de ejemplificar al **buen patriota**.

El vínculo entre la educación y la política fue algo que lo atravesó continuamente a González. A sus ojos, particularmente, la democracia no podía “ser impuesta a un pueblo, debe ser adquirida, a través de la educación, mediante la escuela y por el ejemplo de los hombres superiores”²³. Partiendo de esa concepción, el riojano distinguía tres funciones elementales de las escuelas en las “naciones libres”: “crear una cultura *humana*, encaminarla a fortalecer y perpetuar la *nacionalidad*, y

²² Si bien, oficialmente, la **educación patriótica** se inicia cuando José Ramos Mejía presidió el Consejo Nacional de Educación (1908-1913), ya desde fines del siglo XIX comenzaron a aparecer publicaciones destinadas a las escuelas donde la creación de una moral ciudadana era el eje central de desarrollo.

²³ Horacio Crespo, ob. cit., p. 37.

hacer al pueblo capaz de gobernarse por sí mismo y realizar con verdad los propósitos generales y especiales de la *Constitución*²⁴.

La misma historia nacional estuvo atravesada de malas experiencias producto de que los gobernantes y pensadores intentaran imponer el sistema democrático sin previamente educar a la población para convivir dentro de las respectivas instituciones²⁵. Y, para fundamentar sus postulados González, ineludiblemente, emplea la figura del Sarmiento educador por significar:

“el apóstol de la escuela que desde niño enseñó a leer, que continúa en Chile su cruzada [...] al llegar a la Presidencia de la República, pone el gran poder al servicio de su pasión dominante hasta conseguir que la sociedad argentina, como antes había vivido bajo el ruido y el humo de las escaramuzas y las batallas de la guerra civil, se aturdiese ahora con el estrépito que en la prensa, en la tribuna, en el congreso y en todas partes, él mismo concurría a crear alrededor de la causa de la educación pública”²⁶.

El Sarmiento educador recuperado por González es el abocado a la difusión de la instrucción pública. Más allá de mostrar la relevancia de enseñar, el intelectual proveniente de La Rioja enfatiza en la importancia sustancial del sistema de educación común –iniciado con la Ley 1420– para la formación de ciudadanos argentinos comprometidos con la democracia y

²⁴ Joaquín González, *Obras completas de Joaquín González*, T. III, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, 1935, p. 143.

²⁵ El drama de la democracia en la Argentina era resumido por González de la siguiente manera: “El residuo iletrado y regresivo que entró en los cimientos de la nacionalidad argentina cuando se organizó en gobierno regular en 1853, ha removido sin cesar y sigue pugnando todavía por remover las bases del organismo constitucional: contamina todas las corrientes puras que se dirigen hacia afuera a fecundar los campos, y turba con sus conmociones enfermizas las serenas pulsaciones del alma nueva, en su proceso de transformación y de fusión étnica”. Joaquín González, *Educación y gobierno*, Buenos Aires, Lajouane, 1905, p. 165.

²⁶ Joaquín González, *El juicio del siglo*, pp. 111-112.

la república. Además, resulta necesario destacar, la trascendencia dada por González a esta problemática fue sustancial, por ello publicó libros destinados a las escuelas públicas, entre los que sobresale *Patria* (1900).

Las reflexiones vertidas en *Patria* tienden a marcar la importancia de formar ciudadanos con amor hacia la nación acentuando, entre otras cuestiones, en el respeto por las instituciones. Siguiendo tal premisa, el riojano recurre a *Recuerdos de provincia* para traer a colación a fray Justo Santa María de Oro. En las páginas de *Patria*, continuando el relato sarmientino, la figura de Oro era elogiada por su accionar dentro del Congreso de Tucumán en defensa del sistema republicano. En consecuencia “Cuando se dice, pues, que a fray Justo Santa María de Oro se le debe el establecimiento de la República, se expresa una irrefutable verdad histórica”²⁷.

Dentro de la apelación a Santa María de Oro advierto, al menos, dos operaciones en *Patria*. Primero, el autor hace usos de *Recuerdos* para exhibir la importancia de un provinciano como Oro en la defensa de la república. Joaquín González, nacido en La Rioja, de ese modo nuevamente busca legitimarse dentro del círculo dirigente argentino al revelar que la solución a la situación política estaba en las mentes provincianas llamadas, por defecto, a oxigenar el pensamiento en Buenos Aires. En segundo lugar, *Patria* devela cierta apropiación del relato sarmientino, González hacía ver la vigencia del peligro en torno a la república por la permanencia de las amenazas del siglo XIX en el XX.

Por lo señalado, *Patria* aclara que resultaba necesario tener presente las enseñanzas dejadas por provincianos de la talla de Sarmiento –quien, en *Recuerdos*, escribió para la posteridad sucesos claves de la historia argentina– y Santa María de Oro –el biografiado sarmientino defensor de la república–. A partir del relato del riojano, las escuelas contaban con notables ejemplos patrióticos y, al mismo tiempo, González podía apropiarse de

²⁷ Joaquín González, *Patria*, p. 131.

coyunturas pasadas para justificar su accionar dentro del **orden conservador**.

c. La reforma electoral

La redefinición y consolidación de la identidad nacional y la educación en procura de crear **argentinos patriotas** significaban pasos esenciales que debían coronarse con la reforma electoral. Para González, los vicios subyacentes a la vida electoral provocaron la deslegitimación democrática de los gobiernos en Argentina²⁸. Las crecientes conflictividades políticas y obreras exhibían una sociedad ávida de transformaciones en las esferas “‘legales’ e institucionales de modo de evitar la acumulación de tensiones que harían incontenible su estallido y que garantizaran la inmediatez entre ellas y su indispensable arquitectura jurídica”²⁹. En conclusión, nuestro personaje avizoraba el indispensable cierre de la **república posible** en pos de la **república verdadera**.

En los tiempos del Centenario, previos a la sanción de la Ley Sáenz Peña (1912), González advertía sobre la urgencia de la reforma sin dejar de señalar la indispensable comunión entre voto y educación. Para ello, Sarmiento venía en su auxilio: “La genial inspiración de Sarmiento comprendió desde luego que la atonía del espíritu cívico de sus compatriotas era un mal antiguo, que tenía echada profundas raíces en los hábitos sociales

²⁸ El diagnóstico de la **república posible** y sus consecuencias negativas era resumido por González de la siguiente manera: “La suerte de una democracia semejante, donde el soberano es solo un hombre o una pasividad, queda librada a las contingencias más inesperadas: porque si ella no ejerce su voto, quedará a merced de las convenciones de gabinete o de comité, convirtiendo la política electiva en asunto de administración; o en el mejor de los casos, fiará a ciegas, en las inspiraciones personales del gobernante, obligado a suplir con su discreción y conciencia del bien común la ausente determinación de la voluntad popular”. Joaquín González, “Sarmiento”, en *Obras completas de Joaquín González*, T. XV, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, [1911] 1935, p. 262.

²⁹ Darío Roldán, ob. cit., pp. 35-36.

[...] Para él el problema del sufragio era problema de educación”³⁰. La utilización de la visión sarmientina del sufragio entramaba en González una advertencia de los conflictos subyacentes en la ampliación de la ciudadanía.

Avanzar hacia la **república verdadera** requería no descuidar los cimientos de esta –la sociedad–, pues la ignorancia de los sufragantes podía llevar al poder a figuras siniestras, tal como sucedió con Rosas y los demás **caudillos** en el siglo XIX. Respecto a los diversos mecanismos para lograr obtener cambios lo más efectivos posibles González, siendo ministro del interior durante la segunda presidencia de Roca (1898-1904), promovió la aprobación del sistema uninominal por circunscripción. Y, si bien dicha reforma fue de efímera duración³¹, la defensa realizada por el riojano para su sanción dispuso interesantes consideraciones.

Para González no bastaba sólo con ampliar los derechos y obligaciones en cuanto al voto, también resultaba necesario estrechar el vínculo entre los votantes y los candidatos. Su defensa del sistema uninominal circunscripto tomaba ese precepto ya que, según manifestaba el entonces ministro del interior, aseguraba el contacto directo de los implicados en la votación. El aludido sistema tenía en Sarmiento³² y Vélez Sarsfield los primeros impulsores, para quienes era “una garantía para esta gran función del sufragio que desde los primeros tiempos de nuestra organización nacional han buscado nuestros hombres públicos más eminentes”³³.

Incluso, señalaba González, los argumentos esgrimidos en favor del proyecto en realidad citaban palabras vertidas por notables antecesores. En base a ello advertía que seguir desoyendo las consecuencias negativas de su

³⁰ Joaquín González, “Sarmiento”, pp. 262-265.

³¹ El sistema uninominal por circunscripción estuvo en vigencia entre 1902 y 1905.

³² Para esta intervención, González cita al Sarmiento de *Comentarios de la Constitución* (1853).

³³ Joaquín González, “La reforma electoral argentina”, en *Obras completas de Joaquín V. González*, T. VI, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, [1902] 1935, p. 168.

no aplicación implicaba caer nuevamente en la violencia política presente desde la sanción de la Constitución en 1853:

“Es el fundamento que dan Sarmiento y Vélez Sarsfield en su mensaje; y si las grandes conmociones revolucionarias nos han azotado desde entonces acá, ¿Quién puede decir que no hubiéramos ganado mucho terreno en el camino de suprimirlas para siempre, si hubiéramos adoptado este sistema considerado por los juristas prácticos como uno de los que llevan a este resultado?”³⁴.

En su intervención, González realiza usos de Sarmiento, pero, sobre todo, se apropia del sanjuanino. El discurso del riojano busca exhibir similitudes con los argumentos sarmientinos. Sin embargo, en forma latente, apunta a exponer una equivalencia entre la coyuntura pasada y la presente, equivalencia consistente en la violencia política desatada por el régimen electoral aprobado en la etapa constitucional. Al apropiarse de Sarmiento, González hace ver el hilo del problema transversal de la historia nacional: la falta de legitimidad del modelo político que estaba agotándose.

Consideraciones finales

El estudio de los usos y apropiaciones por parte González permiten observar con matices la total identificación de Sarmiento con el *Facundo* para ciertas lecturas efectuadas en el marco de la **Argentina conservadora**. Las tensiones subyacentes en los discursos del riojano y los distintos campos –educativo, político, histórico, etc.– hacia los cuales fueron dirigidos manifiestan que *Facundo* ocupó la cúspide en determinadas situaciones, principalmente, al momento de destacar la importancia de los escritores para forjar la argentinidad. No obstante, dicho título no le basta a González para satisfacer necesidades vinculadas con la explicación racial de la identidad nacional, la reforma electoral o el sistema republicano; en esas

³⁴ *Ibíd.*, p. 181.

circunstancias entran en escena textos como *Recuerdos de Provincias, Conflictos y armonías* y *Comentarios de la Constitución*.

Todo evidencia que González fue un lector político, según el campo de interés será la elección de la faceta o escrito sarmientino a utilizar. El riojano continuamente opera en la escena del **orden conservador** y el análisis de los usos y apropiaciones de Sarmiento faculta develar las disímiles estrategias empleadas. De ese modo, logra advertirse cuando el autor de *Mis montañas* decide usar a Sarmiento para justificar su propio espacio dentro del círculo dirigente o, también, cuando opta por apropiarse del sanjuanino con la finalidad de mostrar la vigencia de problemáticas pasadas. En suma, atender las capas de la discursividad de González implica acceder a diversas entradas del complejo entramado político de la Argentina de fines del siglo XIX y comienzos del XX.

HISTORIA ARGENTINA DE LOS NIÑOS EN CUADROS



Marcel y Hector estudian la Historia Argentina.

La Historia Argentina de los niños en cuadros
Imagen, p. 1

ÍNDICE

Presentación ALEJANDRO HERRERO Y HERNÁN FERNÁNDEZ	7
Primera parte	
De los industriales a Roca: la construcción de un Alberdi educador ALEJANDRO HERRERO	11
Capítulo 1 Los industriales, el sistema de instrucción pública y Alberdi	13
Capítulo 2 Política educativa de los gobiernos a fin de siglo XIX	31
Capítulo 3 El proyecto alberdiano de Magnasco y la oposición normalista	39
Capítulo 4 El debate en septiembre de 1900 en Cámara de Diputados. Primera parte.	47
Capítulo 5 El debate en septiembre de 1900 en Cámara de Diputados. Primera parte.	69

Segunda parte

Recepción de Sarmiento y el <i>Facundo</i> en el campo cultural, político y educacional HERNÁN FERNÁNDEZ	103
Capítulo 6 Sarmiento y el <i>Facundo</i> : su recepción en la elite política e intelectual argentina, 1890 y 1912	105
Capítulo 7 Sarmiento y la educación en San Juan. Repensar los usos efectuados en torno a la figura del sanjuanino durante el I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria (1911)	129
Capítulo 8 Joaquín V. González y su lectura del orden conservador a través de los usos de Sarmiento y el <i>Facundo</i>	143

Nuestros estudios se orientan a la historia intelectual y la historia de la educación del siglo XIX y primeras décadas del XX en Argentina. Acotados a provincias puntuales: Corrientes, San Juan, Buenos Aires, y al gobierno nacional y la Capital Federal. Las fuentes oscilan entre las oficiales (informes de inspectores, memorias de los ministros o directores generales de escuelas, entre otras) y la sociedad civil (asociaciones de educación, congresos, conferencias, y sus publicaciones, desde revistas y folletos a manuales escolares).

Nos interesa mucho articular ambas fuentes para ver, entre otras cuestiones, de qué manera un educacionista habla desde un puesto del estado (Nación o de provincia) y desde la sociedad civil, como se producen los debates para definir políticas en espacios de gobierno y en espacios de la sociedad civil.

Este libro se acota a dos protagonistas del siglo XIX, Alberdi y Sarmiento. Estudiamos las apropiaciones y usos que se practican en los espacios de discusión y definición de políticas educativas a fines del siglo XIX y del XX.

Se trata obviamente de una aproximación, y de ensayos, es decir, de trabajos que tantean en distintos documentos poner a prueba ciertas hipótesis.

