

A photograph of a classroom with wooden desks and a whiteboard. The desks are arranged in rows, and the whiteboard is visible in the background. The text is overlaid on a semi-transparent yellow box.

# Investigaciones de Historia de la Educación en Argentina

Alejandro Herrero  
Ariel Alberto Eiris  
Daniela Boyokián  
Laura Guic  
Viviana Bartucci  
Gabriela Paulí  
Hernán Fernández  
Jorge Luis Fabian



*Investigaciones de Historia de la Educación en Argentina*

*Alejandro Herrero (compilador)*

*Revista Perspectivas Metodológicas*

*Umbral de Revistas Científicas de la UNLa*

ISSN 2618 - 4125 / mayo 2020

Recibida. 15/02/2020 Publicado: 04/06/ 2020

**Alejandro Herrero**

[herrero\\_alejandro@yahoo.com.ar](mailto:herrero_alejandro@yahoo.com.ar)

<https://orcid.org/0000-0003-4726-5236>

Docente en Universidad Nacional de Lanús y Universidad del Salvador. Investigador del CONICET.

**Ariel Alberto Eiris**

Conicet-UCA-USAL

[eirisariel@gmail.com](mailto:eirisariel@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9961-4552>

Docente en Universidad Católica Argentina y Universidad del Salvador. Becario del Conicet. Y doctorando en el doctorado de Historia en USAL.

**Boyonkián Daniela**

[daniela.boyonkian@usal.edu.ar](mailto:daniela.boyonkian@usal.edu.ar)

<https://orcid.org/0000-0001-5377-3523>

Maestranda de la Maestría en Ciencias Sociales orientada a Educación de FLACSO. Docente de la Universidad del Salvador.

**Laura S. Guic**

[magisterunla@gmail.com](mailto:magisterunla@gmail.com)

[laura.guic@usal.edu.ar](mailto:laura.guic@usal.edu.ar)

[lsguic@unla.edu.ar](mailto:lsguic@unla.edu.ar)

<https://orcid.org/0000-0002-8185-335X>

Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y de la Universidad del Salvador (USAL). Doctoranda PIDE.

**Viviana Elena Bartucci**

[viviana.bartucci@gmail.com](mailto:viviana.bartucci@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8074-7061>

Licenciada y Doctora en Historia por la Universidad del Salvador. Docente en la misma casa de estudio.

**María Gabriela Pauli**

[gabrielapaulidegarcia@gmail.com](mailto:gabrielapaulidegarcia@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2852-7608>

Profesora de Historia egresada de la Universidad del Litoral, Doctora en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe, Doctora en Historia por la Universidad del Salvador. Profesora de la Facultad de Filosofía y Humanidades y en el Doctorado en Educación de la UCSF, Integrante de un equipo de investigación en la UNLa.

**Hernán G. Fernández**

[hernan.fernan86@gmail.com](mailto:hernan.fernan86@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-7381-1443>

Docente en Universidad Nacional de San Juan. Doctor en Historia por la Universidad del Salvador. Becario posdoctoral del CONICET

**Jorge Luis Fabián**

[jorgelfabian@hotmail.com](mailto:jorgelfabian@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5756-9888>

Universidad del Salvador (USAL).

# Índice:

|  |    |
|--|----|
| <b>Alejandro Herrero:</b> Presentación.....  | 7  |
| <b>Ariel Alberto Eiris:</b> Pedro José Agrelo como alumno y docente: La formación de letrados en el Río de la Plata entre el virreinato y la época independiente.....  | 11 |
| <b>Daniela Boyonkián:</b> Libros y lecturas en la prensa sarmientina: Consideraciones desde Ambas Américas (1867-1868).....  | 25 |
| <b>Laura S. Guic:</b> El Consejo Nacional de Educación y la formación docente.....   | 37 |
| <b>Viviana Bartucci:</b> Imágenes, intervenciones y desplazamientos en búsqueda de una identidad nacional. Abordaje de algunas propuestas para la formación artística en la educación elemental argentina de inicios del siglo XX..... | 47 |
| <b>María Gabriela Pauli:</b> Los nuevos educadores y la escuela normal. Una relectura de los trabajos de Alejandro Herrero desde la perspectiva de los santafesinos de principios de siglo XX.....                                     | 55 |
| <b>Hernán Fernández:</b> Sarmiento y el estado de 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).....           | 69 |
| <b>Alejandro Herrero:</b> Estado y Liberalismo patriótico. Las Escuelas Normales Populares en la Provincia de Buenos Aires, 1880-1917.....   | 79 |
| <b>Jorge Luis Fabián:</b> El surgimiento de las universidades privadas confesionales en argentina. ¿Una demanda de la Iglesia católica o una oportunidad?.....   | 95 |



# Presentación:

---

**Alejandro Herrero**<sup>1</sup>

herrero\_alejandro@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-4726-5236>

## El comienzo de la historia

A fines de 2017, creamos el grupo de historia política e historia intelectual formado por doctorandos, egresados, y docentes del Doctorado en Historia de la Universidad del Salvador, participamos en una mesa en las Jornadas de Identidad Cultural y Política Exterior de la misma casa de estudios, y publicamos todas las comunicaciones en un Dossier en la *Revisa Épocas* en 2018.

En las reuniones del equipo se planteó ampliar y unir el Doctorado y la Escuela de Historia con investigadores docentes, estudiantes, doctorandos y egresados.

También surgió otra cuestión: conformar otro grupo de investigación acotado a la historia de la educación en Argentina.

En 2019 se conformó, con docentes investigadores de la Escuela de Historia y del Doctorado, el grupo de historia de la educación: realizamos reuniones, participamos en una mesa en las Jornadas de Investigación de la Universidad de Tres de Febrero, propusimos a la Universidad del Salvador organizar unas Jornadas, similares a las de Identidad Cultural, acotada a la historia de la educación, y por resolución

---

<sup>1</sup> Docente en Universidad Nacional de Lanús y Universidad del Salvador. Investigador del CONICET.

la misma se realizara el 2 y 3 de octubre del 2020.

Este Dossier forma parte de nuestras actividades de difusión de las investigaciones del grupo.

Elegimos *Perspectivas Metodológicas* porque somos sus lectores, algunos de nosotros publicamos trabajos en la revista, y se trata, además, de un espacio de encuentro de distintas disciplinas.

## Las investigaciones

Si bien el objetivo es sumar otros integrantes al grupo (sean del mismo Salvador o de otras Universidades del país) con el fin de dar cuenta de los siglos XIX hasta la actualidad, de hecho, la mayoría estudiamos la etapa de 1870 a 1930, un miembro indaga las primeras décadas del siglo XIX y otro las de 1950-1960.

Otra dificultad es que nos proponemos estudiar Argentina, y solo nos ocupamos de espacios puntuales: Santa Fe, Buenos Aires, San Juan y Capital Federal

Nuestro objetivo es vincularnos con estudiosos de las distintas provincias para efectivamente hacer una historia de la educación argentina, por el momento es una aspiración y no una realidad.

En nuestras reuniones debatimos cuáles serían los ejes que orienten nuestras exploraciones. Estos son algunos de ellos y que se pueden ver en los estudios de este Dossier:

La función política y la función económica de la educación, las diversas formaciones: docente, patriótica, artística o para el trabajo, de letrados y de ciudadanos, el vínculo de los Estados (Nación y provinciales) y la sociedad civil, las escuelas fiscales, privadas y populares, el nivel primario, secundario y universitario, la disputa de laicos y católicos.

Las fuentes que utilizamos son variadas, aunque un tipo particular se repiten en los distintos estudios: revistas de educación oficiales de la nación y de las provincias, revista de educación de asociaciones de educadores o comunidades religiosas.

Presentaré, para finalizar, a cada uno de los investigadores, indicando su formación, la investigación en curso, y el artículo que ha preparado para este Dossier.

**Ariel Eiris**, egresado de la carrera de historia de la Universidad Católica Argentina, becario en Conicet, docente universitario y doctorando en la Universidad del Salvador. Su tesis, redactada y en plena evaluación, estudia la trayectoria jurídica política de Pedro José Agrelo. Un letrado muy citado en los estudios históricos puesto que siempre asume posiciones de gobierno y de poder en los Estados, sin embargo, poco se sabe sobre su figura y actuación. La investigación de Eiris es la primera contribución de largo aliento sobre este protagonista de la etapa colonial e independiente. En el grupo, Eiris se focaliza en su periodo formativo y en sus intervenciones como educador en la Universidad. Para este dossier indaga, de modo particular, la práctica docente de Agrelo: examina de qué modo un letrado forma a letrados en la Universidad de Buenos Aires durante la década de 1820.

**Daniela Boyonkián** es licenciada en Historia, egresa de la Universidad del Salvador, y docente en la misma de casa de estudios. Actualmente, en la Facultad Latinoameri-

cana de Ciencias Sociales cursa el último año de la Maestría en Ciencias Sociales orientada a la Educación, y la diplomatura en enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Su proyecto de tesis en la maestría explora la prensa educativa sarmientina, y en particular *Anales de la Educación Común* en tanto órgano comunicativo semioficial de la provincia de Buenos Aires. Para este dossier indaga la intervención de Sarmiento en la revista *Ambas Américas* (1867-1868). Su estudio está centrado en dos ejes. Analiza, en primer lugar, algunos aspectos de su contenido y en particular el pensamiento educativo de su promotor; y en segundo orden, estudia los apartados que dan cuenta de las ideas de Sarmiento sobre las lecturas que él consideraba fundamentales hacer llegar a las naciones americanas.

**Laura Guic**, licenciada y especialista en Educación, y magister en Metodología de la Investigación Científica por la Universidad Nación de Lanús. Ha defendido su tesis de maestría en 2019, examinando *Las Multitudes Argentinas* de José María Ramos Mejía. Además de un novedoso enfoque metodológico rizomático de investigación, su aporte reside en la lectura de este ensayo como una intervención política de su época, en la reconstrucción biográfica de Ramos Mejía desde esta clave de lectura, y en la elaboración de un diccionario que contiene categorías que se instauraron en el seno del discurso del círculo dirigente. Actualmente está concluyendo su tesis doctoral sobre el gobierno de la educación desde una perspectiva eminentemente histórica; estudia las intervenciones políticas de Ramos Mejía, en el marco de sus funciones como presidente del Consejo Nacional de Educación. En esta misma línea, para este Dossier, indaga la formación de los formadores, al interior del dispositivo del Programa de educación Patriótica instaurado por el Consejo nacional de Educación, en el Centenario de la Revolución de Mayo.



**Viviana Bartucci**, licenciada y doctorada en historia por la Universidad del Salvador, actualmente cumple funciones docentes en la misma casa de estudio. Bartucci ha realizado una investigación de largo aliento en su tesis doctoral “El trabajo de la mujer en las obras teatrales argentinas de 1880 a 1950”, aprobada en 2011. La historia de las obras teatrales, las distintas ocupaciones en el mercado de trabajo de las mujeres que se verifican en las mismas, y la valoración que se hace de ellas en cada obra es parte sustancial de este estudio. Bartucci se especializa en la historia del arte, más específicamente la historia de las obras teatrales, y la historia de la mujer trabajadora. En el grupo de historia de la educación, Bartucci une historia de arte e historia de la educación, en el período que se forma el Estado nación, se dictan la ley de educación nacional y se institucionaliza el arte y la dramaturgia. En este Dossier, Bartucci estudia la incorporación de imágenes destinadas a fomentar la identidad nacional en la educación elemental de las primeras décadas del siglo XX mediante la búsqueda de su uso en prácticas escolares asociadas con la observación estética.

**Gabriela Pauli** es egresada de la carrera de historia en la Universidad Nacional del Litoral, y de los doctorados en Educación, Universidad Católica de Santa Fe, y en Historia en la Universidad del Salvador. Profesora de la Facultad de Filosofía y Humanidades y en el Doctorado en Educación de la UCSF, e integrante de un equipo de investigación en la Universidad Nacional de Lanús. Sus investigaciones indagan la elite de la ciudad de Santa Fe a fines del siglo XIX y primeros años del siglo XX. Más recientemente, inició una nueva línea de trabajo focalizada en educadores como Domingo Silva y la Escuela Normal Nacional de Santa Fe. Para este dossier preparó un estudio que analiza el discurso de los normalistas santafesinos en el quiebre de los siglos XIX y XX, contrastándolo con mi artículo titulado “La escuela normal y la voluntad científica de

los nuevos educadores. Argentina 1880 – 1900”, con el objeto de poner en diálogo distintos espacios socioculturales cercanos, pero no idénticos, establecer las particularidades del movimiento educativo que tomó impulso en Santa Fe entre 1898 y 1902, y determinar las semejanzas que existen entre esos dos universos. El objetivo de Pauli es pensar la historia santafesina en clave de los procesos nacionales en el quiebre entre los siglos XIX y XX.

**Hernán Fernández** es egresado de la Universidad Nacional de San Juan, becario en Conicet, y doctor en Historia por la Universidad del Salvador. En su tesis doctoral estudió la producción y recepción del *Facundo* durante la vida de Sarmiento y póstumamente. La investigación de Fernández expuso que existieron varias versiones del *Facundo*; y que en el siglo XX desde el campo intelectual y editorial, se intervino buscando imponer una sola y única edición según criterios ajenos al autor. Actualmente, dentro del grupo de historia de la educación, Fernández centra su interés en los usos de Sarmiento y sus obras en el campo cultura y educativo entre 1889 y 1938. Su artículo, para el dossier, examina cómo en el Congreso Pedagógico realizado en San Juan en 1911, las apelaciones a la figura del prócer exhiben las problemáticas por las que atravesaba el sistema educativo sanjuanino en los tiempos del Centenario.

En mi caso, estudié en la Universidad del Litoral, me doctoré en la Universidad del Salvador, soy investigador en CONICET y docente universitario en carreras de grado y de doctorado. Me especializo en historia intelectual e historia de la educación en Argentina. Estudié el campo normalista y en particular, desde hace dos años, me he focalizado en las Sociedades Populares y sus sedes escolares. Para este Dossier indagó las Escuelas Normales Populares en la provincia de Buenos Aires, desde la década de 1880 hasta 1917.

**Jorge Fabian** es profesor y licenciado en historia por la Universidad del Salvador, y docente de la misma casa de estudios. Ha cursado los seminarios del Doctorado en Ciencia de la Educación en la USAL (2016-2017). Actualmente está en plena redacción de su tesis centrada en el análisis del proceso de surgimiento de las universidades privadas confesionales en Argentina en la segunda mitad de la década de 1950. La investigación busca proponer una mirada desde la Universidad confesional y analizar las distintas manifestaciones del catolicismo que intervinieron. Para este dossier, en su artículo estudia el nacimiento de las universidades privadas confesionales en Argentina, y usando publicaciones católicas se propone analizar si se trató de una oportunidad o de una demanda de la Iglesia católica.

Estos son los miembros del grupo de historia de la educación y los temas que se investigan, y con esta publicación intentamos difundir nuestras contribuciones y abrir un espacio de encuentro con otros colegas.



# Pedro José Agrelo como alumno y docente: La formación de letrados en el Río de la Plata entre el virreinato y la época independiente

**Ariel Alberto Eiris<sup>1</sup>**  
Conicet-UCA-USAL  
eirisariel@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9961-4552>

## Introducción

La trayectoria política e intelectual de Pedro José Agrelo (1776-1846) se desarrolló en el Río de la Plata, a través de una relevante actividad jurídico-política. Un hombre de activa participación como funcionario de la administración borbónica en el Alto Perú, integró luego los sectores revolucionarios de Buenos Aires a partir de principios de 1811. Desde allí tuvo una relevante actividad pública, donde ocupó distintos espacios de poder en el sistema judicial, como asesor político, diputado y presidente de la Asamblea del Año XIII, además de su labor activa como jurista y escritor público. Su importancia en el período estudiado se evidencia en las referencias realizadas hacia su figura en investigaciones centrales sobre cuestiones de relevancia para las ciencias sociales como el accionar del periodismo, las políticas secularistas, la organización jurídico-institucional y la actividad política en general.<sup>2</sup> Todas estas producciones

1 Docente en Universidad Católica Argentina y Universidad del Salvador. Becario del Conicet. Y doctorando en el doctorado de Historia en USAL.

2 Entre las obras que abordan, desde diversas perspectivas, aspectos disímiles del período histórico en cuestión y que contienen consideraciones sobre el accionar de Agrelo se destacan las referidas a la historia jurídica y política (Levene, 1921); (Ravignani, 1927); (Fúrlong, 1952); (Tau Anzoátegui,

señalan su activa y significativa presencia en los acontecimientos claves de la época, pero sin detenerse en la trayectoria del letrado, ni en su posición conflictiva ante los cambios en las estructuras jurídico-políticas<sup>3</sup>.

Por ello, el presente trabajo se inscribe dentro del marco general de la investigación sobre su trayectoria político-jurídica, que permite desentrañar las formas en que el letrado en cuestión se vinculó a los sucesivos gobiernos y actuó en función de ellos al dar aportes administrativos y teóricos según las necesidades coyunturales. Este artículo se centrará exclusivamente en la formación intelectual que recibió y en el tipo de preparación con la que luego dotó como profesor a sus estudiantes de derecho. El contraste de su perfil como alumno bajo el sistema borbónico respecto a su rol como docente durante los primeros años de independencia de las Provincias Unidas del Río de la Plata, permitirá comprender la complejidad de la heterogeneidad de lenguajes que operaban en la preparación de los letrados, evidenciar los cambios y continuidades efectuados en sus perfiles y

1965); (Zorraquín Becú, 1966); Halperín Donghi, 1972); (Botana, 1991); (Chiaramonte, 2004); (De Marco, 2006); (Ternavasio, 2007); (Goldman y Pasino, 2008).

3 Pese a su participación central en los movimientos políticos del período, y a su amplia producción de escritos públicos, el estudio de la figura de Agrelo ha sido omitido generalmente de la historiografía. La única obra historiográfica sistemática y científica sobre la actividad específica de Agrelo, previa a nuestras investigaciones, se refirió a su presencia en la Subdelegación de Chinchas (Alto Perú) en 1810 (Correa Luna, 1915).

la relación que la formación letrada tenía con la correspondiente coyuntura política.

Dada la complejidad que adquiriría la trayectoria de Agrelo, es relevante comprender qué diferencias y persistencias existieron entre la formación educativa recibida y su posterior rol de educador, desarrolla ambos bajo diferentes estructuras de gobierno. Se entiende que la formación educativa de los letrados estaba en diálogo directo con la necesidad del gobierno, el cual preparaba a este tipo de figuras para que se conviertan en funcionarios que pudieran responder a las necesidades coyunturales. De allí que, bajo una misma perspectiva de formación erudita especializada en lo jurídico, se realizarían diferentes enfoques en función de los paradigmas intelectuales dominantes en el gobierno y de los objetivos gobierno planteados. En el caso de Agrelo, se evidenciaría su formación bajo la perspectiva hispánica borbónica, que sería base para su posterior rol como docente más enfocado en la renovación intelectual centrada en el utilitarismo, pero sin abandonar las raíces de su formación de juventud.

Esta hipótesis señalada, permanece estrechamente asociada a la concepción vigente en aquel momento, respecto a la justicia como expresión política y al rol de los letrados como “hombres de saber”, que en la práctica solían permanecer al servicio del orden monárquico o independentista posterior. Eran personas formadas y preparadas en un conocimiento erudito para el servicio jurídico o político del gobierno vigente.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Es necesario precisar las connotaciones del concepto de “letrado”, el cual refería tanto al alfabetizado, como “al que trabaja con las letras” mediante un desempeño intelectual en su sentido amplio. El letrado queda entonces asociado al concepto de intelectual solamente en cuanto “experto en el manejo de los recursos simbólicos”, es decir persona especializada en el uso de sus capacidades intelectuales al momento de estudiar la realidad y elaborar representaciones y explicaciones que dieran

Como letrado operaba en el terreno de la justicia, que era entendida en la época como el mantenimiento del “orden natural”, cuyo garante había sido tradicionalmente la figura del rey que actuaba como “supremo juez” bajo la perspectiva jurisdiccional del poder real (Garriga, 2007, p. 20). Situación que heredaron los gobiernos revolucionarios y que se mantuvo durante los primeros años de la independencia del Río de la Plata, donde aún no existía una separación entre lo judicial y lo político, por lo que la justicia era una forma de gobernar (Barrera, 2018, pp. 371-406). Desde allí, Agrelo se desempeñó como un agente jurídico-político que actuaba como portador de esa simbología y potestades delegadas por los sucesivos gobiernos.

Para abordar la investigación se considerarán las fuentes del período, que constan especialmente de narraciones hechas por sus colegas de estudios y actividades letradas, junto con correspondencias y documentación de orden jurídico-administrativo que denotan las condiciones educativas de ambos momentos. El trabajo se dividirá en dos momentos, el primero centrado en Agrelo como alumno, mientras el segundo lo abordará como docente años después, lo que exigirá la reconstrucción de la coyuntura política de cada instancia.

## **Agrelo como alumno del Real Colegio San Carlos y la Universidad de Chuquisaca**

Siendo hijo de un comerciante peninsular poco adinerado y de una criolla de la elite de Buenos Aires, la familia de Agrelo debió enfrentar varias dificultades económicas<sup>5</sup>.

sentido a sus percepciones. Es entonces un hacedor de cultura escrita (Myers, 2008, pp. 121-144).

<sup>5</sup> Era hijo del mercader y luego escribano público Inocencio Antonio Agrelo (nacido en San Pedro de Orazo, Pontevedra, Galicia, Es-

No obstante, sus padres destinaron esfuerzos a garantizar que su hijo primogénito pudiera acceder a la educación que lo integraría en la “gente decente” y así asegurar que el joven pudiera ejercer cargos de gobierno cuando fuera mayor.<sup>6</sup> En respuestas a las expectativas sociales y los deseos de progreso social de su familia, Pedro José Agrelo ingresó en las estructuras educativas virreinales.

Ante la imposibilidad económica de enviar a su primogénito como pupilo fuera de la ciudad natal, la familia Agrelo dispuso que los primeros estudios de su hijo se realizaran en la única institución que se hallaba en Buenos Aires. A los diez años de edad, en 1787, Pedro José ingresó al Colegio de San Carlos donde recibió la fuerte influencia de la perspectiva educativa que ostentaba la Institución. La misma poseía el aval de la monarquía y por entonces se encontraba bajo la dirección del rector José Antonio Acosta junto con el cancelario Carlos José Montero, al tiempo que dictaba cátedras de filosofía. En 1793 Acosta sería reemplazado por José Luís Chorroarín, mientras Montero permanecería como cancelario.

La entidad representó durante siete años el principal espacio de sociabilización de Agrelo, mediante la creación de vínculos con compañeros y profesores, muchos de los cuales serían sostenidos en el tiempo. Además, adquirió allí las primeras herramientas intelectuales para su

---

pañía) y de Francisca Antonia Moreyra criolla de Buenos Aires. Su familia, estaba conformada por varios hermanos y por vía materna, permanecía vinculada a miembros importantes de la élite local

6 El concepto de época de “gente decente” refería a aquellos que con mayores o menores ingresos tenían la posibilidad de acceder a espacios y funciones vinculadas al Estado, en oposición al “plebeyo” o los grupos sociales bajos que no lograban incorporarse a dicho sector salvo que pudieran crear vínculos sanguíneos que le permitieran una adaptación cultural (Di Meglio, 2006, p. 53).

formación, constituyendo así el sustrato o acervo sobre el que se desarrollaría la continuidad de su preparación erudita. El Colegio constituía un espacio que nucleaba a las élites políticas y culturales, lo que facilitaba el ascenso de los alumnos mediante la creación de vínculos societarios, además de la formación personal. Fue creado como base de una futura universidad en la ciudad, por lo que buscaba sostener un alto nivel de exigencia. Su objetivo era formar letrados y hombres que sirvieran a la vigente autoridad política, la cual tendía a unificar los planes de estudios y darles un marcado carácter regalista a las teorías ético-políticas (Lértora Mendoza, 1979, p. 21). Los jóvenes eran formados bajo tales principios y tendencias en función de los intereses y necesidades de la Monarquía Española.

El claustro docente de carácter heterogéneo que formó a Agrelo tuvo entre otros referentes a Francisco Sebastiani en Lógica, Mariano Medrano en Matemáticas y Física General, Estanislao Zavaleta en Matemática y Física Particular (Balbó Lacomba, 2001, pp. 316-317). Para Agrelo el Colegio representó el principal espacio de socialización fuera de su familia, donde creó vínculos que perdurarían en el tiempo, siendo uno de sus profesores, Sebastiani futuro padrino de uno de los hijos de Agrelo.

En las clases, Sebastiani manifestó su intención de sostener una teoría lógica que fuera ecléctica en cuanto integrara los aportes de los grandes pensadores, tanto escolásticos como ilustrados, a fin de evitar la reducción a dogmas (Lértora Mendoza, 1979, p. 260)<sup>7</sup>.

---

7 Según Furlong las actividades de Sebastiani eran únicamente de carácter pedagógico y filosófico, siendo una persona que nunca tomó posición política pública y siempre se mantuvo al margen de los cambios de gobiernos. A pesar de esta cuestión, sus enseñanzas podían tener amplias consecuencias en las concepciones de sus alumnos, como el hecho de negar la aceptación de cualquier dogmatismo (Furlong, 1952, p. 427).

Su curso se regía esencialmente por la articulación de conceptos y categorías de la teoría cartesiana con la escolástica tradicional tardo-medieval. Asimismo, aceptaba la integración de autores modernos que eran citados con frecuencia como el ilustrado Christian von Wolf junto a los escolásticos Pedro da Fonseca e Inácio Monteiro, sumadas a las numerosas referencias a René Descartes y Pierre Gassendi. Dicho curso fue realizado por Agrelo junto a Julián Segundo de Agüero en 1791, recibiendo entonces la impronta intelectual planteado por su docente (Gutiérrez, 1915, p. 67). Así se evidenciaba la heterogeneidad de la formación letrado, a partir de un eclecticismo intelectual que articulaba elementos escolásticos con ilustrados<sup>8</sup>.

Sin embargo, los problemas actitudinales de Agrelo en el Colegio, reflejados en cinco fugas, condicionaron su continuidad estudiantil. El rector sucesor de Acosta, Chorrorarín, decidió por eso expulsarlo en 1795, pese a las súplicas de Inocencio (*D.P.H.A.*, 1914, pp. 374-375). Pese a la situación sufrida, algunos docentes del Colegio consiguieron que Agrelo obtuviera una beca en la Universidad de Chuquisaca, bajo la protección del obispo de Charcas, José Antonio de San Alberto, la cual fue clave para su aceptación (AGN, 2627, f. 261)<sup>9</sup>. Ello señala la importancia que los vínculos societarios tuvieron para el ascenso del joven Agrelo, además de su desempeño como estudiante.

La Universidad de Chuquisaca, tenía los títulos de Real y Pontificia, lo que le

<sup>8</sup> Este eclecticismo conceptualizado como “ilustración católica” primaba en los principales espacios formativos hispanoamericanos (Chiaramonte, 2007, p. 91).

<sup>9</sup> Es posible que uno de esos docentes referidos sea el propio Sebastiani, con quien Agrelo mantuvo una larga relación de amistad. Sebastiani se había formado en Córdoba, mientras San Alberto era el arzobispo del lugar, por lo debieron de haber establecido algún tipo de vínculo.

deba validez en el espacio hispánico y en el orbe católico, permitiendo a sus egresados portar un reconcomiendo singular dentro del sistema monárquico español. Eso hizo que el derrotero intelectual de Agrelo fuera similar al de la mayoría de los hijos de la elite de Buenos Aires.

Al dirigirse a Chuquisaca, Agrelo especulaba no sólo con hacer el doctorado en Derecho, sino también con ingresar al Seminario y poder hacer carrera dentro de la jerarquía eclesiástica. Como espacio de prestigio y legitimación, la carrera eclesiástica era promovida y ponderada. Eso se debe a que por entonces, la Iglesia permanecía estrechamente vinculada a la sociedad, sin la existencia de un proceso secular que diferenciara con claridad los límites de lo privado y lo religioso (Di Stefano, 2004, p. 43). Como espacio constitutivo de la administración monárquica, la vida religiosa podía ser una forma de ascenso social para aquellos que provenían de estatus socio-económicos no muy fortalecidos. Tal posibilidad era ponderada por la madre de Agrelo (AGN, 2627, f. 261), siendo esta también una situación similar a la de otros jóvenes compañeros de aula de Agrelo, como lo sería su amigo personal Mariano Moreno (Goldman, 2016, pp. 53-54).

Ante las dos líneas de estudios de la Universidad, letrado o teólogo, Agrelo decidió postergar la vinculada a la teología, para centrarse exclusivamente en el derecho, el cual también incluía conocimientos de derecho canónico además del romano (o civil) (Martiré y Tau Anzoátegui, 2012, p. 244). Aspiraba a ser doctor, cuyo grado permitía el acceso a puestos claves dentro de las jerarquías administrativas y de ejercicio jurídico de las instituciones monárquicas. Tal posición, formaba parte de su “horizonte de expectativas”.

En sus cátedras, Agrelo profundizó los conocimientos de filosofía, derecho, mate-

mática y teología, teniendo una formación basada en la *digesto*. Para ello, durante sus últimos años de estudios realizó las prácticas forenses que le permitieron adentrarse en el funcionamiento efectivo del aparato jurídico hispano-americano. Las mismas se realizaban en la Real Academia Carolina de Prácticas Juristas. Allí, la Universidad y la política confluían en un ámbito de encuentro, socialización y debate entre las élites políticas y los hombres de saber. La Academia convocaba y enfrentaba tanto a graduados como a estudiantes y a funcionarios de la Audiencia, para reflexionar y discutir sobre cuestiones vinculadas tanto con las doctrinas jurídicas, como con los asuntos públicos (de Gori, 2010, p. 174)<sup>10</sup>. Por entonces era dirigida por José Agustín Usoz y Mozi, oidor de la Audiencia de Charcas. Debido a ello, era un espacio privilegiado para el ingreso a la vida político-administrativo del régimen borbónico por parte de los futuros egresados.

La impronta escolástica y memorística de los años anteriores, quedaba entonces relegada ante la imposición de prácticas y actuaciones que le daban experiencia retórica y de desenvolvimiento social a los alumnos (Moreno, 1940, p. 10; Francovich, 1948, p. 46). De esa forma se perfeccionaba la formación del joven, al tiempo que se promovía la búsqueda de respuestas jurídicas a las problemáticas existentes, dentro de la defensa de los principios esenciales del reformismo

10 Este tipo de debates e intervenciones políticas, era producido por letrados que criticaban la estructura burocrática desde el mismo gobierno al que pertenecían, pero lo realizaban con una estructura discursiva donde la búsqueda de reforma era siempre en beneficio del buen gobierno del rey. En esta línea se destacó Victorían de Villava, como fiscal de la Audiencia de Charcas y director de la Academia Carolina, quien impartió una fuerte influencia de la crítica reformista ilustrada en la institución, hasta su muerte en 1802. Han sido notorios los trabajos que ahondaron en sus influencias (Levene, 1946; Portillo Valdés, 2009).

borbónico (Rípodas Ardanaz, 2015<sup>1</sup>). En el caso de Agrelo, presentó su primera exposición el 28 de octubre de 1803 sobre la “Elección de obispos” y en 1804 tras dar una audiencia pública, consistente en la disertación final de sus estudios, recibió el título de doctor en derecho. Estaba entonces preparado para ingresar a la administración virreinal.

Así habría de hacerlo al poco tiempo de su recibimiento. Gracias a la Academia Carolina, entró en contacto con el fiscal de la Real Audiencia de Charcas, de quien se convirtió en su asesor. El vínculo se selló con el casamiento de Agrelo con la hija del fiscal, Isabel Calvimontes, lo que le garantizó el ingreso a la elite altoperuana. Desde esa posición actuó como asesor del Subdelegado de Chinchas, pasando a ocupar su cargo en 1810<sup>11</sup>. Ello señala el éxito de la formación erudita que había tenido como letrado, a la par de los nexos sociales que garantizaron que pudiera ejercer la aplicación de sus conocimientos en cargos importantes del gobierno virreinal. Su título de doctor en derecho era esencial para que pudiera ejercer dicha autoridad.

## El cambio de contexto y la trayectoria letrada de Agrelo

Pese a la posición social ganada por Agrelo y su importancia en el gobierno altoperuano, el surgimiento del proceso revolucionario iniciado en mayo de 1810 habría de obligarlo a redefinirse políticamente. Agrelo perdió su espacio de gobierno en Chinchas y debió retirar a Buenos Aires, donde se integró a los grupos más radicales de la Revolución. Desde allí ejerció distintas facetas vinculadas con su erudición de letrado. Fue un miembro de la administración de justicia revolucionaria, integrando la Comisión Extraordinaria de Justicia y la Cámara de Apelaciones (1812), se desempeñó como

11 Su ascenso en la carrera administrativa virreinal está trabajado (Eiris, 2018)

jurista vinculado a la redacción de proyectos institucionales y constitucionales (1812 y 1813), al tiempo que ocupó espacios de legislación como diputado de la Asamblea del Año XIII, cargos de gestión como asesor del Director Supremo (1815) y escritor público, mediante periódicos destinados a difundir sus criterios jurídicos-políticos como la *Gazeta de Buenos Aires* (1811), *El Independiente* (1816) y *El Abogado Nacional* (1818-1819), sin dejar de estar vinculado con algunas de las tendencias políticas que buscaban tomar la dirección de la revolución, lo cual lo llevó a sufrir el exilio a Estados Unidos en 1817 y lo hizo tomar parte de los gobiernos federales surgidos en Buenos Aires durante la crisis de 1820. Desde entonces, habría de permanecer exiliado de su provincia natal, residiendo en Entre Ríos donde gobernó como Ministro de Gobierno, asesor jurídico y escritor público del gobernador Lucio Mansilla.

La heterogeneidad de estos espacios que ocupó, evidencia la amplia preparación erudita que tenía como letrado, tanto en lo práctico como en lo teórico. Luego de esta amplia trayectoria donde adquirió una relevante experiencia de gobierno, al tiempo que fue modernizando sus postulados jurídicos-intelectuales, Agrelo consiguió regresar a Buenos Aires gracias al acercamiento efectuado entre los gobiernos de Entre Ríos y Buenos Aires durante 1822, cuando ambas provincias confluían políticamente (como lo fue la firma de Tratado del Cuadrilátero) y en la perspectiva de modernización interna con el fin de mejorar la eficacia productiva y administrativa de sus territorios.

En Buenos Aires, desde 1820 gobernaba Martín Rodríguez, quien nombró al letrado Bernardino Rivadavia como Ministro de Gobierno, quien encausó un aparato de medidas destinadas a “reformular” el sistema heredado (Romero, 1976, pp. 144-145; Ternavasio, 1998, p. 179). Para sostener estas medidas, el gobierno de Buenos Aires

promovió una política de “amnistía” hacia las figuras políticas que habían participado de las convulsiones del año '20, pero cuya capacidad o experiencia podían ser de utilidad para el sostenimiento de las reformas pretendidas. En ese marco, Agrelo se reconcilió con Rivadavia y Rodríguez, consiguiendo regresar a Buenos Aires.

Establecido de regreso a Buenos Aires, Agrelo fue parte de la reestructuración institucional que sufría la ciudad. La paz y la estabilidad lograda por el gobierno de Rodríguez, permitió que la provincia vuelva a contar con recursos suficientes para constituir un espacio formativo y cultural que permanecía relegado desde los tiempos borbónicos. La proyectada universidad de la ciudad, estaba postergada desde la época del virrey Vértiz, cuya idea fue retomada y decretada por el directorio de Pueyrredón, aunque habría de poder constituirse recién entre 1821 y 1822 gracias a la nueva administración provincial. En consecuencia, la provincia podía reorganizar sus bases administrativas a partir de la formación de sus propios funcionarios, enriquecidos por una modernización cultural promovida por el gobierno con el sustento económico de la reactivación comercial, la cual se podía ver mejorada gracias a la instrucción de estos nuevos agentes.

De esa manera Buenos Aires lograba, gracias a su ubicación espacial y a su primacía como eje portuario, constituir un espacio formativo para su elite<sup>12</sup>. Se eliminaba así la problemática que implicaba el traslado para el estudio en otra región. Ello daba autonomía cultural a la ciudad. La misma podía así instruir a sus letrados y demás agentes locales, administrativos y produc-

<sup>12</sup> La importancia de la Universidad para la formación de agentes locales, era consecuencia del crecimiento económico de la región, a la vez que la misma la fortalecía. A su vez, esta lograba cimentar la cuestión identitaria y cultural del espacio en cuestión (De Marco (h), 2013).



tivos. En ese clima de promoción cultural, el primer rector y principal organizador de la Universidad fue Antonio Sanz, compañero de estudios de Agrelo en Chuquisaca. La creación de la Universidad era un espacio clave para la consolidación de las reformas y la trascendencia de las mismas mediante la formación de futuros letrados y funcionarios. Ante ello, Agrelo sería considerado por el gobierno como un posible profesor de la nueva Universidad. Su ingreso en la misma se daría a partir de la creación de la cátedra de Economía Política, materia de especial importancia por el ministro Rivadavia.

## Agrelo como docente de la Universidad de Buenos Aires

Al momento de ser incorporado como docente en la Universidad, los aportes de Agrelo se centraron inicialmente en la cátedra de Economía Política, la cual era considerada por el gobierno de como materia de importancia, dado el tipo de contenido que dictaban. En ese sentido, es importante comprender a qué se debía esta relevancia para las autoridades políticas y en qué consistían los contenidos enseñados por Agrelo. Al respecto, se entiende que realizó una modernización de principios a partir de autores contemporáneos, aunque en articulación con postulados eclécticos propios de su formación.

A los dos años de la creación de la Universidad de Buenos Aires, se dispuso la creación de la cátedra de Economía Política destinada a los estudiantes de derecho. La misma se elevaba así de los estudios preparatorios, al desarrollo propio de la carrera. Dicha materia implicaba el estudio de la administración de la hacienda y de las finanzas públicas. El concepto de Economía Política era de gran relevancia para los gobiernos de aquel momento, a la vez que su estudio representaba un elemento de modernización.

El término había sido acuñado por la Escuela de Salamanca<sup>13</sup>, en cuyo seno se buscaba establecer una teoría económica que superara lo doméstico. Allí, el rey estaba asociado a la imagen de padre y como tal, se entendía que debía intervenir para garantizar la prosperidad material de su reino<sup>14</sup>. El concepto fue fortalecido en el siglo XVIII -especialmente por ilustrados como Rousseau y Valentín de La Foronda-, quienes se refirieron a él a partir de la preocupación por constituir un orden económico coherente con las modernas prácticas y formas político-jurídicas<sup>15</sup>. A partir de allí, quedó conformada la asociación entre una buena economía y un buen gobierno. En consecuencia, la modernización de su estudio a principios del siglo XIX implicaba el estudio de prácticas y medidas económicas vinculadas estrechamente con el orden jurídico-político, al punto que su estudio se dio como complemento del derecho público (Portillo Valdés, 2008, p. 33).

Tal complejidad debía ser asumida por un letrado erudito que además de estar formado en tales cuestiones tuviera la experiencia que girara sus juicios y análisis. Por ello, Rivadavia pensó en Vicente López y Planes como letrado y ex funcionario directorial capaz de asumir tal responsabilidad. Sin embargo, éste adjudicó problemas personales para asumir el cargo (Fasolino, 1921, p. 241). Por ese motivo, el

13 Los trabajos económicos de la Escuela de Salamanca eran centrales en la formación de los letrados de Chuquisaca. Allí Agrelo había podido estudiar a sus principales referentes, como Juan de Matienzo y su teoría monetaria además de su concepción sobre el “interés justo” (Pepescu, 1986, pp. 162-165).

14 Ello implica la articulación del concepto griego “oiko” vinculado con la administración de los recursos de la casa y la familia, con una perspectiva moderna que aspiraba a sostener una teoría general capaz de ser aplicable al conjunto del reino (Zamora, 2017).

15 Un ejemplo de esto es el trabajo de Rousseau. (Rousseau, 1985).

28 de noviembre de 1823 se designó como profesor titular de la misma a Agrelo, quien además de su larga trayectoria jurídica y de gestión administrativa, había tenido intervenciones en políticas económicas durante la Asamblea del Año XIII donde al establecer la acuñación de la nueva moneda teorizó sobre la conveniencia de mantener su valor.

Es de señalar, que la resolución que nombraba a Agrelo como profesor titular era un decreto del gobierno firmado por Rodríguez y Rivadavia. Ello indicaba el control gubernamental que se deseaba tener sobre los enfoques universitarios. En dicho decreto se expresaba el deseo de “jerarquizar en el país los conocimientos y el estudio de la economía política”, ante la “urgencia con que la situación de estos pueblos reclama la adquisición de tan importantes nociones y aun, lo que importan más, el crearse la aplicación de la teoría de esta ciencia a la práctica correspondiente a países tan nuevos”. Se manifestaba la intención de adquirir un nivel de conocimiento teórico similar al de los países considerados como más desarrollados. Tal intento de modernización era el objetivo principal expresado por el Gobernador y el Ministro.

El gobierno mediante tal resolución, establecían el texto que se debería utilizar como manual de la cátedra. El mismo era la obra del inglés James Mill, *Elementos de Economía Política*, publicada en Londres en 1821 (ROPBA, 1873, p. 92)<sup>16</sup>. Era Rivadavia quien le asignaba el manual de Mill al profesor Agrelo, próximo a las ideas utilitarias que él ministro deseaba impulsar en la provincia. Ello señala la preocupación política por modernizar la estructura de gobierno y la formación de sus futuros funcionarios, además de la influencia directa del utilitarismo inglés, que tenía en Mill a uno de sus exponentes. Influencia que

16 La obra fue traducida con velocidad dado el especial interés de Rivadavia, quien le encargó tal tarea a Santiago Wilde (Unzué, 2012)

era aceptada por Agrelo, quien era elegido por el Ministro como un hombre de su confianza, con quien creía compartir estos principios educativos y en quien depositaba la misión de transmitir sus ideas.

La primacía del modelo inglés ya había sido elogiada por Agrelo en sus periódicos, lo cual señala la confluencia que el letrado tenía con el “clima intelectual” vivido en Buenos Aires y promovido por el gobierno. La aceptación de Agrelo del manual, marcaba su aprobación de los contenidos allí presentes, al igual que de su tesis general enmarcada en el utilitarismo. Es difícil establecer si fue una imposición del gobierno, o algo consensuado con el docente, pero en todo caso indica la coincidencia intelectual de ambos, pues Agrelo aceptó tal texto y lo utilizó como manual.

En esa línea, la utilización de aquella obra, referente del utilitarismo inglés en auge, señalaba la preocupación de los letrados porteños por incorporarse al esquema de pensamiento internacional y británico en especial, entendiéndose que éste podría abrir oportunidades de desarrollo regional, tanto económico como político (Dávila, 2011, pp. 216 y ss). Es importante considerar que la cátedra estaba destinada al concurrido de políticas fiscales y financieras, en momentos donde las “reformas” impulsadas por Rivadavia tendían a transformar la dinámica económica y productiva de la provincia, con lo que es de suponer que pretendiera que esta materia fuera el sustento intelectual para los futuros funcionarios que continuarían aquellas iniciativas.

El libro debería servir como manual para el primer año de cursada de la materia, centrado en los aspectos teóricos, mientras que el segundo sería sobre las aplicaciones prácticas. Para ello, el docente debía elaborar un texto sobre la historia de “esta ciencia” que deberá ser impreso. Esta normativa dada por el Rector, coincide en destacar la im-

portancia que el gobierno le dio a la cátedra, cuya apertura fue también anunciada a la Legislatura (Gutiérrez, 1915, p. 339).

Sin embargo, el libro anunciado que elaboraría Agrelo nunca se concretó. El desarrollo de esta cátedra sólo pudo durar de forma completa, durante la cursada correspondiente a 1824, período en el cual se cumplió con el estudio de la parte teórica sostenida en la obra de Mill. El año de su dictado, fue de auge de la hegemonía de Buenos Aires, cuya estabilidad institucional y consolidación política se materializó en ser la sede del Congreso General Constituyente inaugurado en aquel año en la ciudad portuaria<sup>17</sup>. Agrelo se hizo cargo así del dictado de una materia central para la concepción política de la administración de Buenos Aires, en tiempos de fortaleza política regional de la provincia.

La participación de Agrelo en la Universidad no se desarrolló sólo en el área docente. En su condición de letrado, fue considerado para el asesoramiento de proyectos educativos. Ante la provisionalidad del estatuto en el aspecto de la otorgación del título de doctor, el Rector conformó una comisión que debía expedirse el 15 de diciembre de 1824 al respecto de tal cuestión. Los miembros nombrados para integrarla fueron Diego Estanislao Zavaleta, Juan José Paso y Manuel Moreno (letrados referentes de diversas tendencias políticas, como la directorial de Paso y la federal de Moreno). Sin embargo, por renuncia de Paso, se nombró en su lugar a Agrelo, quien por su trayectoria anterior tenía buena relación personal y política con sus compañeros de comisión. Sin embargo, no hay elementos conservados al respecto de su resolución, ni hay evidencia de que se haya

<sup>17</sup> Esta primacía había sido rivalizada desde 1820 con Santa Fe y Córdoba especialmente. La elección definitiva de Buenos Aires como sede del Congreso mediante el Tratado del Cuadrilátero, señala la hegemonía política, económica y cultural alcanzada (Barba, 1972, p. 49).

expedido (ROPBA, 1873, p. 98; Gutiérrez, 1915, p. 245). No obstante, la situación evidencia la consideración que se mantenía sobre las aptitudes intelectuales de Agrelo y su presencia en la toma de decisiones de carácter institucional.

En lo respectivo a la cátedra de Economía Política, ésta fue suprimida por la reforma del plan de estudio en abril de 1825. A los pocos meses, en julio de ese año el cesante profesor asumió el reemplazo de Sáenz – recientemente fallecido- en su cátedra de Derecho Natural y de Gentes. La de Economía Política sería reabierto en 1826 con la designación de Dalmasio Vélez Sarsfield como titular, aunque ya no se continuaría con el uso del manual de Mill, sino que se utilizaría el *Tratado de Economía Política* de Jean Baptiste Say<sup>18</sup>, más vinculado al liberalismo de Adam Smith. Más allá de este cambio de enfoque, que posiblemente se debiera a la nueva moda intelectual, el hecho de que Agrelo reemplazara al fallecido Rector en su cátedra propia, señalaba el prestigio y reconocimiento que el letrado había adquirido entre sus colegas letrados.

El nuevo rector, José Valentín Gómez, consideró conveniente que Agrelo se hiciera cargo de una cátedra tan importante como la de Derecho Natural y de Gentes. La misma era clave en la formación de los letrados, debido a que trataba las características jurídicas de los estados provinciales que tomaban forma. Todos ellos eran considerados como “personas morales”, por lo que les era pertinente la aplicación del iusnaturalismo (Chiaromonte, 2004, p. 82). La cátedra analizaba la teoría del orden natural, para concluir con los efectos que ella implicaba en el orden jurídico. En consecuencia, tales estudios daban fundamento a las prácticas políticas vigentes y reforzaban la idea iusnaturalista del letrado como intérprete de la realidad sobre la que debía actuar.

<sup>18</sup> Registros reproducidos (Piñeiro y Bidau, 1889, pp. 376-377).

Agrelo continuó enseñando dicha materia sobre la base de la obra realizada por Sáenz durante el dictado de su curso entre 1822 y 1823. Siguiendo sus postulados con los que concordaba, priorizaba el aspecto racionalista por sobre la especulación escolástica. Allí, se señalaba que tanto el der—echo natural como el de gente tenían el mismo origen, pero se diferenciaban en que el primero surgía del orden divino, el cual era revelado y descubierto por el hombre; mientras el otro era el resultado de la razón y el consentimiento social que se materializaba en leyes positivas. Pese a ello, ambos eran universales, puesto que la “recta razón” coincidía en postulados generales. Por otra parte, el de gente se diferenciaba del público, el cual era la adaptación del primero a un régimen interno de gobierno, el cual era particular de cada Estado (Sanz, 1937, pp. 56-58; Corva, 2014, p. 70). De allí, la importancia de los letrados para analizar los principios esenciales y generales, para luego establecer su posterior aplicación efectiva en cada realidad local particular.

Al asumir el dictado de tales contenidos, Agrelo no solamente asumía el carácter de conocedor erudito de tales cuestiones (lo que implicaba capacidad intelectual y experiencia de gestión), sino que evidenciaba el reconocimiento que sus colegas y la dirigencia política del momento tenían sobre su persona.

Agrelo continuó a cargo de dicha cátedra por varios años, lo que evidencia la ponderación intelectual que por entonces tenía en la Provincia, a la vez que permanecía en un momento estable de su trayectoria. Su nombramiento en la cátedra no fue cuestionado, ni siquiera por los recurrentes problemas de salud propios de su edad y del desgaste físico sufrido por su turbulenta actividad previa. Los problemas de salud lo llevaron a tener largas ausencias en la Universidad. La principal es la registrada del 1 de marzo al 7 de mayo de 1827, donde la institución consideró conveniente cancelar la cursada de

los alumnos de primer año debido a la ausencia “justificada” del profesor (AGN, 6-2-5). Es de destacar que no se nombró a un docente suplente pese a la larga ausencia, ante la que se prefirió suspender momentáneamente el dictado de la materia. Ello podría señalar la dificultad por conseguir profesores que pudieran dar tal materia.

En ese cariz, permaneció como docente de la Universidad hasta 1829, donde formó alumnos como Florencio Varela, Juan María Gutiérrez y varias de las personalidades que integrarían después la denominada “Generación del ‘37”. Agrelo mantenía con muchos de sus ex alumnos, una asidua correspondencia, lo que señalaba la reconfiguración de los vínculos docente-alumnos en relaciones intelectuales fructíferas.

## Consideraciones finales

Agrelo fue formado como letrado, capaz de gobernar y/o asesor a la autoridad política. Su preparación fundada en lo jurídico no se reducía a ello, sino que se trataba de un conocimiento erudito, teórico y práctica, que le permitió desarrollar una amplia trayectoria político-intelectual, donde lo jurídico permanecía en estrecha relación con lo político. Su formación intelectual era ecléctica, a través de una Ilustración Católica que respondía al paradigma de gobierno de la monarquía española. Aunque amplió las recepciones intelectuales durante el proceso revolucionario de la década de 1810, Agrelo mantuvo la influencia de la raíz de su formación.

Se evidencia entonces, como Agrelo al momento de asumir el nuevo rol de docente, se abocó a transmitir sus conocimientos a la formación de futuros letrados que deberían de cumplir las mismas funciones que él había tenido, aunque bajo nuevas coyunturas. En ese marco, era esencial la Economía Política, en cuanto fundamento de la modernización que impulsaba el ministro Rivadavia. Como

letrado al servicio entonces del gobierno de Buenos Aires, Agrelo asumió esa responsabilidad y se convirtió en el primer profesor efectivo de la cátedra. La utilización como manual de la obra de Mill, establecida por Rivadavia en el decreto de nombramiento, evidencia no sólo la dependencia que los docentes tenían respecto a la posición del gobierno, sino también la coincidencia intelectual presente entre ambos letrados.

Pese a la modernización intelectual que implicaba este tipo de enfoques, el utilitarismo, al momento de asumir la Cátedra de Derecho Natural y de Gentes, Agrelo evidenció la continuidad de los fundamentos iusnaturalistas con los que había sido formado y que continuaban siendo fundamento teórico de los letrados durante esos primeros años de independencia. Así, Agrelo fue un letrado que se modernizó intelectualmente para dar respuestas a las crisis de los espacios rioplatenses, aunque no rompió con la base Ilustrada Católica de su formación.

Fue un letrado formado para gobernar que luego debió preparar a otros jóvenes para hicieran lo mismo que él, aunque bajo nuevas estructuras de gobierno. Fue alumno del sistema borbónico de enseñanza gracias al cual integró la administración virreinal, y luego fue profesor de la primera universidad fundada en el Río de la Plata con posterioridad a su independencia. Pude desde ahí transmitir sus conocimientos teóricos y su experiencia práctica, siendo un docente que acabaría por ser reconocido e influyente para la generación que lo seguiría.

## Fuentes y repositorios documentales

- AGN. Sala X. legajo 6-2-5.
- AGN. Sala VII. Fondo Lamas. 2627.
- Documentos para la historia argentina (DPHA) (1914). tomo 18. Buenos Aires:

Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.

- GUTIÉRREZ, J. M. (1915). Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior. Buenos Aires: La cultura argentina.
- Registro oficial de la provincia de Buenos Aires [ROPBA], (1873). 1825. Buenos Aires: José Luis y Rossi.
- ROUSSEAU, J. J. [1754] (1985). Discurso sobre la Economía Política. Trad. castellana de José E. Candela. Madrid: Tecnos.
- SANZ, A. (1937). Instrucciones elementales sobre el Derecho Natural de Gentes (Curso dictado en la Universidad de Buenos Aires en los años 1822-1823). Introducción de Ricardo Levene. Buenos Aires: Instituto de Historia del Derecho-Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

## Bibliografía

- BALBÓ LACOMBA, M. (2001). “Filosofía ecléctica, saberes útiles y ascenso de la burguesía en el Río de la Plata (1767-1810)”. en: MENEGUS BORNEMANN, M. (Comp.). Universidad y sociedad en Hispanoamérica: grupos de poder, siglos XVIII y XIX. (pp. 316-317). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BARBA, E. (1972). Unitarismo, federalismo, rosismo, Buenos Aires. Ediciones Pannedille.
- BARRIERA, D. (2018). “Del gobierno de los jueces a la desjudicialización del gobierno. Desenredos en la trenza de la cultura jurisdiccional en el Río de la Plata (Santa Fe, 1780-1860)”. en: A. AGÜERO, A. SLEMIAN, R. FERNÁNDEZ DE SOTELO (coordinadores). Jurisdicciones, Soberanías, Administraciones: Configuración de los espacios políticos en la construcción de los estados nacionales en Iberoamérica. (pp. 371-406). Córdoba/México: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba / El Colegio de México.

- BOTANA, N. (1991). *La Libertad Política y su Historia*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- CHIARAMONTE, J. C. (2004). *Nación y Estado en Iberoamérica: El lenguaje político en los tiempos de las independencias*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CHIARAMONTE, J. C. (2007). *La ilustración en el río de la plata*. Buenos Aires: editorial sudamericana.
- CORREA LUNA, C. (1915). *La iniciación revolucionaria: El caso del doctor Agrelo*. Buenos Aires.
- CORVA, M. A. (2004). *Constituir el gobierno, afianzar la justicia. EL poder judicial de la provincia de Buenos Aires (1853-1881)*. Buenos Aires: Prohistoria.
- DÁVILO, B. (2011). *Los derechos, las pasiones, la utilidad: debate intelectual y lenguajes políticos en Buenos Aires (1810-1827)*, Caseros, Universidad Nacional de Tres de febrero.
- DE GORI, E. (2010). “La universidad de Charcas. Teoría y acción política”. en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 14. Bogotá.
- DE MARCO, M. A. (2006). *Historia del periodismo argentino*. Buenos Aires: Educa.
- DE MARCO, M. A. (h) (2013). *Ciudad Puerto, Universidad y Desarrollo Regional. Rosario 1919-1968*. Rosario: CEHDRE.
- DI MEGLIO, G. (2006). *¡Viva el bajo pueblo! La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la revolución de mayo y el rosismo*. Buenos Aires: Prometeo.
- DI STEFANO, R. (2004). *El púlpito y la plaza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- EIRIS, A. A. (2018). “El ascenso en la administración virreinal rioplatense del letrado Pedro José Agrelo”. en: *Revista Dimensión Antropológica*. vol. 71. México.
- FASOLINO, N. (1921). *Vida y obra del primer rector y cancelario de la Universidad de Buenos Aires, presbítero Antonio Sanz*. Buenos Aires: Coni.
- FRANCOVICH, G. (1948). *El pensamiento universitario de Charcas y otros ensayos*. Sucre: Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- FURLONG, G. (1952). *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Kraft.
- FÚRLONG, G. (1952). *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata, 1536-1810*. Buenos Aires: Kraft.
- GARRIGA, C. (2007). “Orden jurídico y poder político en antiguo régimen: la tradición jurisdiccional”. en: GARRIGA, C. y LORENTE M. Cádiz 1812. *La constitución jurisdiccional*. Madrid: CEPAC.
- GOLDMAN, N. (2016). *Mariano Moreno. De reformista a insurgente*. Buenos Aires: Edhasa.
- GOLDMAN, N. y PASINO, A. (2008). “Opinión pública”. en: GOLDMAN, N. (ed.). *Lenguaje y revolución: conceptos políticos clave en el Río de la Plata, 1780-1850*. Buenos Aires: Prometeo.
- HALPERÍN DONGHI, T (1972). *Revolución y guerra: Formación de una élite dirigente en la Argentina criolla*. Buenos Aires: SIGLO XXI.
- LÉRTORA MENDOZA, C. (1979). *La enseñanza de la filosofía en tiempos de la colonia*. Buenos Aires: Fundación para la educación, la cultura y la ciencia.
- LEVENE, R. (1921), *Ensayo histórico sobre la Revolución de Mayo y Mariano Moreno*. Buenos Aires: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- LEVENE, R. “Vida y escritos de Victorián de Villava”. en: *Publicación del Instituto de investigaciones históricas*. N° 95. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía y letras, 1946.
- MARTIRÉ, E. y TAU ANZÓATEGUI, V. (2012). *Manuel de historia de las Instituciones Argentinas*. Buenos Aires: Histórica.
- MORENO, G. R. (1940) *Últimos días*

*coloniales en el Alto Perú*. Biblioteca Boliviana: La Paz.

— MYERS, J. (2008). “El letrado patriota: los hombres de las letras hispanoamericanos en la encrucijada del colapso del imperio español en América”. en: ALTAMIRANO, C. (Comp.). *Historia de los intelectuales en América latina*. Volumen I (pp. 121-144). Buenos Aires: Katz Editores.

— PEPESCU, O. (1986). *Estudios del pensamiento económico latinoamericano*. Buenos Aires: Plaza & Janes/Sociales.

— PIÑEIRO, N. y BIDAÚ, E. (1889). *Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Martín Biedma.

— PORTILLO VALDÉS, J. M. (2008). “Entre la Historia y la Economía Política: orígenes de la cultura del constitucionalismo”. en: GARRIGA, C. (coord.). *Historia y Constitución. Trayectos del constitucionalismo hispano*. México: Instituto Mora.

— PORTILLO VALDÉS, J. M. (Comp.) (2009). *La vida atlántica de Victorián de Villava*. Madrid: Fundación Mapfre.

— RAVIGNANI, E. (1927). *Historia constitucional de la República Argentina*. Volumen 2. Buenos Aires: Peuser.

— RÍPODAS ARDANAZ, D. (2015). “La Ilustración al servicio del Reformismo Borbónico. La Real Academia Carolina de Practicantes Juristas de Charcas”. en: BENITO MOYA, SILVANO. (Coord.). *Saberes y poder: Colegios y Universidades durante el reformismo borbónico*. Córdoba: Educc.

— ROMERO, L. A. (1976). *La feliz experiencia, 1820-1824*. Buenos Aires: La Bastilla. 1976.

— TAU ANZOÁTEGUI, V. (1965). *Formación del Estado Federal Argentino, 1829-1852: la intervención del gobierno de Buenos Aires en los asuntos nacionales*. Buenos Aires: Editorial Perrot.

— TERNAVASIO, M. (1998). “Las reformas rivadavianas en Buenos Aires y el Congreso General Constituyente (1820-1827)”.

en: GOLDMAN, N. (DIR.). *Nueva Historia Argentina. Revolución, república y confederación (1806-1852)*. Buenos Aires: Sudamericana.

— TERNAVASIO, M. (20087). *Gobernar la revolución. Poderes en disputa en el Río de la Plata (1810-1816)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

— UNZUÉ, M. (2012). “Historia del origen de la Universidad de Buenos Aires (A propósito de su 190° aniversario)”. en: *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México: UNAM-II-SUE/Universia, Vol. III. N° 8. Online en: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/262/html> 29 [consulta: 4 de septiembre de 2017].

— ZAMORA, R. (2017). *Casa Poblada y Buen Gobierno. Oeconomía católica y servicio personal en San Miguel de Tucumán, siglo XVIII*. Buenos Aires: Prometeo.

— ZORRAQUÍN BECÚ, R. (1966). *Historia del derecho argentino*. Tomo II (1810-1969). Buenos Aires: Editorial Perrot.







# Libros y lecturas en la prensa sarmientina

## Consideraciones desde *Ambas Américas* (1867-1868)

Daniela Boyonkián<sup>1</sup>

daniela.boyonkian@usal.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-5377-3523>

### Introducción

En el marco de la configuración del sistema educativo argentino a finales del siglo XIX, la prensa periódica fue la caja de resonancia de disputas políticas y el instrumento propagandístico de preferencia. Dentro de este universo de producciones escritas, las publicaciones educativas tuvieron una importante presencia acompañando la sistematización de la escolarización elemental como plataforma para los debates de y sobre la opinión pública (Molina, 2009, p. 16). A pesar de la especificidad de su tipo, la prensa de educación refiere un amplio espectro de temas e involucra a numerosos actores políticos, culturales<sup>2</sup> y académicos. Autoridades escolares, pedagogos, instituciones, docentes y, posteriormente, alumnos, se presentan como productores de conocimiento, transmisores y receptores de información con el objeto de contribuir a las discusiones y

1 Maestranda de la Maestría en Ciencias Sociales orientada a Educación de FLACSO. Docente de la Universidad del Salvador.

2 Suele incluirse a la prensa educativa en el repertorio de publicaciones culturales diferenciándolas de las de tipo políticas; esta consideración tiene implicancias tanto en el público lector al que apuntan como en el objeto de estudio que abordan. Cf. Pas, H. (2010). *Literatura, prensa periódica y público lector en los procesos de nacionalización de la cultura en Argentina y en Chile (1828-1863)* (Tesis de doctorado). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.356/te.356.pdf>

propuestas educativas de la época. La prensa pedagógica, en tanto artefacto cultural y dispositivo comunicacional, sirve a la historia de la educación como objeto de estudio que permite la comprensión de procesos, valores y discursos de agentes e instituciones, a la vez que posibilita echar luz sobre las preocupaciones y prácticas sociales políticas y educativas de actores individuales y colectivos.

En 1864, Domingo F. Sarmiento fue nombrado Ministro Plenipotenciario para desempeñarse en Estados Unidos. Su designación se extendió hasta 1868, cuando retornó a la Argentina para hacerse cargo de la Presidencia de la Nación. En ese ínterin, Sarmiento retomó los lazos intelectuales que había forjado durante la década de 1840. Como producto de sus actividades, fundó una revista a la que denominó *Ambas Américas*<sup>3</sup>, que, a pesar de su corta vida, sintetiza en su título tres grandes preocupaciones de su autor: la educación, la bibliografía y la agricultura. En particular, sus consideraciones acerca del problema de la escasez de libros en español para Sudamérica, ocupan un lugar destacado dentro de la publicación.

Por otra parte, *Ambas Américas* se inserta en un variado y extenso conjunto de periódicos latinos publicados en Norteamérica<sup>4</sup> y no ha sido estudiada con tanta profundidad

3 *Ambas Américas. Revista de Educación, Bibliografía y Agricultura. Bajo los auspicios de Domingo F. Sarmiento.* (1867-1868). Nueva York: vv.ee. En adelante, *Ambas Américas*.

4 Cf. Kanellos, N. y Martell, H. (2000) *Hispanic periodicals in the United States, origins to 1960. A brief history and comprehensive bibliography*, Houston: Arte Público Press.

en comparación a otras producciones del sanjuanino<sup>5</sup>. En este estudio, me propongo estudiar las características de esta publicación educativa haciendo foco en la propuesta de Sarmiento para la difusión, producción y consumo de bibliografía en Sudamérica. Para ello, realizaré una descripción de la publicación para analizar las particularidades dentro de su tipo y de la producción sarmientina. Luego, profundizaré sobre las consideraciones hechas en el apartado *Bibliografía*.

## Sarmiento y la prensa educativa

La frenética actividad política y periodística que Sarmiento desarrolló en Chile, le permitió entrar en contacto con altos cuadros administrativos del país que le valieron el encargo de observar y documentar distintos sistemas educativos del mundo para mejorar el estado de la educación primaria. El resultado de esa experiencia se materializó principalmente en *Viajes por Europa, África y América y Educación Popular*, escritos que articularon y profundizaron sus ideas respecto de la importancia de la educación en el desarrollo de una nación.

En ese marco, durante su estancia en Estados Unidos, Sarmiento halló el arquetipo educativo ideal. Se encontró con una sociedad cuya principal capacidad era la de “apropiarse, generalizar, vulgarizar, conservar

5 Javier García Basalo ha analizado el rol de esta revista en la reinserción de Sarmiento en el escenario político argentino en su artículo inédito *Estrategias de Sarmiento en Ambas Américas*. Martha Páramo del Isleño le dedica algunos párrafos a *Ambas Américas* en “La dimensión americana del pensamiento de Sarmiento”, artículo publicado en la *Revista de Historia Americana y Argentina* de la Universidad Nacional de Cuyo, y en el cual recorre escuetamente las menciones a lo americano en la extensa trayectoria intelectual sarmientina. Recuperado de [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/7131/009-paramo-revhaya-no50-ss.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7131/009-paramo-revhaya-no50-ss.pdf).

y perfeccionar todos los usos, instrumentos, procederes y auxilios que la más adelantada civilización ha puesto en manos de los hombres” (Sarmiento, 1886, p.367). En Boston, de donde “salen esos enjambres de colonizadores que llevan al Far-West las instituciones, la ciencia y la práctica del gobierno,” (Sarmiento, 1886, p.444) y donde “el niño acude desde temprano a las escuelas, se familiariza con los libros y las ideas de los hombres” (Sarmiento, 1886, p.367), conoció a Horace Mann, renombrado pedagogo, secretario de la Junta de Educación de la ciudad y quien sería junto con su esposa Mary Mann, el ancla educacional del sanjuanino en el país del norte. Su estancia en Norteamérica, según analiza Halperín Donghi (1980), le permitió encontrar un modelo de progreso alternativo al francés (pp. 35-38) cuyas prácticas educativas se asentaban en la multiplicación de escuelas y libros, legislación y presupuestos específicos para la materia y la circulación de información a través de la prensa educativa.

Unos años más tarde, en 1852, Sarmiento entraría en el ámbito de la prensa educativa con *El Monitor de las Escuelas Primarias*; este periódico fue una iniciativa del gobierno chileno para registrar la actividad y normativa oficial referente a la educación. Tendría una tirada mensual y su objetivo principal sería, además de difundir la legislación y métodos de enseñanza, servir de plataforma para quienes tuviesen la posibilidad de llevar a cabo mejoras en la educación primaria (Ossandón, 1996, p.6). En otras palabras, el *Monitor* no estaba dirigido al público común, sino a “todo el personal de funcionarios públicos ligados a este departamento de la pública administración” (Sarmiento, 1886, p. 397).

La conceptualización del periódico como un instrumento de propagación de la importancia de la educación común en la constitución de una nación civilizada y moderna y “para formar una fuerte opinión en América

que se convierta en hechos y leyes” (*Ambas Américas*, 1867, p.9), es un objetivo matriz que comparte con *Ambas Américas* y *Anales de la Educación Común*. La aplicación práctica de los conocimientos vinculados con la actividad agrícola, la movilización de la opinión pública, esto es, de cuadros políticos capaces de traducir las ideas en legislación, junto con el alegato del rol fundamental de la prensa en la circulación de saberes en la América de habla hispana, constituyen una postura que sentará las bases de la funcionalidad de la prensa pedagógica. En el *Prospecto* del primer número del *Monitor*, Sarmiento señala que:

[...] casi puedo asegurarse que en Chile, como en el resto de la América española, no hay un libro, un diario, una cosa escrita que produzca ideas de aplicación práctica, que haya sido leída por diez mil personas. (Sarmiento, 1886, p. 401)

Problema que era agudizado por escasez de libros en español y de traducciones.

Por otra parte, los objetivos y naturaleza semi-oficial del *Monitor*, aunque enfocados en la educación chilena, daban lugar a la ambición de Sarmiento de hacerlo llegar a “los Andes, (...) y a lo largo de las costas del Pacífico” (Sarmiento, 1886, p. 409). Años después, en el segundo número de *Ambas Américas*, Sarmiento interpeló el modo en el cual el gobierno chileno manejó los primeros años del *Monitor*, en particular, la modificación de su título; el periódico se denominó *El Monitor de las Escuelas Primarias* en vez de *El Monitor de las Escuelas*, como había propuesto Sarmiento; según su interpretación esto contribuyó a que, no sólo no cumpliera con su propósito de llegar a “los hombres que dirigían la opinión pública”, sino que al focalizarse en las escuelas no suscitó el interés de los congresales, esterilizando así, su propósito fundamental.

La estructura del *Monitor*, compuesta de diverso material normativo e informativo sobre la educación chilena y la norteameri-

cana, constituye un antecedente directo de la forma que tomaron *Anales de la Educación Común* y *Ambas Américas*; esto se vislumbra no sólo en la distribución del contenido y de las secciones, sino en el contraste que se marca entre los avances de la sociedad norteamericana en la educación y el estado de la misma en los países de habla hispana. Asimismo, el énfasis del sanjuanino en caracterizar al *Monitor* como esfuerzo desaprovechado que fue “a la civilización lo que los palotes a la caligrafía”, parece haber sido una motivación para insistir en la difusión de *Ambas Américas* en el continente sentenciando que “¡*Ambas Américas*, pues, no será el *Monitor de las Escuelas Primarias!* desde luego, porque las *Escuelas primarias* son (...) esa escuela que nada útil enseña, pues que no instruye ni educa” (*Ambas Américas*, 1867, p.10).

Distinto fue el caso de *Anales*. En 1858, siendo Jefe de Departamento de Escuelas de Buenos Aires, Sarmiento creó un periódico con financiamiento del gobierno nacional, y de tirada mensual al que nombró *Anales de la Educación Común* que, tras su segunda partida a Estados Unidos, quedó a cargo de Juana Manso. Fue el único de los tres periódicos educativos que sobrevivió hasta la actualidad, aunque con periodos de suspensión de publicación y cambios de denominación (Bracchi, 2005). En su etapa inicial, *Anales de la Educación Común* fue ideado “para tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación”. estaba dirigido, al igual que el *Monitor*, a la opinión pública ya que “no es el maestro sino el legislador el que ha de producirla (AEC, 1858, p. 3)<sup>6</sup>. No obstante, esperaba que, aunque “la circulación oficial de esta revista mensual será limitada a ciertos funcionarios públicos” encontrara el apoyo del público en general y “de toda persona que

<sup>6</sup> *Anales de la Educación Común, en el Estado de Buenos Aires. Publicación mensual bajo los auspicios del departamento de escuelas* (1858). Buenos Aires: Imprenta del Nacional. En adelante, AEC.

se interese en el éxito del sistema, (...) que ha de extenderse luego a todo el país, acaso a toda esta parte de América” (*AEC*, 1858, p. 4).

Si bien *Anales de la Educación Común* es mencionada pocas veces en *Ambas Américas*, es interesante observar el vínculo sostenido entre ambos a través de los artículos que se transcriben en cada uno.<sup>7</sup> Documentos oficiales, informes, artículos y cartas, producto de la actividad de Sarmiento en el norte, se reproducen copiosamente en *Anales*. En cierto sentido, esta relación le permitió a Sarmiento extender el alcance de *Ambas Américas*, así como favorecer la comunicación norte-sur que pretendía al fundar el “primer periódico de educación con carácter continental” (*AEC*, 1867, p. 6).

Es posible afirmar, entonces, que *Ambas Américas* fue la continuación de las iniciativas de prensa educativas anteriores (Sarmiento, 1899, p. 337); su objetivo era “representar la América del Sud en el movimiento educacionista de nuestro siglo” (*AEC*, 1867, p. 352) y, formó parte, junto con *El monitor de las escuelas primarias*, *Anales de la Educación Común* y *Ambas Américas*, de un mismo proyecto periodístico que sirvió de modelo para la prensa pedagógica sudamericana (Bravo, 1993, p. 6).

## El retorno a Estados Unidos y la iniciativa *Ambas Américas*

La idea de *Ambas Américas* surgió en un punto de la trayectoria sarmientina en el cual se entrecruzaron la inestabilidad de su posición política en el país, que lo alejó del escenario nacional, con una dura situación personal vinculada al fallecimiento de su hijo Dominguito, en septiembre de 1866. Su corto mandato como Gobernador de

San Juan, entre 1862 y 1864, había estado signado por el recrudecimiento de los enfrentamientos civiles contra las milicias de Ángel Vicente *El Chacho* Peñaloza. Su accionar generó fricciones y desavenencias con el gobierno nacional que motivaron que aceptara la propuesta de Mitre de embarcarse en una misión diplomática que lo llevaría a Chile, Perú y, eventualmente, Estados Unidos. Este último destino lo entusiasmaba más que ninguno, ya que lo veía como una posibilidad de rehabilitarse (Museo Mitre, 1911, p. 127); desde Nueva York, le comentaba a Manuel R. García, su par plenipotenciario, que su sentido de pertenencia a dicho país se arraigaba en la convicción de que “aquellos principios que me guiaron en todos los actos de mi vida, los encontré aquí confirmados en la práctica del gobierno de los Estados Unidos y en asentimiento de los doctos” (García Mansilla, 1917, p. 10).

El fervor que le generó su retorno se plasmó en una cuantiosa actividad intelectual y política en la retomó los contactos que había forjado en la década de 1840 gracias a la mediación de Mary Mann (Sarmiento, 1899, p. 66); gran parte de esta actividad fue volcada en sus escritos *Vida de Abraham Lincoln*, *Las escuelas, base de la prosperidad y la república de los Estados Unidos*, en un frondoso epistolario y, por supuesto, en *Ambas Américas*. Aún movido por el fallecimiento de su hijo, se obligó a continuar su tarea; “¿Qué es la muerte de un niño, (dice él recordando la de su hijo) comparada con la desgracia de CINCO MILLONES de niños!”. La respuesta era el trabajo incesante por mejorar la instrucción pública: “consagrar a la publicación de *Ambas Américas* lo que le resta de vida, dedicando ese trabajo a la memoria de su hijo y al recuerdo de su patria” (*AEC*, 1867, p. 352).

*Ambas Américas* salió a la luz en 1867, contando sólo con un volumen de cuatro números publicados trimestralmente hasta

<sup>7</sup> La relación entre *Ambas Américas* y *Anales de la Educación Común* merece un análisis más detallado que, por razones de espacio y contenido, no se podrá desplegar en este artículo.

1868. En la portada, el título reza *Ambas Américas. Revista de educación, bibliografía y agricultura*, el nombre de su autor y auspiciante, el número del volumen, y la imprenta neoyorkina encargada de publicarla: Imprenta de Hallet y Breen, 58 y 60 Calle de Fulton. Ésta sería reemplazada a partir del segundo número por Imprenta de Ambas Américas, 40 y 42 Broadway. - Editor J. M. Macías.

La premisa de *Ambas Américas* se asentaba en el propósito de servir como vaso comunicante intelectual entre América del Norte y del Sur, para promover el progreso de las naciones de habla hispana. Se inscribe así, en la larga tradición periodística de su autor, cuya vocación americanista y vinculante entre diferentes países, resalta como uno de sus principales objetivos. El prospecto da cuenta de un maduro discurso de Sarmiento acerca del proyecto educativo para América del Sur. Respaldo por los buenos resultados que ciertas políticas educativas habían tenido en Boston, propone tres medios para mejorar la educación: las escuelas, los libros y la agricultura. Se apoya en el recurso del “perfecto contraste” (*AEC*, 1867, p. 5) entre los avances de Norteamérica y el estado deplorable de la educación en la América española para apelar a ser escuchado por la opinión pública. Esperaba de sus pares sudamericanos que suscriban a su nueva iniciativa, su “humilde proyecto de definitiva, pacífica y perdurable Unión Americana” (*Ambas Américas*, 1867, p. 8). Los motivos que impulsaron su publicación eran los avances que “ya debieran haber hallado cumplida satisfacción”, esto es, “el cultivo de la inteligencia del mayor número y el desarrollo de la riqueza agrícola, con el auxilio de instrumentos perfeccionados de labor” (*Ambas Américas*, 1867, p. 3). De esta forma, la publicación se inscribe en el corpus de ideas educativas sarmientinas, presentándose como una síntesis con pretensiones de alcances continentales.

El estilo de la revista es dinámico y variante. Se apoya en gran parte, en la estructura de su análoga bonaerense *Anales de la Educación Común*, tanto en contenido como en formato. *Ambas Américas* incluye artículos de la autoría de su auspiciante y reproducciones parciales o totales, a veces diferenciadas con letra pequeña, de documentos que refuerzan los temas sobre los cuales el autor desea hacer hincapié. “Como medio de preparar la opinión pública” (Sarmiento, 1899, p. 344), Sarmiento incorporó la sección *Correspondencia*, una recolección de epistolario en el que intercambiaba sucesos educativos, informes y leyes que en otras partes del globo sirvieron para mejorar la educación común; además, colaboraba con la finalidad de la informar a los cuadros políticos sudamericanos de la política educativa norteamericana.

En un plano más técnico, *Ambas Américas* aportó un catálogo que se inscribe en el esfuerzo continuado del sanjuanino para difundir de las condiciones materiales que, según su entendimiento, mejorarían el estado económico de América del Sur. En este sentido, resaltan la divulgación de las técnicas y metodologías de arado y la transcripción de correspondencia intercambiada con la recientemente fundada Sociedad Rural Argentina. Asimismo, propone publicar la versión castellana del periódico *American Agriculturist*, bajo el nombre de *Agricultor Americano* e incluye, al final del segundo número un *Catálogo ilustrado y razonado de Instrumentos Agrícolas y de Horticultura; Maquinaria en genera; Ferreteria; Ganados de Razas mejoradas; con una breve reseña de nuestro surtido de Semillas y Abonos*, editado por R. H. Allen y Compañía.

Por otra parte, se tomaban como ejemplos las normativas extranjeras y el estado y mantenimiento de la infraestructura escolar. *Ambas Américas* contiene además planos e imágenes de escuelas norteamericanas. Finalmente, la lectura, los libros y las prácticas

de lectura cuentan con secciones específicas dedicadas a estudiar la literatura de ficción y científica necesaria para mejorar los planes de enseñanza. Como se analizará a continuación, el interés de Sarmiento en la masificación del acceso a los libros y las bibliotecas está particularmente desarrollado en esta publicación. Se incluyen datos y cifras de las donaciones y volúmenes publicados en un intento de rastrear cuantitativamente la conformación de las bibliotecas públicas, y el proyecto para hacer llegar el libro a toda América del Sur.

## Libros y lecturas en *Ambas Américas*: la propuesta

Una parte significativa de la totalidad de los artículos de *Ambas Américas* refieren directa o indirectamente al problema de la producción y circulación de libros en castellano en Sudamérica. Admirador del modelo comunicacional norteamericano, “donde la nación está concentrada en la aldea” (*Ambas Américas*, 1867, p. 7) y “la fuerza centrípeta que une al diputado con su distrito electoral asegura el mismo grado de civilización tanto en el interior como en la costa” (p. 6), Sarmiento pretendía que *Ambas Américas* uniera la influencia de las imprentas neoyorkinas con la opinión pública y la prensa de América del Sur. No obstante, el éxito del proyecto de continentalizar el alcance de la *Ambas Américas* estaba sujeto a dos cuestiones. En primer lugar, aunque con dudosos resultados (Sarmiento, 1899, pp. 316-325, 1900, p. 24), la suscripción de los gobiernos sudamericanos y sus periódicos, esa “guardia avanzada de los dominios de la inteligencia” (*Ambas Américas*, 1867, p. 8). La prensa era elemental para hacer llegar a la mayor cantidad de naciones la importancia del libro; como una herramienta precursora de éste (1868, p.13), serviría al plan de “colocar dos mil ejemplares de una obra en castellano” y “echar las bases de dos mil bibliotecas en toda la América” (Sarmiento,

1899, p. 348). Por otra parte, la copiosa correspondencia que Sarmiento sostenía con sus pares educadores y políticos de Sudamérica le permitió formalizar una red de intercambios que nutrió a *Ambas Américas* de material epistolar sobre los avances de la educación norteamericana; en este sentido, el contacto mantenido con *Anales de la Educación Común* fue instrumental. Asimismo, servía para entablar un diálogo recíproco con Estados Unidos sobre el estado de la educación en América del Sur. Henry Bernard, Comisario de la Oficina de Educación, le agradeció a Sarmiento en una carta de 1867, el que le hiciera llegar algunas producciones escritas para “hacer una reseña completa del estado de la educación, sistemas e instituciones, en los diferentes países, tanto de *Europa* como de América” (*Ambas Américas*, 1867, p. 38). Entre estas obras figuraban el *Monitor de las Escuelas Primarias* de Chile, los *Anales de la Educación Común* de Buenos Aires y *Las escuelas, base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos*; de esta manera, el autor de *Ambas Américas* cumplía con la doble estrategia de desplegar puentes intelectuales entre ambos extremos del continente a la vez que legitimaba y reafirmaba su propia figura como autoridad política y educativa.

El objetivo de la sección *Bibliografía* en *Ambas Américas* se plantea en primera instancia, como un problema de índole pedagógico: determinar cuáles eran los libros aplicables a la enseñanza. El criterio principal que utiliza Sarmiento para responder a esta pregunta se relaciona con la actualidad del progreso del conocimiento científico cuya velocidad hacía que “el libro no vive hoy más de diez años” (*Ambas Américas*, 1867, p. 61). Por otro parte, la falta de libros en castellano y de traducciones de obras actualizadas hacía que “con los libros que actualmente circulan en la América del sur en castellano, no puede civilizarse nación alguna” (p. 63). La falta de una industria editorial estable que pudiera replicar en Buenos Aires el éxito

que tenían los Appleton en Norteamérica respondía a que “ninguna de las Repúblicas sudamericanas, con el número de hombres educados o educables que cuenta, puede asegurar la edición de un libro de cierta extensión” (p. 68). Además, “un libro es un producto fabril y la perfección de la obra y la calidad de los materiales empleados dependerá del estado general de la industria en el país que lo produce” (p. 94) y en este sentido, el desarrollo insuficiente de las editoriales españolas impactaba en la disponibilidad de textos en castellano.

La cuestión presentada aludía, entonces a tres dimensiones: no había una industria editorial que sacara al mercado libros en español y traducidos por la carencia de lectores y no había lectores por el atraso de la educación primaria. En tercer lugar, la falta de interés que la opinión pública y la prensa mostraban sobre el tema irritaba al sanjuanino, en especial, por el contraste con los periódicos norteamericanos, cuyo rasgo característico era “dar cuenta de los libros nuevos, aun cuando no sea más que para anunciarlos bajo el epígrafe *New Publications*”. La prensa sudamericana en cambio, “se cura poco de popularizar” (p. 70) los nuevos libros “que devuelva de vida a aquel Mar Muerto de libros (...) que forman el caudal de libros de información puesto al alcance de los que no saben extrañas lenguas” (p.71).

De este modo, la autorepresentación (Gramuglia, 2014, pp.41-57) en tanto periódico educativo que *Ambas Américas* tenía de sí, da cuenta de un discurso en el cual se pone a la prensa en el nivel precursor del libro y a éste, como artefacto cultural civilizador con carácter formativo. En 1849, en las páginas de *Crónica*, Sarmiento había esbozado una taxonomía de los libros existentes en Chile y dividiéndolos en tres categorías: los tratados elementales de educación, diarios, novelas y folletines y las obras “serias” publicadas por encargo del gobierno (Sarmiento, 1885, p.335).

Según el análisis de Subercaseaux (1993), las observaciones de Sarmiento interpretaban la tensión en la cultura chilena entre los textos de entretenimiento y los formativos, entendiendo la naturaleza dual del libro en tanto bien sociocultural y bien económico (p.63). La misma carencia de libros útiles al progreso de la nación se describe en las páginas de *Ambas Américas*, como un problema multidimensional: falta de libros en castellano, pobre selección de los mismos, desatención de los gobiernos para solicitar a las editoriales textos actualizados y la pobreza del público lector que constituye una minoría con poco interés (*Ambas Américas*, 1867, p. 95) Ese era el núcleo problemático de la cuestión “crear el mercado de libros, el lector y la biblioteca (p. 109).

Los criterios y estrategias de selección y promoción de libros plasmados en *Ambas Américas* derivan de la maduración de las ideas de Sarmiento sobre el acceso al libro y la lectura en tanto que derecho civil (Pionetti, 2015, p. 181). El problema de quién guarda la potestad de elegir “qué lee el pueblo y qué no” le valió un entredicho con el entonces rector de la Universidad de Buenos Aires, Juan María Gutiérrez, quien en ocasión de la fundación de la Biblioteca Pública de San Juan sugirió una lista de libros que deberían figurar en esos estantes. Sus elecciones causaron el enojo del ex Presidente, ya que sugirió la incorporación de obras simples (Planas, 2011, p. 126), visuales, eliminando las “de controversia, las que traspiren lo más mínimo a partido, a pasión de escuela o secta” (*Ambas Américas*, 1867, p. 76) Entre los títulos recomendados figuraban: *Diccionario de la lengua castellana*; *Gil Blas de Santillana*; *el Quijote*; *Gramáticas de la lengua castellana*; novelas escogidas de *Walter Scott*; *Robinson Crusoe*; *Ontología de autores antiguos y modernos* por Ochoa; obras publicadas en ediciones económicas con láminas; *Historia del descubrimiento de América*, por Barros Arana; *Vida y viajes de Cristóbal Colon*, por *Washington Irving*; *El*

*Correo de Ultramar; Manual de Artes y Oficios; Los Grandes Inventos*, de Figuiet; *Anales Científicos; Viajes modernos*, por Charton; *Viajes del siglo XIX; Elementos de Física*, por Ortíz; *Tratado de Urbanidad*, por Carreño. Sarmiento descalificó esta enumeración una por una y apuntó contra el catedrático por la manera en la que se dirige al potencial público de las bibliotecas por “los epítetos «el hombre común», «el que sólo sabe leer», «los que son más actos para creer que para juzgar», «los que apenas tienen qué comer»”. Esto según el sanjuanino, denostaba a la biblioteca y al pueblo negándole “no sólo la ocasión y la posibilidad de leer, sino, lo que es más, el derecho de leer lo que llegare a sus manos” (p. 83). Así, diferenciaba al ciudadano que tenía acceso a la educación primaria de aquel cuya trayectoria escolar alcanzaba los más altos escalafones académicos, y por ende, cargos políticos.<sup>8</sup> Por otra parte, se hace mención a una propuesta para fundar una Sociedad Bibliófila Americana (Sarmiento, 1896, pp. 260-261) con sede en Buenos Aires. La sociedad se compondría de socios permanentes distribuidos en diferentes comisiones cuyas funciones abarcarían desde la redacción hasta la traducción de libros al español, de manera tal que se pudieran costear las ediciones y asegurar la publicación de libros nuevos (*Ambas Américas*, 1867, p. 75). La dificultad radicaba en conseguir el número de socios cuyo aporte monetario permitiera la impresión de un número relevante de ejemplares; el número ideal oscilaba entre los tres mil y cinco mil suscriptores para cubrir los gastos de traduc-

8 La dicotomía la traslada a su propia educación autodidacta personal que contrasta con la formación académica de Gutiérrez, estableciendo equivalencias entre la opinión españolizada de aquel y sus ideas civilizadas. Asimismo, el descargo parece apuntar a la censura de los libros sugerida por el rector. “Si se trata del contenido del libro, del objeto de la biblioteca, entonces no hay ciudadanos, sino la gente común, los que han nacido para creer”. Cf. *Ambas Américas*, 1867, p.94-96

ción e impresión (*Ambas Américas*, 1868, p. 137). Una propuesta similar de “biblioteca americana” había planteado para Chile dos décadas antes; en ese caso, la idea era que se pudiera incluir un volumen nuevo por mes necesitando suscriptores cuyas cuotas contribuirían a la impresión de los mismos.

En el tercer número de *Ambas Américas*, Sarmiento despliega un extenso alegato a favor de incluir entre los libros que sería necesario traducir, la *Historia de las Siete Provincias Unidas de Holanda* de Motley, en la cual se relata la historia de este país desde una perspectiva republicana, elemento que le es funcional para establecer un contraste con mundo español. También en este número menciona a *The stranger in the tropics*, una guía de viajeros para el Caribe; el *Diccionario geográfico de la República de Chile*, al cual critica minuciosamente, y una serie de cuentos ilustrados para niños editados en castellano por los Appleton. A diferencia de los anteriores, el último número versa sobre bibliografía hispano-americana; en particular, si y en qué condiciones el género poético era útil o no. En este caso, se trata de un contrapunto entre el producto de la “inteligencia americana”, que, aunque “risueña siempre en medio del estruendo de nuestras guerras civiles”, daba cuenta de una “lujosa e inútil vegetación” (*Ambas Américas*, 1868, p. 94). Además presenta un estudio cuantitativo sobre los nuevos títulos que salieron a la luz en 1867 en Francia, Inglaterra, Estados Unidos y Alemania. El análisis presentado promedia por día las obras nuevas en cada país, sin contar las reimpresiones y traducciones a otros idiomas. Con una media de 8.000 ejemplares en total anuales, las materias más concurridas se repartían entre estudios religiosos, históricos, artísticos, político-jurídicos y libros pedagógicos, siendo dentro de este grupo una peculiaridad norteamericana la alta incidencia de literatura infantil y de artes mecánicas.



Estas cifras refuerzan el argumento de la naturaleza política del problema del circuito ediciones-consumo en América del Sur. En este sentido, se expone una segunda idea para aumentar el número de libros impresos. Una proposición similar ya había sido expuesta en *La Crónica*, en 1849, y consistía en un mecanismo, supuestamente inspirado en prácticas alemanas, de cooperación e intercambio de textos entre países sudamericanos para costear impresiones de manera tal que sean convenientes para los trabajadores de la industria editorial, baratos al público y acordes con las capacidades del fisco de cada nación (*Ambas Américas*, 1868, pp. 11-13). De esta manera, “harán sus ediciones en concepto de remitir a los otros, cantidades de ejemplares según cada uno lo exija, que serán permutados por los otros que se publiquen por los demás” (Sarmiento, 1896, p. 138). El sistema requería o bien de una suma de dinero fija o de un mínimo de números a editar por año, según las posibilidades económicas de cada Estado. Esos libros estarían destinados a llenar las bibliotecas populares rompiendo el círculo de mercado fallido entre la falta de lectores, de libros y la brecha entre aquellos que, aun sabiendo leer, no contaban con el hábito desarrollado.

En suma, el tema de la circulación de bibliografía se presenta en *Ambas Américas* desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa. La falencia política de los gobiernos en materializar el binomio escuela-biblioteca se ve empeorado por el estancamiento de la educación primaria en un contexto sudamericano afectado económicamente por los enfrentamientos civiles. La raíz del problema, sin embargo, corresponde a la opinión pública y es en este punto en el cual *Ambas Américas* se articula discursivamente con la prédica de Sarmiento, anterior y posterior a la realización de la revista. El impulso por generar un mercado latinoamericano de libros (Auza, 1988) y de integrar a los lectores que carecían del acceso al libro mediante la multiplicación de bibliotecas populares

(Planas, 2008, p.27) es una de las líneas de trabajo más constantes del sanjuanino. En 1870, le mencionó al Ministro de Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Venezuela en una carta con recomendaciones para mejorar la educación común, la necesidad de formar una “Liga Americana” (Sarmiento, 1900, pp. 23-24) para la impresión de libros, a la vez que seguía enviando ejemplares de *Ambas* al extranjero en calidad de Presidente de la Nación. Aunque trunca, la iniciativa *Ambas Américas* le permitió a Sarmiento llevar un paso más adelante el proyecto de solidaridad americana que traía en mente, si bien la concretó parcialmente a nivel nacional con la ley 419 de las bibliotecas populares, el sostenimiento de este proyecto provocó fuertes críticas de su promotor (Sarmiento, 1900, pp. 393-411), siempre incansable. A pesar de su efímera existencia, *Ambas Américas* le permitió capitalizar a Sarmiento sus conocimientos adquiridos en el ámbito educacional norteamericano en una publicación educativa, a la vez que reinsertarse en el escenario político argentino

## Consideraciones finales

Dentro del variado repertorio temático de *Ambas Américas*, las secciones sobre bibliografía priorizan tres temas: los libros formativos que compondrán las bibliotecas populares; las críticas a la opinión pública respecto a la inacción en torno a los libros y consideraciones sobre el problema material de la producción de libros. Como continuidad de los trabajos anteriores de Sarmiento, esta revista significó un segmento más dentro de sus producciones escritas que le fue funcional al momento político y personal que estaba atravesando. Como periódico educativo, *Ambas Américas* sintetizó los esfuerzos de su creador por influenciar la opinión pública sudamericana desde su teatro de operaciones de preferencia y núcleo del modelo cultural-educativo que pretendía implantar en su patria. Aunque

con dudosos resultados a nivel de aceptación en otras naciones, *Ambas Américas* cierra una etapa en la trayectoria periodística de Sarmiento que se reinicia con el *Monitor de la Educación Común*, ya en otro contexto, con discusiones distintas. Cabe preguntarse, entonces, ¿cuál era el límite? ¿Cuál era el parámetro que hubiera tomado Sarmiento para darse por satisfecho? ¿Habría quedado conforme alguna vez con el alcance de su propia influencia? Por ahora sólo se dirá que tales indagaciones merecen un esfuerzo de más largo aliento, de igual manera que determinar la llegada concreta de *Ambas Américas* a todos los espacios y personajes que él pretendía influenciar. Sin duda, esta revista no quedó olvidada en la mente de su autor; al contrario, a pesar de haber alcanzado la máxima de las aspiraciones políticas, la promoción de una unión americana para favorecer la circulación del libro en Sudamérica, parece ser la gran deuda de *Ambas Américas*, así como también su mayor legado.

## Fuentes

— *Ambas Américas. Revista de Educación, Bibliografía y Agricultura. Bajo los auspicios de Domingo F. Sarmiento* (1867-1868). Nueva York: Imprenta de Hallet y Breen.

— *Anales de la Educación Común en el Estado de Buenos Aires. Publicación mensual bajo los auspicios del departamento de escuelas.* (1858-1875). Buenos Aires: Imprenta del Nacional

— Sarmiento, D. F. (1885-1902). *Obras de Domingo F. Sarmiento, publicadas bajo los auspicios del gobierno argentino.* Buenos Aires: vv.ee.,

## Referencias bibliográficas

— Auza, N. T. (1988). *Sarmiento, precursor del mercado latinoamericano del libro.* Buenos Aires: Marymar.

— Bracchi, C. (2005). “Cuando la historia se hizo revista”. *Anales de la educación común* (1), Recuperado de [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaImprimir/29\\_historia.pdf](http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero01-02/ArchivosParaImprimir/29_historia.pdf)

— Bravo, H. F. (1993). “Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888)” *Revista Trimestral de Educación Comparada*, (3-4) pp. 808-821. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/sarmientos.PDF>

— Donghi, T. H. (1980). *Proyecto de construcción de una nación (1848-1880)*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

— García Basalo, J. *Estrategias de Sarmiento en Ambas Américas* (inédito)

— García-Mansilla, M. R. (1917). *Cartas confidenciales de Sarmiento a M. R. García (1866-1872)*, Buenos Aires: Coni Hermanos.

— Kanellos, N. y Martell, H. (2000). *Hispanic periodicals in the United States, origins to 1960. A brief history and comprehensive bibliography.* Houston: Arte Público Press.

— Martínez Gramuglia, P. (2014) “Pasados futuros en la prensa porteña a comienzos del siglo XIX”. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate.* Recuperado de [https://www.academia.edu/8894225/41\\_PASADOS\\_FUTUROS\\_EN\\_LA\\_PRENSA\\_PORTE%C3%91A\\_A\\_COMIENZOS\\_DEL\\_SIGLO\\_XIX](https://www.academia.edu/8894225/41_PASADOS_FUTUROS_EN_LA_PRENSA_PORTE%C3%91A_A_COMIENZOS_DEL_SIGLO_XIX)

— Molina, E. (2009). *El poder de la opinión pública. Trayectos y avatares de una nueva cultura política en el Río de La Plata, 1800-1852.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

— Museo Mitre (1911). *Sarmiento-Mitre. Correspondencia 1846-1868.* Buenos Aires: Coni Hermanos.

— Ossandón, C. (1996). *Modos de validación del texto periodístico de mediados del siglo XIX en Chile.* Santiago de Chile: Universidad ARCIS.

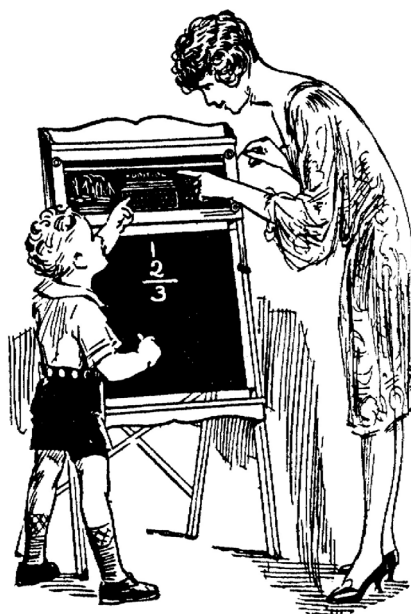
— Pas, H. (2010). *Literatura, prensa periódica y público lector en los procesos de nacionalización de la cultura en Argentina y en Chile (1828-1863)* (Tesis doctoral). La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2010. Recuperado de: <http://www.fuentes-memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.356/te.356.pdf>

— Pionetti, M. (2015). “Trayectorias de un lector: Sarmiento y la enseñanza de la lectura” *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, (1). Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/viewFile/1494/1495>

— Planas, J. (2008). *Discurso sobre bibliotecas populares: Sarmiento*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2008. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1138/te.1138.pdf>

— Planas, J. (2011), *Libros, lectores y lecturas: las bibliotecas populares en la Argentina entre 1870 y 1876*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

— Subercaseaux, B. (1993) *Historia del libro en Chile (Alma y cuerpo)*. Santiago de Chile: Andrés Bello.





# El Consejo Nacional de Educación y el dispositivo de formación docente para la Educación Patriótica

Laura S. Guic<sup>1</sup>

magisterunla@gmail.com

laura.guic@usal.edu.ar

lsguic@unla.edu.ar

https://orcid.org/0000-0002-8185-335X

## Presentación

La crisis en la educación y el reclamo particular a la carrera docente, tan vigente en estos tiempos, crea condiciones para indagar la “formación” de aquellos “formadores” que desde el gobierno de la educación delinearon el proyecto patriótico para crear a los ciudadanos argentinos. Si bien esta cuestión ha sido indagada, poco se sabe de la recepción de las teorías educativas de la modernidad, y de ella la construcción que de sus matrices elaboraron para instaurar una discursividad que fuera apropiada debidamente por los cuerpos docentes de los magisterios de fines del SXIX y principios del XX.

Así, es posible interpelar, en la Educación Patriótica instaurada por el presidente del Consejo Nacional de Educación -José María Ramos Mejía, hacia el Centenario de la Revolución de Mayo- una política con un complejo y deliberado programa de formación. El Consejo Nacional de Educación (en adelante: CNE) a través de sus memorias y del órgano de publicación *El Monitor de la Educación Común* (en adelante: EMEC), establece los contenidos y los dispositivos de difusión instrumentando, a partir de un

<sup>1</sup> Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Lanús (UNLa) y de la Universidad del Salvador (USAL). Doctoranda PIDE.

funcionariado experto, los saberes de una educación para instalar la argentinidad de una vez y para siempre, contemplando una intencionada concepción pedagógica que transmite a las sedes educativas, empleando como vía, la formación docente.

Las memorias del Consejo y las publicaciones de EMEC son las fuentes examinadas que comportan el sustrato fecundo para el presente estudio, tomando como eje el análisis de las políticas públicas.

## El Consejo Nacional de Educación en el Centenario

Es preciso compartir aquí algunas líneas de mi investigación respecto de la estructura y caracteres generales del CNE, y su controvertido origen, para así comprender cómo y de qué manera el organismo desarrolla programas educacionales, con contenido de formación eminentemente patriótica, en un ciclo particular, la primera década del SXX en Argentina (Guic, 2017).

Un decreto con fecha 28 de enero de 1881, con firma del entonces presidente, Julio Argentino Roca y su ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Manuel Demetrio Pizarro, promulga la creación del organismo y estructura tanto su función primigenia, como su sostenimiento.

Como las modificaciones de su reglamentación, se ubican a partir de la sanción de la Ley 1.420, de 1884, suele vincularse —en forma errónea—, la inscripción y

procedencia del CNE a partir de la fecha de la normativa, y en consonancia con este aspecto poco explorado se desconocen, en general, las grandes tensiones generadas entre la cartera ministerial y el organismo, que puede decirse que desde el origen es el *primus inter pares* del gobierno educacional.

Tomando una fuente poco consultada, —la normativa misma y su derrotero— se puede advertir que el decreto revela un aspecto menos estudiado aún, que es su inicio en un ámbito de vacío de poder, devenido del proceso de federalización de Buenos Aires.

El decreto formulado durante el receso de las sesiones del Congreso de la Nación, fue puesto a consideración parlamentaria y aprobado en agosto del mismo año de su creación.

En cuanto a su organización interna, el CNE estaría dirigido por un Superintendente General y Consejeros, y este órgano de gobierno tendría la facultad de supervisar las escuelas de primeras letras, como lo expresa su artículo 1°, inciso 2°:

La inspección de la educación común del distrito de la Capital, en los territorios nacionales y en las Provincias, en cuanto se relaciona con las leyes del Congreso, estará a cargo de dos inspectores generales con residencia en la capital, y un sub-inspector en cada Provincia, cuyos deberes y atribuciones serán el que determine el Consejo Nacional de Educación. Los inspectores y sub-inspectores deberán ser nombrados por el Poder Ejecutivo a propuesta del Superintendente General, y necesariamente deberán ser maestros normales (*EMEC*, 1881, p. 346).

Si bien se implementa su acción para dar respuesta al sostenimiento de la educación común en la Capital, y Territorios Nacionales, rápidamente y sobre todo en la administración de los recursos que asigna,

despliega la que se constituirá como herramienta de formación de la línea ideológica para todo el Estado Nacional: la publicación del Monitor de la Educación Común. Es así que el CNE origina al EMEC, antes de que la denominada y reconocida por su número, 1420, establece lo que, en principio, ya existía.

Así lo expresa el mismísimo Sarmiento en el lanzamiento de la publicación, citando las atribuciones de sus funciones como Director General, explicitados en el art. 29, inciso 11°, de la Ley de Educación Común de la Provincia, que establece como función la de:

“Dirijir<sup>2</sup> una publicación periódica en que se inserten todas las leyes, decretos, reglamentos, informes, y demás actos administrativos; que se relacionen con la Educación Primaria, como asimismo los datos, instrucciones y conocimientos tendentes a impulsar su progreso” (*Ley*, 1875, p. 16).

En su inciso 12°, contempla además que el Director, debe: “Proponer al Consejo la adopción de los sistemas escolares y textos de enseñanza que considere más convenientes (*Ley*, 1875, p. 16)”.

Desde sus comienzos posee un poder asombroso a través de las publicaciones que solicitará para su posterior difusión a destacados del círculo dirigente, quienes además tendrán la posibilidad de legitimar sus posiciones dentro y fuera del ámbito educativo, al instalar un discurso, tal que esas publicaciones eran sostenidas, en y para el Estado.

Así y con un mecanismo visible, y a través de la legitimidad de la norma, en una ampliación de la difusión de sus contenidos es que la elite gobernante y desde el CNE diseñará los programas educacionales para formar a los sujetos de la nación.

2 La grafía es de la época y según fuente.

Esta es una dimensión del análisis, otra será la formación recibida y establecida por un currículum prediseñado por la intervención política de la dirigencia finisecular y de principios del siglo XX.

Décadas más tarde y una vez consolidado el sistema educativo, desde la presidencia del Consejo, el Dr. José María Ramos Mejía implementará en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo, un proyecto que Escudé señalará como “patriotero y chauvinista.”

Para profundizar en los estudios de este dispositivo, que hoy llamaríamos políticas públicas educativas, el imprescindible trabajo de Roberto Marengo, publicado en la saga de la Historia de la Educación Argentina de Adriana Puiggrós, proporciona una descripción del proceso mediante el cual se consolida el proyecto de instauración de “la escuela primaria estatal argentina” (Marengo, 1991, p.71).

En su desarrollo y destacando la relevancia de su estudio, el autor pone el foco en el poder normalizador del órgano de gobierno educativo, tomando como fuente, la publicación EMEC, que por su compleja estructura y organización brinda información en distintos soportes textuales para su análisis. Y este es un aspecto que debe ser profundizado.

Volviendo a la perspectiva panorámica de Marengo, el investigador explicita el objetivo de su trabajo, no es otro que el de: “describir el proceso por el cual se funda y consolida aquel proyecto, tomando como fuente para realizar el relato la voz oficial, del gobierno del sistema educativo nacional emitida por el órgano dominante en la organización educativa de la época, el Consejo Nacional de Educación” (Marengo, 1991, p. 71). La delimitación de su objeto deja por fuera esa diversidad textual de géneros diversos que componen el EMEC, y que, en sus géneros literarios, por ejemplo, revelan, la complejidad de la trama argumental del programa

que se indaga. Para solamente iluminar el aspecto señalado, no solamente normativas, biografías y modelos de enseñanza aparecen en sus páginas, sino también bibliografía de diversas disciplinas, asesoramiento en lo cultural, y ensayos merecedores de ser publicados, previo concurso promovido por el CNE.

Esto que se menciona no le resta relevancia alguna a la centralidad del trabajo referido para la propia investigación, —además de la cronología y ardua enumeración quienes formaron parte de la conducción del organismo—, es la perspectiva del lugar que elige para indagar su objeto de estudio, es desde el gobierno y los funcionarios que componen el CNE y no menos importante es el establecimiento de etapas y momentos con los que periodiza su trabajo. Por ello y cada vez que se señalen otras aristas para pensar, no se indican como carencias del estudio sino como potencialidades inspiradoras para quienes seguimos sus huellas para poder descubrir los propios hallazgos.

Hecha la aclaración, la caracterización que desarrolla propicia un marco para poder profundizar en la modalidad de gestión y la relevancia del funcionamiento, un ciclo particular, el del Centenario, teniendo en cuenta la estructuración y consolidación de ese “poder normalizador” al que refiere.

En cuanto a la definición categorial, Marengo explicita que la estructuración del organismo, remite al “proceso de instauración de órganos, lo cual implica un momento de creación y otro momento de valoración, producto del cual se harán los ajustes que se consideren necesarios de acuerdo a los criterios político institucionales vigentes en cada momento” (Marengo, 1991, p. 73).

Entiende a su vez la consolidación, “como el proceso en el cual se adecuan los órganos de acuerdo a los criterios políticos

institucionales vigentes, pero sin considerar su supresión o el cambio sustancial de sus funciones” (Marengo, 1991, p. 73).

Además, señala que “los criterios que rigen los ajustes o la dirección que toman los distintos momentos son de tipo político-institucional y no necesariamente están articulados con las políticas dictadas por el Gobierno del Estado Nacional” (Marengo, 1991, p. 73).

Avanza afirmando que, en algunos momentos pueden resultar contradictorias, y de allí desprende “la hipótesis de la existencia de una autonomía relativa —más relativa que autónoma— del sistema educativo, respecto al sistema político vigente” (Marengo, 1991, pp. 73-74).

Así explica parcialmente que, “el esfuerzo puesto durante todo este período por diferenciar hasta la obsesión a la práctica educativa de la práctica política, la cual permitía a los órganos de conducción y de control prescribir acciones o dictar normas que tuvieran un estricto fundamento educativo” (Marengo, 1991, pp. 73-74). Esta pista puede ser leída hoy en el entrecruzamiento de otras fuentes como el Atlas o las Memorias del CNE, y a partir de allí redefinir algunas consideraciones de tipo general, que el autor formula.

Su posicionamiento me permite formular una hipótesis que va en un sentido distinto, en relación a su autonomía relativa, del sistema político donde se inserta. Para el trabajo de investigación que emprendo, el sistema educativo será diseñado a lo largo de la sedimentación de diferentes capas geológicas, como respuesta del Estado nacional a uno de sus problemas más urgentes, que es la constitución de un sujeto de la república incipiente, que pueble el desierto argentino con argentinos.

De la afirmación anterior se recuerda que en torno a la cuestión de quién es ese sujeto, la respuesta ya había sido dada con

los aluviones inmigratorios de las décadas del '60 y el '70, y aún en tránsito.

Retomando la hipótesis del autor, se expone aquí una afirmación central:

Este esfuerzo de discriminación que se refería a lo político en un primer plano pero que comprendía a todas las actividades sociales (prevención del delito, prevención de enfermedades, etc.) permite ir conformando un cuerpo de saberes específicos derivados de la práctica educativa concreta (Marengo, 1991, pp. 73-74).

Según explicita, la inscripción de estos saberes en el pensamiento positivista define como “obras orgánicas” las publicaciones cuyas autorías se ubican en la “Comisión de Didáctica del CNE: Félix Martín y Herrera, Joaquín V. González, José Zubiaur, José María Ramos Mejía, y las obras de José Ingenieros, Leopoldo Lugones, Juan Patrascoiu y Víctor Mercante” (Marengo, 1991, pp. 73-74).

Para la presente investigación, tanto ensayos como artículos son intervenciones políticas que intentan instaurar una discursividad, un modo de definir al sujeto y sus prácticas, pues quien las delimite y nombre, habrá impuesto su ideología. Y como se explicara en párrafos anteriores, los espacios en las arenas de lucha del Estado, encontraban como una de las armas de combate, las publicaciones que el mismísimo Estado financiaba.

Volviendo al trabajo citado, en su indagación, organiza tres etapas que establece y categoriza como: de estructuración<sup>3</sup>, ex-

<sup>3</sup> Abarca los años 1884-1899 y comprende las gestiones en la Presidencia del CNE de Benjamín Zorrilla y la primera parte de la gestión de su reemplazante José María Gutiérrez. En esta época van tomando entidad los distintos órganos que componen la administración del sistema educativo y los órganos de consulta sobre temas específicos (textos, programas, etc.) Se ponen en función



pansión<sup>4</sup> y consolidación, es esta última la que corresponde a la investigación que se emprende. Siguiendo su definición:

Etapa de consolidación: abarca los años 1908-1916, emprendiendo las gestiones del Dr. José María Ramos Mejía y del Dr. Pedro M. Arata. Caracterizado por la gran expansión del sistema administrativo y de control de todas las prácticas del sistema, también veremos que es un período particularmente conflictivo. Se producen adecuaciones de los reglamentos en función de discriminar acciones específicas de cada órgano y se crean nuevas estructuras como las inspecciones de materias especiales y la modalidad de educación para niños débiles, no contempladas en la ley 1420 (Marengo, 1991, p 75).

En el mismo sentido que el indicado anteriormente, omite, como se revelara en los comienzos de este recorrido, que la creación fue decretada por Roca, y que el CNE con los recursos y con quienes forman parte de su gobierno consolidan posiciones en el debate de la Ley 1.420.

Según su estudio, el 23 de enero de 1908, queda designado el gobierno del CNE que finaliza su ciclo y es renovado totalmente en enero de 1913 —cuando asume la presidencia interina Francisco P. Moreno—. En la caracterización de la gestión observa que “claramente el sistema funciona como tal”

---

distintas modalidades del sistema como la educación de adultos, las escuelas militares y otras (Marengo, 1991, p 75).

4 Abarca los años de 1899-1908, comprendiendo las gestiones del Dr. José María Gutiérrez y su reemplazante Ponciano Vivanco. Se busca abarcar a toda la población en la cobertura del sistema de instrucción pública. Es característica la participación de la sociedad civil acompañando este objetivo, fomentada por el propio órgano de conducción del sistema. Se produce la consecuente adecuación de los reglamentos y se presta especial atención a la habilitación para la docencia (Marengo, 1991, p 75).

(Marengo, 1991, p 134), en la profundización de esta perspectiva se observa que en la función gubernamental existe una seria superposición de acciones del funcionario, entre ambos organismos, Ministerio y CNE. El interrogante que aparece en escena se resume en ¿quién gobierna?, el ministro de la cartera jurídico educativa o el presidente. La respuesta no es unívoca no fácil de resolver, y parte de los avances de la propia investigación.

Afirma Marengo, sin fundar que: “Hay una personalidad fuerte y autoritaria en el centro de la escena educativa, el Dr. José María Ramos Mejía (Ramos, 1908), que es secundado por los otros miembros del CNE, especialmente por Delfin Gigena y Pastor Lacasa” (Ramos, 1908)

Explicita además que:

Y hay un cuerpo de administradores que son fieles intérpretes de la tarea a la cual está llamada esta gestión: la consolidación del sistema mediante la institucionalización de todos los mecanismos que puedan trascender a las intenciones de las personas que circunstancialmente están a cargo de esa conducción. Esta gestión, vista como proceso, también presenta cuestiones contradictorias, desde los elogios que le brinda el Inspector Vergara hasta las designaciones de Ernesto Bavio o Juan José Millán en las Jefaturas de Inspección. Hombres fuertes comprometidos con pensamientos democráticos” (Ramos, 1908).

Aquí un par de señalamientos en torno a la descripción y valoración de Marengo con la que no se acuerda, debido a que en el gobierno muchas veces y para dar respuesta a los problemas que se presentan por resolver, las decisiones parecieran contradecir en principio la misma ideología o pensamiento de aquellos que las llevan a la práctica. Como las que se observan están encuadradas como intervenciones políticas, esto no sería en

principio contradictorio sino fruto de los requerimientos y de la constitución misma de la naturaleza del gobierno.

Dicho de otro modo, desde la perspectiva que se estudia se sostiene que la lógica de la política y el gobierno de la educación requieren de acciones que deben ser interpretadas a la luz de la idiosincrasia de la acción gubernativa y no desde un deber ser pedagógico.

Retomando la periodización de Marengo, en 1910 se crea un nuevo “Cuerpo de Inspección para las escuelas llamado de ‘inspectores viajeros’, y que, por compartir una misma jurisdicción con los Inspectores Nacionales” (Marengo, 1991, p. 136), esta superposición no estará librada de conflictos con las autoridades del lugar.

Según Marengo, “En 1911 las Escuelas Normales vuelven a estar bajo la jurisdicción del CNE. Es creada entonces la Secretaría de Escuelas Normales con atribuciones de Inspección y donde es designado Ernesto Bavio” (Marengo, 1991, p. 136). Señala el autor que hacia 1912, se extiende la administración, en el área como así también, se amplía el Cuerpo Médico de Inspectores por distrito.

Esta información muestra el fortalecimiento de un organismo de gobierno que administra instituciones privilegiadas para la formación docente, las escuelas normales. Los nombres antes señalados y otros acuñarán en artículos y demás publicaciones lo que considerarán el acervo de contenidos para diseñar docentes, según teorías universales de la Pedagogía, a través de traducciones propias y formulaciones de su trabajo erudito, que los instalen en el lugar de autoridad y referencia.

A esto se añade la creación, en el ámbito de la Inspección de Materias Especiales, Música para las Escuelas Normales, y los inspectores visitantes para la supervisión *in locus*. Además de los escritos, los inspectores

en territorio reproducían los contenidos publicados instalando desde una modalidad más pragmática el programa diseñado.

Hacia 1912, a través de la descripción del escenario político, Marengo distingue, la primera huelga de maestros y maestras, que influirían directamente en las políticas del CNE, para citar algunas de ellas: “ampliaciones de las estructuras administrativas y un nuevo reordenamiento normativo de ciertas modalidades del sistema. Se dictan nuevos reglamentos sobre el funcionamiento de las Escuelas para Niños débiles [...]” (Marengo, 1991, p. 136). Ante la huelga la normativa se establece como mecanismo de control y refuerza la necesidad de instaurar la hegemonía del CNE.

Entre los planes de estudio y programas del Centenario, se “establece un nuevo Reglamento General de Escuelas [...] Como una de las primeras precisiones establece que ‘la enseñanza deber ser eminentemente nacional’ (Marengo, 1991, p. 136).

Este escenario brevemente descripto será el contexto de formación que puede ser revisado a la luz de las categorías actuales como una política pública donde la formación del funcionariado sea un eje central de consolidación.

## La formación docente

A continuación, expongo algunas líneas de avance de mi investigación en torno a la formación docente en tiempos del Centenario, cuyo objetivo propone revisar en las publicaciones del período, cuáles son los contenidos de la formación docente, entre otras, aquella de base en las Escuelas Normales, la capacitación en servicio, brindada por los inspectores y la asistencia frecuente a congresos y cursos que el propio CNE generaba y difundía.

Este escenario brevemente descripto será el contexto de formación que puede ser revisado a la luz de las categorías actuales como una política pública donde la formación del funcionariado sea un eje central de consolidación.

Para este trabajo se toma como referencia la categoría de análisis propuesta por Fernández Lamarra, para el estudio del programa, en este caso en la dimensión de la formación docente.

El rasgo particular de este ciclo será la implementación del Programa de Educación Patriótica.

El año 1910 es significativo y así es tomado por la conducción educativa ya que se le da importancia al tratarse del Centenario de la Revolución de Mayo. La enseñanza nacional que es consagrada en la letra de los programas y planes de 1910 toma la forma de educación patriótica que se traducirá en innumerables artículos al respecto y en una modificación de muchas pautas de acción en las escuelas. Se empieza a celebrar toda la Semana de Mayo y una semana previa al 9 de julio, se instaura el izado de la bandera al inicio y final de la jornada escolar. Como punto culminante podemos señalar a la Procesión Patriótica realizada en mayo del Centenario, en la cual todas las escuelas de la Capital recorrieron los lugares históricos de la Ciudad. Releyendo las crónicas de aquellas jornadas se nos hace presente la idea esbozada por Echeverría en el Manual de Enseñanza Moral, donde propone fundar en la tradición de Mayo, los sentimientos patrióticos que deben tener visos de verdadera religión, por la devoción con que se debe hacerlos presentes. (Marengo, 1991, p. 141)

De lo anterior apuntar en términos de formación, que no solamente, se narra un relato encumbradamente patriótico, sino que se actúa en estos términos. Estas celebraciones cívicas pueden rastrearse aún hoy en las sedes educativas que habitamos en el presente.

Según Marengo es Guillermo Navarro quien en 1909 presentaba un Proyecto de Plan General de Educación Patriótica. La prensa según explica, critica a al CNE por su “excesivo fervor patriótico” (Marengo, 1991, p. 143). Vale decir además que no solamente los puestos y los recursos son ámbito de disputa sino las publicaciones y las intervenciones en la escuela la que conformarán una función política que se impondrá por encima de las demás funciones, tal como lo expresara la tesis de Juan Carlos Tedesco en los años '70 (Tedesco, 2003).

Esto no acontece sin los excesos propios de toda aplicación de transformación pedagógica. En este sentido se envía notificación a los inspectores “por las exageraciones de patriotismo en que incurrían los docentes en su trabajo cotidiano” (Marengo, 1991, p. 142)

Una pista importante que se profundiza más adelante en la descripción del dispositivo y referido a los aportes de Ricardo Rojas: “Por su aporte el CNE se encarga de designar una Comisión especial para determinar la verdadera música del Himno. Nacional” (Marengo, 1991, p. 142). En cuanto a la didáctica también puede verse, según el autor, un artículo de Martín Malharro llamado “Dibujo libre y educación patriótica” de 1909, y como obra orgánica las didácticas de Leopoldo Lugones y Juan Patrasciou.

Luego de identificar algunos temas globales señala que “aportan sus opiniones intelectuales como Carlos Octavio Bunge y Enrique De Vedia, sobre temas relacionados a la educación patriótica” (Marengo, 1991, p. 144).

En el desarrollo del trabajo puede matizarse esta afirmación debido a que se plantea la hipótesis que afirma que ya sea en la escritura o en otros cargos estos son funcionarios del Estado.

En cuanto a la producción de escritos afirma: “Los textos que circulan y que son reconocidos por el CNE expresan un poco la preocupación por la intelectualidad de la época por el futuro sistema político en general y de la educación en particular” (Marengo, pp. 144-145). Recupera en su investigación, los artículos en torno al higienismo para mostrar su relevancia.

Aporta además que: “Se siguen fundando Sociedades populares de Educación que logran organizar su primer congreso nacional en mayo de 1909 (...) asistiendo entre otros “la Asociación Pro Maestros iniciada por el Presidente del CNE Ramos Mejía” (Marengo, 1991, p. 144).

Un segundo aspecto que planteo, y que entra en tensión con una educación patriótica, es la pregunta por la transmisión del funcionariado de lo que se denomina el legado de esa modernidad<sup>5</sup>, ya arraigado en el origen de los sistemas educativos de occidente, y particularmente en Argentina. Siempre referido y pocas veces estudiado. Su preeminencia puede ser la respuesta en la búsqueda de alternativas educativas en términos de su éxito.

En el caso de la Argentina, este legado cristalizará en el Centenario, donde la filiación a la ideología en términos de la recepción de la modernidad, no será un mero transparente de ideas y respuestas, sino que una reformulación de sus contenidos. Los saberes particulares y nacionales serán articulados paradójicamente con las tesis tan disímiles y variadas de los pensadores de la modernidad.

<sup>5</sup> Los avances de la investigación en torno al legado de la modernidad, fueron expuestos en el XV Corredor de las Ideas del Cono Sur. X Coloquio Internacional de Filosofía Política Bahía Blanca, 28, 29 y 30 noviembre 2018, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

En el recorrido por las memorias del CNE, en las publicaciones solicitadas y financiadas por el organismo, y en EMEC fue posible relevar los contenidos, la modalidad y estrategias de implementación del denominado Programa de Educación Patriótica.

Si bien el objetivo no era otro que la instauración de una identidad nacional en una tierra de inmigrantes, la vía educativa planteará una respuesta al problema, a través del pensamiento universal, para nosotros hoy noreurocéntrico.

Para finalizar se remarca aquí la tensión que queda evidenciada, entre los objetivos de formar lo propio en la construcción de una identidad nacional, y una apelación a contenidos universales de la modernidad. Esto no se dará sin argumentos al parecer contradictorios que pueden advertirse en las fuentes. Desde la dimensión de la formación docente y desde la perspectiva curricular, los contenidos de la modernidad serán empleados en las fórmulas didácticas y pedagógicas para el quehacer del magisterio, y la formación del magisterio nacional.

Los distintos funcionarios a cargo del sistema colmarán las páginas de las publicaciones como EMEC, con elaborados artículos acerca de la teoría de la educación formulada por Cartesius y su Espiritualismo pedagógico, o los escritos de Comenio y su Didáctica Magna. Sus biografías también serán parte del acervo que compondrá los materiales de estudio de los docentes, en sus distintos modos de formación. Para citar un ejemplo, en el N°28 de 1909, un pormenorizado trabajo del Dr. Juan Patrascoiu, donde despliega su conocimiento en torno a postulados que recuperan, además de los nombrados, a: J. Locke, Schopenhauer, Claudius, Nietzsche, Helbetius, y Leibnitz, entre otros, para concluir que:

En resumen: 1° negamos que el carácter del hombre sea innato y constante. 2°

Afirmamos que el hombre nace sólo con *disposiciones é inclinaciones* hacia un cierto carácter, nunca con el carácter ya formado. 3° Aquellas disposiciones no “desarrollan” fatalmente, sino cuando el hombre las ejercita y las cultiva (EMEC, 1909).

Del artículo y de este fragmento se pueden analizar por lo menos dos o tres cuestiones, la primera, la rica formación y el plexo cultural que exhibe el inspector para elaborar la conclusión que expone. Segundo, las disciplinas que intervienen en la propuesta de una teoría de la educación, que plantea como única, en el título y los contenidos que se derivan en este sentido. Y, por último, y no en orden de importancia, que en la disputa entre el espiritualismo y el utilitarismo que enfrenta posicionamientos pedagógicos irreconciliables, propone una salida spenceriana desde su lugar en el gobierno de la educación, desde un discurso apologético, tal que, si Darwin tuviera razón, *la razón* de ser de la escuela sería inútil. Así y desde una afirmación, la escuela es necesaria, tutorial porque permitiría enderezar las inclinaciones de los hombres<sup>6</sup>.

Para concluir pueden abrirse en el sentido de la formación, la cuestión de la Didáctica o didácticas que se implementan o invocan en el marco de los contenidos del currículum formativo y desde donde el Estado a través del CNE, delinearé los modos en que se impartirá la educación en las escuelas para la construcción de la ciudadanía. O, dicho de otro modo, como el Estado edifica una *formación para la formación* ciudadana.

Se avanza así, en las posibles respuestas a los interrogantes originados como, cuáles son las definiciones y las didácticas particulares, que promueven la consolidación de la ingeniería diseñada, establecida e imple-

6 De este desarrollo se expondrá en las II Jornadas Regionales de Investigación Superior, en Universidad de la República, Montevideo en abril de 2020.

mentado por el gobierno de la educación desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación; particularmente bajo la órbita presidencial del Dr. José María Ramos Mejía (1849-1914), desde una recuperación histórica de la política educativa.

Por ello se sigue estudiando la didáctica proclamada por sus dirigentes, al interior del programa que se estudia y desde los orígenes de la nación, para conocer cuáles fueron las implicaciones pedagógicas traducidas en el entramado legal que el gobierno impone; visualizando, además, la tensión al interior de la didáctica, entre las concepciones fundantes y aquellos aportes que se proponen transformar las instauradas visiones de Comenio o Pestalozzi.

Un último aspecto que quiero señalar, es el intento de algunos funcionarios de destituir discursos instaurados por otros, que muestran, antes que otra evidencia, las operaciones políticas de sus intervenciones, a través de una apelación a la ciencia y a la autoridad de los pedagogos más reconocidos de la modernidad, y esta dimensión sigue abierta en el estudio que realizo, encontrando un modo particular que recurre en muchos publicistas del conocido y estudiado Monitor.

Para cerrar, las fuentes en principio revelan la apelación de estos funcionarios de la educación, al conocimiento de las obras de didáctica y sus autores; y se ocupen, además, de instaurar sus propias narrativas en torno a propuestas novedosas, e intentan sortear el dilema de cuestionar a sus antecesores, recurriendo a tiempos pretéritos, por ejemplo.

En una operación evidente, intentan instaurar en esta vía de formación que es la publicación, una didáctica general para la edificación de una didáctica específica en torno a la construcción de la ciudadanía diseñada, implementada y monitoreada por el gobierno. Cabe preguntarse por el nombre de

la revista “monitor”, cuya etimología implica algo así como “el que aconseja”, se difundió con la potencia devenida del Consejo y no del Ministerio, pero este interrogante que debidamente planteado al lector, para seguir pensando en el gobierno de la educación.

## Bibliografía referenciada

— *El Monitor de la Educación Común* (1881). Año I, N° 2, 1881.

— *El Monitor de la Educación Común* 1909. Año XXVIII, N° 433, 31 de enero.

— Guic, Laura (2017). “Las políticas educativas en la Historia de la Educación Un aporte para el estudio de las políticas educativas, en el Centenario de la Revolución Argentina”, *Perspectivas Metodológicas*, Vol. 2, N° 20.

— *Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires* (1875). Imprenta Rural.

— Marengo, R, (1991). MARENGO, “El Consejo Nacional de Educación”, en: Adriana Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina, t. II., Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

— Ramos Mejía, José María, (1908). La educación patriótica. Consejo Nacional de Educación.

— Tedesco, J. C. (2003). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XIX.

— Fernández Lamarra, Norberto (2006) Política, planeamiento y gestión de la Educación. Modelos de simulación en la Argentina. UNTREF, Buenos Aires.



# Imágenes, intervenciones y desplazamientos en búsqueda de una identidad nacional

## Abordaje de algunas propuestas para la formación artística en la educación elemental argentina de inicios del siglo XX

Viviana Elena Bartucci<sup>1</sup>

[viviana.bartucci@gmail.com](mailto:viviana.bartucci@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8074-7061>

Del mismo modo que en el presente, la educación artística constituía en el siglo anterior un aspecto integrante de la curricula escolar. En este trabajo la mirada se detendrá en una etapa que considero crucial en su devenir, ésta es la de las definiciones posteriores a la sanción de la Ley de Educación Común del año 1884 relativas a los planes de estudio, con su adecuación al proceso de formación del Estado nacional. Dicho momento coincide históricamente con el de la institucionalización del arte y de la dramaturgia con aportes de ideas y prácticas foráneas, especialmente en el campo de la plástica.

En concreto, y bajo estos lineamientos, la presente investigación abordará la incorporación de imágenes destinadas a fomentar la identidad nacional en la educación elemental de las primeras décadas del siglo XX mediante la búsqueda de su uso en prácticas escolares asociadas con la observación estética. A tal fin, la lectura de “El Monitor de la Educación Común” orientó la elección hacia tres ejes que he considerado significativos por su asociación con el desarrollo del campo artístico y a la par por promover una sensibilidad estética entre los niños, sus familias y la sociedad en general.

<sup>1</sup> Licenciada y Doctora en Historia por la Universidad del Salvador. Docente en la misma casa de estudio.

El primero es Imágenes, que refiere a la enseñanza de la asignatura Dibujo con base en obras artísticas provenientes del ámbito académico. El segundo, Intervenciones, explora la incorporación en el espacio escolar de la dramaturgia, escenografías y representaciones, por un lado, y museos artísticos, por otro. Y por último Desplazamientos, que examina la proyección de viajes escolares destinados a estimular la sensibilidad estética de los estudiantes.

En nuestro territorio, es escasa la historiografía relativa a la temática abrevando la misma antes en la historia del arte que en la historia de la educación o bien ofreciendo datos y referencias generales. En un valioso estudio, María Elisa Welti advierte sobre la escasez de investigaciones locales que definen específicamente la historia de la educación artística como tópico central y señala que en buena parte de dicha historiografía se articulan otras, entre ellas de la escolarización y las instituciones educativas en general, y de los artistas y su formación (Welti, 2016).

En la historiografía internacional los aportes son más específicos, dando cuenta de ellos la citada historiadora. A los fines de este trabajo, la división en etapas de la educación artística propuesta por el español Ricardo Marín, y complementada por la ofrecida años después por el francés Renaud d'Enfert, resulta de suma utilidad, dada la posibilidad de su aplicación en el ámbito local. En tanto, algunos historiadores americanos,

anglosajones y latinos señalan la influencia europea durante el período de escolarización del arte, el que cronológicamente coincide con el abordado aquí (Welti, 2016, *passim*).

Se procurará sumar nuevas miradas al tema con eje en historia de la educación contribuyendo asimismo a la historia del arte.

## Imágenes

El nombramiento de artistas vinculados con la institucionalización del arte nacional en cargos de gestión educativa y la publicación de artículos de su autoría en las páginas de “El Monitor de la Educación Común” me motivaron a indagar un posible vínculo entre la enseñanza de la asignatura Dibujo y la apreciación escolar de obras artísticas provenientes del ámbito académico, en el marco de la tarea de formación de la identidad nacional, propia de la educación del período.

Desde los tiempos coloniales, con la señera figura de Manuel Belgrano, y hasta la sanción de la Ley de Educación Común, la enseñanza del Dibujo se encontraba asociada en nuestro territorio con un fin práctico. Como aprecia la historiadora del arte María Lía Munilla Lacasa, la destreza técnica aprehendida era valorada por su aporte a la formación de proyectistas y constructores de obras públicas y de diseñadores idóneos de objetos de uso cotidiano (Munilla Lacasa, 1999, p. 109).

Tampoco se advierte expresamente el vínculo entre la tarea de formación de la identidad nacional y la educación artística en los planes de estudio de Dibujo del nivel primario inmediatos a la sanción de la ley. Bajo la influencia de las ideas del educador norteamericano Horace Mann, promovidas en el ámbito local por Domingo F. Sarmiento, el objetivo fundamental de la asignatura era colaborar en el proceso de inserción de mano de obra en la incipiente industria nacional (Dosio, 2014).

A partir de perspectivas diferentes, el análisis de algunas páginas de “El Monitor de la Educación Común” manifiesta esta directriz utilitaria de la enseñanza artística en los primeros años del siglo XX.

En primera instancia, varios artículos destacan la subordinación del Dibujo a labores manuales. Uno de ellos, por citar un ejemplo, proponía la ejecución del “plegado, encolado, modelado” a partir del trazo de “sólidos” en las clases de los primeros grados - útiles, armario o el aula misma – hasta llegar a la “forma” y su trabajo en los grados superiores (s/a, 1901, pp. 217-219). A las niñas, se les aconsejaba no adentrarse en la pintura de la figura ni en técnicas como el óleo, la acuarela o el pastel y dedicarse “a la pintura de flores, frutas y toda la serie de objetos que animan y embellecen el interior del hogar” (Fusoni, 1900, p. 65).

Otros artículos refieren el aporte de la enseñanza del dibujo al perfeccionamiento industrial subrayando la contribución de la disciplina a la Memoria, el Carácter, la Herencia y el Mecanismo Cerebral de los estudiantes. Con base teórica en los pedagogos franceses Guillaume y Bachelier y del sociólogo Spencer, en el marco de una educación estética “evolucionista”, se señalaban, en la doble vertiente técnica y corporal, “las ventajas que pueden obtenerse del dibujo por una feliz aplicación a las artes mecánicas” y los diversos ejercicios del cuerpo “con los movimientos de las manos y de los ojos” (Natale, 1903, p. 1095).

Al sentido utilitario, se sumaban consideraciones sobre el método de enseñanza. En este sentido se descubren artículos que ofrecen algunas referencias para indagar en la búsqueda de motivos asociados con la identidad nacional, observándose el primado del método antes que el propio símbolo. Para el caso del escudo patrio, el inquieto colaborador Fusoni ofreció en las páginas de “El Monitor de la Educa-



ción Común” un modelo basado en la copia de motivos prestablecidos en láminas, con la anexión de un trazado esquemático preliminar, un “prontuario de medidas” y figuras geométricas (Fusoni, 1901, pp. 735-741).

Un tema derivado de la aplicación del método, objeto también de atención en “El Monitor de la Educación Común”, lo constituye el del maestro. Se procuraba que la tarea recayera en un buen dibujante y un mediano calígrafo, priorizando el conocimiento técnico antes que el pedagógico (Natale, 1903, p. 1100).

Por último, el anuncio de novedades internacionales sobre la metodología de enseñanza era frecuente en las páginas de la publicación, advirtiéndose a partir de 1901 la transición hacia un nuevo paradigma, al que nuestro país entraría casi simultáneamente que los países centrales en el campo intelectual. Algunas de ellas, rastreadas mediante la lectura de “El Monitor de la Educación Común”, fueron la celebración de los Congresos Internacionales de la enseñanza del Dibujo, celebrados en París (1900) y en Suiza (1904), y la difusión de bibliografía específica, por ejemplo sobre educación para el trabajo manual con el llamado método Tadd.

El nombramiento del artista Martín Malharro como primer Inspector Técnico de Dibujo y Trabajo Manual del Consejo Nacional de Educación en 1904, cargo que ocuparía hasta 1909, incorporó el nuevo paradigma artístico y estético en el método de enseñanza de la asignatura.<sup>2</sup> El cambio se corresponde cronológicamente con las etapas de expansión y consolidación del Consejo

<sup>2</sup> La dimensión utilitaria no fue olvidada por los promotores de la institucionalización del arte nacional y fue canalizada a través de cursos no formales destinados especialmente a las clases populares, según lo indican Dosio y la ya clásica historia del arte argentino escrita por Laura Malosetti Costa (2001).

Nacional de Educación<sup>3</sup> y el dictado de reglamentos diferenciados de Inspección para las materias llamadas especiales – Educación Física, Economía Doméstica y Música.

Los principios e implementación del nuevo método, conocido como “natural” o “Malharro”, fueron estudiados en un breve artículo por Welti mediante el análisis de dos fuentes principales: la revista “El Monitor de la Educación Común” y la obra “El dibujo en la educación primaria: pedagogía, metodología”, publicada por Malharro en 1911, la cual tuvo oportunidad de digitalizar en la Biblioteca Nacional del Maestro.

A los fines de este trabajo, es útil reseñar la conjugación observada por Welti entre las ideas pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi y Spencer y las nuevas tendencias del arte de la época en el nuevo método. Cabe acotar que este acercamiento no implicó, pese a ser Malharro un artista formado en la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, el diálogo entre las instituciones escolar y académica.

Apartándose de la aplicación de la geometría y la perspectiva, el artista educador estimulaba el dibujo libre como eje de la enseñanza de la asignatura, considerando inseparables “forma, color, ruido y movimiento” en los primeros bosquejos, agregando “el gusto y olfato, según las circunstancias particulares de cada caso” (Malharro, 1911, p. 39). La realización del concepto, con resultados distintos para cada niño, se aprecia como la clave de su propuesta. “La persona que toma un lápiz y sabe expresar gráficamente una idea, tiene un arma poderosa para hacerse comprender intensificando su pensamiento, más allá, en determinados casos, del alcance del verbo o de la palabra escrita” (Malharro, 1911, pp. 79-80). Diferenciaba con claridad el dibujo escolar de los dibujos del arte y aplicado.

<sup>3</sup> Al respecto, véase Marengo, R. (1991).

En este contexto, considero de interés reflexionar sobre la tesis planteada por el artista e investigador español Juan Bordes acerca del vínculo entre esta reforma en el método y algunas transformaciones del arte de fines del siglo XIX y principios del XX, sintetizada en la obra de Welti. Conjeturo que algunos dibujos ejecutados por niños y publicados en la obra de Malharro revelan este acercamiento, entre ellos las representaciones de la estación anual de la Primavera (Malharro, 1911, pp. 58-59).

Una diferencia clara con el paradigma anterior es la centralidad otorgada a la labor de los maestros. Su tarea de “discernimiento en el juicio sobre el dibujo escolar de 1º a 6º grado” era valorada por su estímulo al esfuerzo de los alumnos, sin llegar al fastidio “a fuerza de exigencias que serán contraproducentes en unos casos y perjudiciales otras veces” (Malharro, 1911, p. 3). La promoción de nuevos saberes y prácticas debía ser constante para los educadores (Malharro, 1911, pp. 89-90 y 126). Pero las páginas de “El Monitor de la Educación Común” informan sobre iniciativas escasas y aisladas de formación, algunas de ellas presididas por el propio Malharro y otras organizadas por la Comisión Nacional de Educación (Consejo Nacional de Educación, 1905, pp. 893-895). Sería interesante indagar en esta cuestión mediante otras fuentes.

Aún sin constituir centro de sus preocupaciones, la formación de la identidad nacional estuvo presente en la propuesta de Malharro mediante la presentación de algunos dibujos realizados libremente por los niños, entre ellos dos variantes del Escudo Nacional (Malharro, 1911, pp. 72 y 74). Su pluma señalaba la contribución del dibujo libre a la enseñanza patriótica destacando antes el método que el tema. En este sentido, retomando la imagen del escudo, consideraba que su dibujo se prestaba “al desarrollo de motivos ornamentales que nada tienen

que envidiarle al más exigente clasicismo” (Malharro, 1908, p. 216).

Sumaba a la gestación de un espíritu patrio la representación de la flora y fauna argentinas, “con su carácter propio”, distinto al lotus egipcio o a la repetida hoja de acanto griega, junto a la de temas de historia nacional, aclarando que debía realizarse en concordancia con los contenidos ofrecidos por el maestro de aula y reconociendo la “diferencia entre el concepto literariamente histórico y el concepto gráfico de la historia”. Sus recomendaciones eran prácticas; por citar un ejemplo, indicaba como necesaria la observación a la indumentaria de época: “un soldado de San Martín con la gorra prusiana reglamentaria en nuestro ejército actual, sería una mala contribución del dibujo a la historia” (Malharro, 1908, pp. 216-217).

Destaco la profundidad de las observaciones de Malharro por su atención a todos los detalles en función del método y sus reflexiones en las conclusiones elaboradas. En el caso de las representaciones gráficas sobre la historia nacional afirmaba la necesidad de unir la Historia, la Moral y el Dibujo, parafraseando sus palabras, la encarnación de las lecciones del pasado en la realidad del presente con atención al desenvolvimiento de la fantasía (Malharro, 1908, p. 216).

El punto de apoyo teórico de Malharro estaba constituido por otros artistas y educadores del contexto internacional, en especial norteamericanos. Cercano a los planteos del liberalismo, el artista ponderaba la educación de seres “para una vida inteligente, sensibles al mundo que los rodea y capaces de gustar la felicidad que arranca del fondo de sí mismos” (Malharro, 1911, p. 17). Al igual que el paradigma anterior observaba una relación cuasi determinista entre la enseñanza del Dibujo y el cuerpo, en especial la visión, y criticaba el método de enseñanza repetitivo. “Repito no sabemos ver, no se enseña a ver, y la escuela

no hace más que atrofiar el órgano visual del niño, llevándolo de un automatismo a otro, sin cuidar, estimular ni educar las percepciones armónicamente en las formas y los colores” (Malharro, 2011, p. 109).

La gestión de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación, entre 1908 y 1913, agregó al nuevo paradigma un interés visible por la formación estética. En una nota, requerida por el propio funcionario, el entonces director del Museo Nacional de Bellas Artes, Eduardo Schiaffino, le propuso líneas de acción y a la vez ejerció una mirada muy crítica acerca del estado de la enseñanza artística en la educación primaria.

Con base en los mismos argumentos que Malharro, Schiaffino señalaba a los maestros como los agentes apropiados de la educación artística de los niños. Pero, a diferencia de éste, enfatizaba la formación del buen gusto por encima de la metodología de enseñanza del Dibujo.<sup>4</sup> Consideraba imperioso cuidar la salud mental de los educandos neutralizándola del mal ejemplo que recibían en sus hogares, con adornos de “pacotilla”, e inclusive en el propio colegio. Para este último ámbito, citaba como ejemplos el libro de premio que se estilaba otorgar con propósitos de estímulo a los buenos estudiantes, “constituido por falsas ediciones de lujo, torpemente encuadernadas y recargadas de oropel”, ciertas lecturas y el énfasis declamatorio de algunos maestros. En su nota no hay referencia alguna a la enseñanza del Dibujo pero sí a la necesidad de ornamentar las paredes de las aulas, “por medio de grandes estampas en color, litografías y oleografías; y mediante ampliaciones fotográficas, reproducción de cuadros, monumentos, escenas y paisajes” (Schiaffino, 1909, pp. 22-25).

<sup>4</sup> Desde la historiografía del arte, los estudios de Laura Malosetti Costa complementan esta afirmación al afirmar el interés casi exclusivo del artista en la evolución del buen gusto.

Un lugar importante en su atención ocupaba la decoración del edificio escolar. Para Schiaffino debía asumir a su criterio tres formas generales: la vegetal, la mural y la escultórica. Para la segunda, indicaba que “mientras se ejecuta entre nosotros una serie de imágenes artísticas nacionales, conviene utilizar las cromolitografías y las ediciones fotográficas realizadas en Estados Unidos”, acompañando su proposición con una lista de ellas y un proyecto de confeccionar una colección gráfica nacional compuesto por representaciones de “las múltiples regiones que constituyen la entidad de la patria y las variadas riquezas esparcidas en el territorio de la nación”. Los temas sugeridos a tal fin, que en una primera apreciación personal advierto coinciden en gran parte con el plan iconográfico del flamante Museo Nacional de Bellas Artes, eran: trabajos en el puerto de Buenos Aires; costumbres nacionales y trabajos de campo; paisajes nacionales; escenas fluviales, de caza y de pesca en el territorio argentino; época de la Independencia y próceres argentinos; flora y fauna locales, y calles de las ciudades (Schiaffino, 1909, pp. 23-25).

Con una tónica similar, se expresaba Carlos Zuberbühler, director del Museo Nacional de Bellas Artes tras el polémico retiro de Schiaffino de la institución. En una nota dirigida a Ramos Mejía, también a pedido del funcionario, resaltaba con detalle aspectos organizativos para la formación de educadores estéticos – celebración de conferencias escolares, dictado de cursos de historia del arte y de estética y pedagogía artística, creación de espacios especializados, entre ellos el Museo, y promoción de concursos y visitas – y las características que debían tener las clases (Zuberbühler, 1909, pp. 3-20).

En relación a cuestiones vinculadas con la formación de la identidad nacional, y en consonancia con la aplicación de “método natural”, proponía repositorios para selec-

cionar material esencialmente argentino, entre ellos el Museo Histórico y los archivos de grandes diarios y revistas, sin más detalles (Zuberbühler, 1909, p. 18).

En suma, es destacable la búsqueda desde el Consejo Nacional de Educación de opiniones especializadas para mejorar la enseñanza artística. Aunque la formación de la identidad nacional no está presente *per se*, sí lo están las propuestas de educación de la sensibilidad y del buen gusto, un paso considerado necesario, en palabras de Zuberbühler, para despertar “ideas de orden y limpieza”, “de higiene y buenas maneras” y de un sentimiento ciudadano (Zuberbühler, 1909, p. 14). Siendo Ramos Mejía un destacado representante del higienismo, se advierte una interesante relación a profundizar en futuros trabajos.

## Intervenciones

Las referencias sobre intervenciones en el espacio escolar escogidas para el desarrollo de este apartado – escenografías destinadas a representaciones teatrales y museos artísticos – son casi inexistentes en las páginas de “El Monitor de la Educación Común”. Son varias, en cambio, las alusiones a obras teatrales y a museos escolares en función de objetivos distintos a la apreciación artística plástica, algunos de ellos tendientes a formar el espíritu patrio.

Las noticias existentes se concentran en la etapa de aplicación del método natural destacándose las correspondientes a las plumas de Schiaffino y de Zuberbühler.

El teatro constituía para Schiaffino un medio para estimular la sensibilidad estética de los estudiantes recomendando la asistencia periódica a representaciones “de piezas simples y propias para desarrollar los sentimientos nobles y las ideas útiles”. Pero, atendiendo a dificultades de orden práctico y económi-

co, y conjeturo debido a la escasez de obras acordes al propósito planteado,<sup>5</sup> alentó la llegada del teatro a la escuela. Su propuesta es detallada en relación a los actores, pero no menciona la decoración escenográfica (Shiaffino, 1909, pp. 22-23).

Con relación a los museos artísticos, la única mención específica que encontré corresponde a una propuesta de Zuberbühler a Ramos Mejía que lo consideraba como uno de los siete medios adecuados para iniciar a los docentes en la estética (Zuberbühler, 1909, pp. 4-5 y 16-17).

## Desplazamientos

Las excursiones escolares a espacios artísticos parecen haber sido escasas y poco significativas en las dos primeras décadas del siglo XX, según puede concluirse de la lectura de “El Monitor de Educación Común”. Del mismo modo que la creación de un museo artístico escolar, fueron apreciadas como medio para la educación estética de los maestros pero no de los estudiantes.

Aunque no específicas, me interesa reseñar las excursiones a espacios públicos que tenían por objetivo ejercitar el dibujo libre y contribuir de este modo a la formación estética de los educandos. Se destaca en especial la realizada por los alumnos de la Escuela Presidente Roca al zoológico, salida de la que se cuenta con varios dibujos impresos realizados por los alumnos (Malharro, 1906, pp. 60-71). Por ser Malharro uno de los primeros introductores del Impresionismo en nuestro país, no debe sorprender su estimación de la pintura en espacios exteriores.

5 Para profundizar, véanse, entre otras publicaciones los numerosos artículos y obras provenientes del GETEA, instituto dedicado a la Historia del Teatro dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

También Zuberbühler se refirió a las excursiones como medio para promover la educación estética, aunque en su caso como una actividad complementaria al dictado de clases en el aula y a la decoración del edificio escolar. Junto a la apreciación de la Naturaleza, veía en ellas la posibilidad de observar “nuestra deficiente estética urbana” (Zuberbühler, 1909, p. 15). A diferencia de Malharro, se acerca antes a las ideas higienistas de Ramos Mejía que a un movimiento artístico.

## Conclusiones

Como corolario de este trabajo, advierto la valoración de la enseñanza artística en el desarrollo del Estado que se estaba forjando y la subordinación de las intervenciones y desplazamientos que he analizado al Dibujo.

No relaciono las escasas referencias sobre personajes históricos o símbolos patrios con la ausencia de una preocupación por la formación de la identidad nacional. Conjeturo que ésta se manifiesta tácitamente en la vinculación de las artes con la vida, ya sea laboral o doméstica en el primer paradigma o bien, con mayor profundidad, en el segundo, con la educación del buen gusto.

Por último, no he podido comprobar mi hipótesis inicial sobre la relación entre los centros de poder de los campos educativo y artístico. Resultaría interesante en este sentido profundizar la aplicación del método natural como fuente de inspiración de vanguardias artísticas de inicios del siglo XX, lo que exigiría una mirada más centrada en la historiografía del arte que en la de la educación.

## Bibliografía

— Consejo Nacional de Educación (1905). “Acuerdo del Consejo Nacional de Educación creando los Cursos de

Dibujo para Maestros”. *El Monitor de la Educación Común* (389), pp. 893-895. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/>

— Dosio, P. (2014), “Entre el atelier, la escuela y la fábrica: la Sociedad Estímulo de Bellas Artes y la capacitación de mano de obra en el Buenos Aires decimonónico”. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XV.23, Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Recuperado de [https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=484&id\\_articulo=10177](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=484&id_articulo=10177)

— Fusoni, F. (1900.1). “El arte en el hogar. Consejos a una niña. Carta quinta”. *El Monitor de la Educación Común*, (321), pp. 63-67. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/>

— Savino, L. (Coord.) (2015). *Sarmiento, los Estados Unidos y la educación pública*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Americanos.

— Malharro, M. (1906). “El dibujo en la educación primaria. Una excursión provechosa y un ensayo feliz”. *El Monitor de la Educación Común* (403), pp. 60-71. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/>

— Malharro, M. (1908). “De la contribución del dibujo libre a la enseñanza patriótica”. *El Monitor de la Educación Común* (428), pp. 203-217. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/>

— Malharro, M. (1911). *El dibujo en la educación primaria. Pedagogía, metodología*. Buenos Aires: Cabaut.

— Malosetti Costa, L. (2001). *Los primeros modernos. Arte y Sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

— Marengo, R. (1991). “Estructuración

y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”. En Puiggrós, Adriana. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (pp. 48-71), Buenos Aires: Galerna.

— Marín Viadel, Ricardo (Ed.) (2005). Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada: Universidad de Granada.

— Munilla Lacasa, M. (1999). “Siglo XIX: 1810-1870”. En J. E. Burucúa, Nueva Historia Argentina. Arte, Sociedad y Política (pp. 105-160), Buenos Aires: Sudamericana.

— Natale, S. (1903), “Enseñanza del Dibujo y la Caligrafía”. El Monitor de la Educación Común (359), pp. 1090-1100. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/>

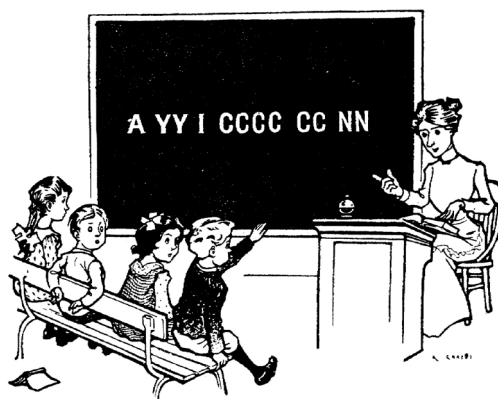
— s/a (1901). “Lo que aprenden los niños con el trabajo manual”. El Monitor de la Educación Común, (325), pp. 217-219. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/>

— Schiaffino, E. (1909). “Educación estética”. El Monitor de la Educación Común (436), pp. 21-29. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/>

— Welti, M. E. (2011), “Martín Malharro y la enseñanza del dibujo en la escuela primaria argentina (1904-1909). En VIII Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina, organizadas por la Facultad de Bellas Artes y el Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de [## GENTINA 1904 -1909](https://www.academia.edu/38062430/MARTIN-MALHARRO_Y_LA_ENSEÑANZA_DEL_DIBUJO_EN_LA_ESCUELA_PRIMARIA_AR-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

— Welti, M. E. (2016), “Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión”. En 1° Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística Facultad de Humanidades y Artes - Universidad Nacional de Rosario, Recuperado de [https://www.academia.edu/38098354/Las\\_historias\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_art%C3%ADstica\\_y\\_la\\_escolarizaci%C3%B3n\\_de\\_las\\_arte\\_pl%C3%A1sticas\\_aproximaci%C3%B3n\\_a\\_un\\_estado\\_de\\_la\\_cuesti%C3%B3n](https://www.academia.edu/38098354/Las_historias_de_la_educaci%C3%B3n_art%C3%ADstica_y_la_escolarizaci%C3%B3n_de_las_arte_pl%C3%A1sticas_aproximaci%C3%B3n_a_un_estado_de_la_cuesti%C3%B3n)

— Zuberbühler, C. (1909). “El arte en la escuela”. El Monitor de la Educación Común (436), pp. 3-20. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/>



# Los *nuevos educadores* y la escuela normal

## Una relectura de los trabajos de Alejandro Herrero desde la perspectiva de los santafesinos de principios de siglo XX

María Gabriela Pauli<sup>1</sup>

[gabrielapaulidegarcia@gmail.com](mailto:gabrielapaulidegarcia@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-2852-7608>

### A modo de introducción

La tensión entre lo *regional* y lo *nacional* en el campo historiográfico ha transitado por diversos momentos. Podemos decir que para la historiografía clásica, la historia regional, provincial o local (es decir de la localidad), era algo así como una práctica de menor envergadura, necesaria como complemento a *la historia* que era la historia nacional. Desde fines del siglo pasado se ha resignificado el valor de estas historias regionales, provinciales o locales de la mano de la revisión del concepto de *historia nacional* y del de *región*.<sup>2</sup>

1 Profesora de Historia egresada de la Universidad del Litoral, Doctora en Educación por la Universidad Católica de Santa Fe, Doctora en Historia por la Universidad del Salvador. Profesora de la Facultad de Filosofía y Humanidades y en el Doctorado en Educación de la UCSF, Integrante de un equipo de investigación en la UNLa.

2 Sara Mata de López daba cuenta ya de la necesidad de romper con esta dicotomía, al sostener que “La historia regional se plantea entonces como una alternativa en los estudios históricos en tanto la ‘región’ forma parte de una hipótesis de investigación [...] supone la fijación de criterios previos a partir de los cuales delimitarla, criterios que se encuentran teóricamente implícitos y que remiten a la historicidad de los espacios, por una parte, pero también a la concepción de la región como un conjunto sistémico, una estructura – entendiendo por tal un sistema de relaciones, en algunos casos contradicto-

Asumimos que no existe entonces *una* historia nacional y varias historias regionales, sino que la construcción del relato historiográfico de la Argentina, requiere de considerar los procesos regionales a la vez que las políticas nacionales, vinculándolos entre sí. Revisar continuidades y rupturas en diversos espacios permite poner en diálogo las historias regionales (provinciales y locales) entre sí y con el relato de la historia nacional, para *rias* – que caracterizan su funcionamiento.” (2003, p, 48). José Carlos Chiaramonte, problematizó en torno al uso del concepto de región, desde una perspectiva económica y sostuvo que “Que esto que llamamos, mal o bien, ‘historia regional’ sea una necesidad, no está en discusión, dado que se hizo necesario modificar una perspectiva historiográfica deforme fruto del «centralismo», como se suele expresar. En el caso argentino, se trata de la concentración de investigadores y recursos en la ciudad capital, por un lado, así como del efecto del protagonismo de esa ciudad en gran parte de la historia, lo que ha dado como resultado un relato histórico en el que se ha descuidado lo concerniente al resto del país. Esto ya lo conocemos bien y se han dado pasos importantes en las últimas décadas para corregir tal deformación. (2008; p 16)

A su vez, Sandra Fernández propone a su vez pensar la historia regional desde la perspectiva metodológica de la escala: “Este artificio metodológico se adapta muy bien a los análisis que rompen el paradigma del Estado nacional como horizonte omnipresente de la pesquisa. La frase hecha cuanto menor, mejor, dice mucho alrededor de la intensidad que la elección de la escala propone al momento de llevar adelante la recopilación de la información, la formulación de hipótesis, y el proceso de interpretación y elaboración de resultados”. La historiadora rosarina vincula además los estudios regionales a la microhistoria y al concepto de red como articulador de espacios y temporalidades. (2018; p. 14)

determinar de qué modo y en qué magnitud han impactado unos y otros, y descubrir un escenario múltiple y polifónico.

Retomamos el segundo de los desafíos que propone Ernesto Bohoslavsky como “[...] caminos posibles para recorrer por parte de una historia regional renovada” (2018, p. 44) y que sostiene:

[...] la comparación entre experiencias históricas regionales para cruzar perspectivas y detectar patrones comunes y de divergencias. Para realizar comparaciones es deseable tener conocimiento de archivos y/o de testimonios por lo menos de dos espacios: aunque lo mejor es producir ese saber por propia mano, hoy tenemos una cantidad suficiente de publicaciones que nos permitirían avanzar en una comparación entre realidades regionales históricas basándonos en bibliografía más que en fuentes directas. (Bohoslavsky, 2018, p. 45)

En esa línea, abordaremos el discurso de los normalistas santafesinos en el quiebre de los siglos XIX y XX, contrastándolo con el análisis de Alejandro Herrero “La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores. Argentina 1880 – 1900”. La pretensión es poner en diálogo dos espacios socioculturales cercanos, pero no idénticos, establecer las particularidades del movimiento educativo que tomó impulso en Santa Fe durante el gobierno de José Bernardo Iturraspe (1898 – 1902) y determinar las semejanzas que existen entre esos dos universos.

## El planteo de Alejandro Herrero

En el artículo “La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores. (Argentina, 1880-1900)” (Herrero, 2014), el autor establece las diferencias y la vez patentiza los puntos de acuerdo entre los nuevos educadores formados en las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales y los fundadores del normalismo. Describe magistralmente

de qué modo aquellos se posicionan en el campo educativo y disputan espacios de poder con la palabra legitimada en una posición científicista, acudiendo a la fisiología para respaldar sus ideas. Para ello analiza artículos publicados en *La Educación*, órgano de la Academia Nacional de Educación (ANE) Su trabajo a partir de esas fuentes nos permite contrastarlas con algunos escritos que aparecen en los Boletines de Educación que editaba el Consejo General de Educación (en adelante CGE) de Santa Fe en el quiebre entre los siglos XIX y XX.

En esta lucha el saber es un capital decisivo: los nuevos educadores se presentan como los portadores de un saber científico que exhiben como diferente y superador del saber de todos los actores que participan del campo educativo: superadora de los fundadores de las escuelas normales y de los colegios nacionales, de los educadores de movimiento educativo católico, de los educadores de las comunidades extranjeras, y de la dirigencia política [...] (Herrero, 2014, p. 26)

Recuperamos como idea vertebradora la apropiación del discurso científico por parte de estos nuevos educadores. Este discurso les permitió validar sus prácticas y legitimarse como quienes tenían la palabra en el campo pedagógico.

Ahora bien, el historiador nos explica que no hay uniformidad entre estos *nuevos educadores*, y las polémicas que se suscitan en publicaciones especializadas dan cuenta de ello. Hay un reconocimiento a los fundadores del normalismo, pero a la vez, una diferenciación con algunas de sus posturas.

Por ejemplo, en una disputa de 1886 acerca de la desigualdad de sueldos entre hombres y mujeres, los responsables de *La Educación*, publicación oficial de la Asociación Nacional de Educación defienden esa desigualdad salarial como natural, en



cambio, una educadora de la Asociación Progresista de Mendoza, responde a esos argumentos sosteniendo lo opuesto. Este artículo también está reproducido en las páginas de la publicación de la ANE.

“El primer artículo se edita en el primer número de *La Educación* y da pie a la polémica”, dice Herrero; y sintetiza en estos términos el desarrollo argumentativo:

¿Qué estrategia adopta el o la articulista? Primero deja ver su aparente debilidad argumentativa, la dirigencia política toma esta iniciativa y es apoyada con entusiasmo por maestros y maestras, para después señalar el abismo que se abre con semejante medida que atenta, afirma, contra los hábitos e intereses de la propia sociedad. Ve y hace ver no sólo que se parte de una premisa falsa, sino que el problema es mayor puesto que los educadores la reciben con gran entusiasmo sin percibir que es un peligro social. (2014; p. 30)

Luego nos explica de qué modo, en esa estrategia discursiva, el autor produce una serie de desplazamientos del problema: del campo educativo al campo social y de éste al campo científico. La desigualdad de salarios, no es un problema educativo, sino que es necesaria para mantener al orden social, pero además se funda en la naturaleza. Y de este modo, es incontestable. Excede la voluntad y decisión de los hombres y se instala en el plano de lo dado e inmodificable (o cuya modificación provocaría el caos social).

Este ejemplo permite ver esa característica del discurso de los nuevos educadores: su recurrencia al plano de la ciencia, la fisiología en particular, como mecanismo de legitimación de sus convicciones y afirmaciones.

El salario de los maestros era diferente del de las maestras porque ellos y ellas lo son. Se replica en el plano educativo la distribución sexual de roles. Así como la

mujer es ideal como maestra de los primeros grados por su *ternura maternal*, el hombre es la figura idónea para los grados superiores y los cargos de conducción por su *firmeza y fortaleza de carácter*.

De este modo, se justifica un salario más alto para el maestro varón, por su condición de tal.<sup>3</sup> “A la cabeza de toda escuela grande se necesita un hombre de vastas miras, juicioso y culto [...]”. Herrero cita esta afirmación contundente del artículo “Maestra y maestros”, publicado en el número uno de *La Educación* en 1886. (2014, p. 31)

El historiador, concluye en relación a este tema que:

Hay, al mismo tiempo, una lucha en el campo educativo sobre los que pueden ver y los que no pueden ver. Estos últimos están equivocados, a los ojos del o la articulista, y son educadores que producen un gran daño a la sociedad y al campo educativo porque se trata de educadores que no cumplen su función social y política. (Herrero, 2014, p. 31)

La respuesta de una educadora mendocina, ilustra también sobre el cientificismo en las argumentaciones, aunque en este caso, apunta Herrero, se trata de una educadora que separa aguas. Apela al discurso científico de los fisiólogos pero para indicar cómo debe interpretarse el mismo: en clave pedagógica.

La educadora discute en el terreno de la fisiología de igual a igual con los fisiólogos, y no sólo cuestiona sus estudios, sino que les enseña a leer sus propias investigaciones. (Herrero, 2014, p. 32)

3 Trabajos como los de Flavia Fiorucci (2012) y Juan Carlos Tedesco (2012) dan cuenta de que los bajos salarios desalentaban a los hombres a seguir el magisterio como carrera, pero este argumento de índole pragmático y de tinte social, no aparece en el discurso publicado en *La Educación*.

Hay es este caso, un desplazamiento pero inverso al que mencionamos antes; del terreno de la ciencia (fisiología) al de la educación.

[...] para sostener que las claves científicas de la Fisiología y de la educación arriban a la misma verdad: la “supuesta” superioridad de los varones no se ve en el aula, y la superioridad o inferioridad de una persona lo establece su nivel educativo, por lo tanto, la discusión no debe llevarse a cabo en el terreno de la fisiología son en el terreno de la educación. Vale decir, en cuestiones de enseñanza y de escuelas la palabra la tiene el educador y la educadora y no los fisiólogos, la voluntad normalista impera siempre en el discurso de los nuevos educadores y de las nuevas educadoras. (Herrero, 2014, p. 32)

La desigualdad entre hombres y mujeres, entonces, lejos de estar determinada por la naturaleza (aunque no se niegan las diferencias entre sexos), está dada por una práctica social que es la educación. Y por lo tanto, puede revertirse si se modifican las condiciones de esa práctica.

La polémica, concluye Herrero, explicita las diferencias –gruesas en ocasiones- entre estos nuevos educadores; y permite pensarlos como un colectivo con multiplicidad de voces.

Nos interesa rescatar y además de este afán de legitimar científicamente la tarea y el rol del educador, otros dos aspectos que menciona Herrero y que se vinculan a este en el pensamiento de estos nuevos educadores.

Por un lado, el interés en proponer la educación para el trabajo como alternativa complementaria al normalismo<sup>4</sup>. Para ello

<sup>4</sup> Sobre esta cuestión recomendamos un trabajo de Alejandro Herrero que analiza el tema exhaustivamente: “Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina: un invento del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XX”, en Revista Quinto Sol, Vol 18, N°1, enero-junio 2014, pp. 1-23.

se insistía en las escuelas de Artes y Oficios para aquellos que no accedían a las Escuelas Normales o a los Colegios Nacionales, o no lograban completar su escolaridad.

Por otro lado, recuperamos una apreciación del historiador acerca de cómo se perciben y perciben su tarea pedagógica estos nuevos educadores.

El maestro, para los nuevos educadores, es un científico y un artista, alguien que posee los conocimientos específicos de la ciencia y del arte de la enseñanza [...] Los nuevos educadores invocan una pedagogía científica que los lleva a postular que cada alumno accede a la verdad personalmente, y el maestro debe guiarlo a esa meta, que se accede a partir de una experiencia, y mediante una demostración empírica. Hablan de la libertad y de la actividad del niño para descubrir la verdad, en oposición a la postura de los fundadores del normalismo, a sus ojos, erudita, repetitiva, que ve la cabeza del niño como un recipiente que hay que llenar con conocimientos, y forma, invariablemente, un individuo pasivo. (Herrero, 2014, pp. 26 y 27)

Esta concepción de una pedagogía activa, estrechamente vinculada al cientificismo que postulan, hace de la enseñanza un espacio que privilegia la experimentación, el descubrimiento por parte del alumno, en alguna medida, traspone rasgos del método de las ciencias experimentales a la enseñanza.

## Los nuevos educadores santafesinos

Los Boletines de Educación fueron un recurso que las autoridades educativas provinciales dispusieron en Santa Fe, particularmente desde la gestión de José Bernardo Iturraspe<sup>5</sup>, para llegar a todos los

<sup>5</sup> La gestión de Iturraspe se extendió de 1898 a 1902, y fue su ministro de Instrucción Pública el Dr. José Galiano y el Presidente y Director del Consejo General de Educación, Don Domingo Silva. El peso que este último tuvo en la educación santafesina de comienzos

educadores de la provincia. Estas publicaciones mensuales, ofrecen la perspectiva de los hombres que se hicieron cargo de la dirección y gestión de este campo.

Muchos de los artículos son anónimos, otros están firmados por miembros del Consejo General de Educación o por docentes que enviaban sus contribuciones, otros son transcripciones de discursos de funcionarios del gobierno nacional, de rectores de Colegios Nacionales de otras provincias, de especialistas y también hay traducciones de textos de procedencia norteamericana o europea, todos en la misma línea argumental que responde a los lineamientos que la publicación quiere instalar.

La variedad de temas que se abordan es significativa, y da, de por sí, una idea del perfil de estos educadores santafesinos. A modo de ejemplo, en este artículo, analizaremos textos del Boletín del mes de noviembre de 1900.

El sumario, menciona, en la sección Redacción, una serie de artículos sin firma que hacen las veces de editorial de la publicación y que podemos atribuir a las ideas de Domingo Silva, director por entonces del Consejo General de Educación y de la publicación. Los títulos son: “Taller Industrial de arte, confección y bordado”, “La voz del Niño”, Educación práctica industrial”. “La Escuela”. “Psicología del Niño”, “La escuela y la tisis. Robusteciendo nuestra propaganda”, “Una gran iniciativa. Fundación de una colonia infantil”, “En la escuela no se trata de hacer sabios”, “De la lectura” y “Eскурiones [sic] escolares”.

Continúa el sumario con la sección Colaboración, cuyos escritos están firmados

---

de siglo XX, no nos deja duda en cuanto a los escritos de los Boletines de Educación: responden a sus ideas, aun cuando sean autores de ellos algunos de sus colaboradores, o sean fragmentos tomados de otros educacionistas.

y nos permiten conocer a sus autores. De la lista, mencionaremos “La escuela es el principal factor de regeneración social” de Manuel Beney, contador del Consejo General de Educación, artículo al que hemos de referirnos.

Siguen una sección Científica, donde suelen aparecer distintos artículos destinados especialmente a difundir adelantos en el campo de las ciencias experimentales y de la psicología; y una sección Literaria. Las últimas páginas, están destinadas a asuntos administrativos, comunicación de resoluciones y normativa del Consejo, rendiciones de cuentas, etc.

El desglose del sumario permite ver, por un lado, que se trataba de una publicación densa en cuanto a su contenido y amplia en relación a sus alcances. También, cuáles eran los asuntos que despertaban mayor interés y los lineamientos que se imponían o sugerían con esta publicación.

Analizaremos el artículo que mencionamos de la sección Colaboración y dos de los que corresponden a Redacción, de modo de contrastarlos con los rasgos que registra Alejandro Herrero en el caso de los nuevos educadores que actúan a escala nacional, a saber: la mirada sobre la escuela, la actitud científica y los modos de apelar – o no – a la ciencia para validar sus convicciones y finalmente, la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. Nos proponemos con esto, establecer en qué medida, ese movimiento de los nuevos educadores, encontró eco en Santa Fe y, en todo caso, con qué particularidades.

### **“La escuela”: entre el normalismo y las nuevas tendencias pedagógicas**

En los artículos que refieren a la escuela encontramos fuertes continuidades con el normalismo, de tal modo, que podrían inclinarnos a pensar que los educadores san-

tafesinos estaban apegados a esta corriente. Así, por ejemplo, el artículo que lleva por título “La escuela”, expresa que:

Se puede afirmar, sin titubeos ni perplejidades que el número y la calidad de las escuelas están en armonía con la civilización de los pueblos. Son las escuelas el barómetro que marca el adelanto de cada nación. Así vemos que á medida que disminuye el número y la calidad de las escuelas, disminuye también el grado de civilización de los pueblos, hasta llegar al estado salvaje que carece de escuelas.

La fuerza impulsiva de la grandeza de una nación está en la grandeza de sus escuelas, las que á medida que avanzan derrotan la ignorancia que es, como la haraganería, la fecunda madre de todos los vicios.

Desde el momento que la escuela señala sus conquistas redentoras, los pueblos sienten sus efectos regeneradores, los que, desde las más elevadas capas sociales, hasta á las más humildes se exteriorizan con el vigorizamiento [sic] de las virtudes cívicas [...] (1900, p 605)

La expresión es clara y contundente: cantidad y calidad de escuelas definen la grandeza de una Nación, ella es la que *vigoriza* las virtudes cívicas. A su vez, la escuela es garantía de la erradicación de una fuente de vicios, los que provienen de la *ignorancia*; ella *redime* y *regenera*: dos verbos que remiten uno al plano de lo sagrado, y el otro alude al ámbito de la ciencia. La escuela se asocia a la *civilización* y la falta de escuelas al salvajismo, una línea argumental simple que vertebra el discurso y permite, sostener la necesidad de crear escuelas y de velar por la calidad de la enseñanza que ellas impartían. Las escuelas, por sí solas garantizaban la civilización, en un esquema signado claramente por la antinomia propuesta por Sarmiento: civilización o barbarie.

Hasta aquí, el texto no se aparta del normalismo, pero si seguimos leyendo, nos encontramos con una aseveración de otro tenor:

Dentro de algunos años no habrá en Santa Fe un solo niño que no sepa leer y escribir; no habrá un solo joven que no haya recibido las primeras nociones de agricultura, de ganadería, de trabajos industriales, inaugurándose para ella aquellos vastos horizontes que se abren á todos los pueblos educados de verdad. (1900, p 605)

Aquí aparece un elemento disruptivo en el discurso normalista al introducirse una variable que formaba parte de la política educativa santafesina de esos años: la educación para el trabajo. La escuela es un instrumento fundamental del Estado para imponer las virtudes cívicas y erradicar prácticas no deseadas; pero es también la vía para formar hombres para el trabajo, especialmente para el trabajo manual, que según los educadores santafesinos era la base de la riqueza de la Provincia y la forma de desarrollar el patriotismo en tiempos de paz y prosperidad.<sup>6</sup>

El énfasis en este tipo de enseñanza puede explicarse por el hecho de ser el centro y sur de Santa Fe el territorio en el que la fundación de colonias agrícolas y el afincamiento de inmigrantes tuvieron su mayor expresión en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX. El interés en la educación para el trabajo, se inscribe mejor en la lógica de los nuevos educadores, preocupados no solamente por la instrucción en las primeras letras y la educación

<sup>6</sup> Sobre este particular, nos hemos explayado en un trabajo anterior: “¿Educación técnica, manual o industrial? El proyecto educativo de la gestión Iturraspe en Santa Fe, 1898-1902” en De Historia e historias. Publicación digital del Equipo de Investigación Histórica del ISPI N°4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda.” (2017) N° 1. ISSN 2591-4391

patriótica, sino también en proporcionar una formación para tareas prácticas que requerían de menos estudio en un sentido clásico, pero sí de un aprender a hacer.

## “La escuela es el principal factor de regeneración social”: ciencia y pedagogía a la carta

En la sección Colaboración, el artículo de Manuel Beney lleva un título que es suficientemente elocuente acerca de la función que se le asigna a la institución escolar. Pero el contenido no es menos interesante, ya que Beney apela a un muy ilustrativo paralelismo entre naturaleza y sociedad.

La sociedad no es más que un organismo de orden superior, por así decirlo, al que concurren como elementos constitutivos el individuo y el hogar; dotada de vida, como todos los organismos, y sujeta como ellos al proceso evolutivo y morfológico, que la perpetúan a través del tiempo y del espacio, avanzando unas veces, estacionándose otras y otras retrogradando. según haya sido la higiene observada para impedir el desarrollo de enfermedades capaces de alterar más o menos sus funciones vitales.

Si la herencia y la adaptación son leyes biológicas que atañen a todo ser viviente de la creación, también es ineludible ley sociológica. [...]

Uno de los principales órganos de adaptación que la sociedad posee actualmente para su evolución, es la escuela. Ella ejerce su acción en el medio interno elaborando con el protoplasma social (los organismos en formación ó sea el niño) la vida y cuerpo de la sociedad.

Si la escuela es uno de los principales órganos de adaptación que acarrea mayor suma de vida nueva por la forma con que opera, la multiplicación y perfeccionamiento de las

escuelas, multiplicará la fuerza regenerativa. (1900, p.613)

Permítasenos la cita tan extensa, pero es interesante poder seguir el razonamiento del funcionario del Consejo General de Educación.

Beney apela al paralelismo entre naturaleza y sociedad para explicar de qué modo, las leyes de una, aplican a la otra. La alusión a la teoría de Darwin – adaptación –, a los descubrimientos de Mendel – herencia – y a la ley sociológica de la evolución en clave comtiana, son en este discurso datos científicos e irrefutables. Si la sociedad funciona del mismo modo que la naturaleza, se rige por los mismos principios y en ella se suceden idénticos procesos, la evolución social es tan *ineludible* como la natural. Y de hecho, nuestro autor sostiene que es así, las leyes biológicas son también sociológicas.

La sociedad es comparada con un organismo apelando a un recurso bien didáctico: el todo y las partes interdependientes unas de otras pero necesarias. Las partes en este caso, son el individuo y el hogar, aunque también menciona Beney a los individuos en formación, es decir los niños, que constituyen el *protoplasma social*. Hay un uso muy libre de conceptos y teorías de la biología en este caso, para que resulten funcionales a la comparación que propone el funcionario. Podemos preguntarnos en tal caso, dónde queda la escuela, que es el objeto de este artículo, y el autor lo explica: la adaptación vence a la herencia cuando el organismo – social en este caso - *crea* nuevos órganos o los perfecciona. La escuela, nos dice, es un medio esencial tanto para la *adaptación* como para la *evolución social*. La escuela *regenera*, agrega Beney, y por ello es “[...] el medio más adecuado para evitar el mal y promover el bien” (1900, p. 613). En este punto el discurso científico, de corte empirista se traslada (desplaza, diría Herrero) al plano de

lo moral: el bien y el mal no son categorías científicas, sino éticas. La articulación de los planos, el tránsito de uno al otro, se produce *naturalmente*, es decir, asumiendo que se trata de un razonamiento científico cuyas conclusiones se desprenden inevitablemente, y no de una construcción discursiva. Desde el lugar del científico, Beney mira la sociedad y la escuela con objetividad e imparcialidad, por lo tanto, en su lógica, sus afirmaciones no son discutibles.

La alusión a la higiene como forma de prevenir enfermedades es propia de otro de los movimientos de ideas que circulaban por la época: el higienismo. Pensada como una práctica sanitaria, Beney la reconfigura en términos sociales. La higiene moral condiciona el avance o el retroceso de una sociedad, por eso es vital inculcar buenas prácticas y valores socialmente legitimados a los niños en edad escolar. La regeneración social requiere de la educación de los individuos más jóvenes, en los que los vicios no han arraigado, sostiene el funcionario. Y ya instalado en el plano social, concluye su artículo diciendo:

*Setenta y dos mil* cadalzos [sic] levantados en un pueblo, son *setenta y dos mil* sombras dolorosas y siniestras que arrojan inmenso eclipse. En vez de *setenta y dos mil* cadalsos; cuánto más civilizado fuera la creación de *setenta y dos mil* escuelas que son *setenta y dos mil* focos de luz que aportan el sol de la civilización! (1900, p. 614)

La oposición escuela – cadalso, educación – castigo, se corresponde con otra que le da sentido: el sol de la civilización que disipa sombras dolorosas y siniestras. Beney se mueve del plano social al científico y, aun cuando está refiriéndose al primero, apela a la naturaleza, proponiendo un juego discurso que entrelaza ambos planos para, desde uno legitimar su posición en relación al otro. Sol – luz – eclipse – sombras, son elementos del discurso científico que se aplican al

campo moral. Y la escuela es la que produce esta transición, ella debe ocuparse de los *organismos en formación* – o sea el niño, dice Beney – para evitar que se *contamine* o se *enferme* con algún vicio social.

Interesa resaltar la simplicidad del planteo, que es absolutamente binario: bien – mal, luz – sombras, salud – enfermedad. No hay matices ni medias tintas, en una estrategia discursiva muy apropiada para que el mensaje se comprenda y pueda ser apropiado rápidamente. No requiere de demasiado esfuerzo intelectual, pero está revestido de un ropaje científico que le da seriedad.

Es de destacar en el discurso de Beney la primacía de la educación por sobre la naturaleza que se explicita en la idea de la regeneración social, y en la fe que manifiesta el autor en las posibilidades que tiene la escuela para generar buenos hábitos, transmitir valores y evitar los vicios sociales.

### **“En la escuela no se trata de hacer sabios”: educar para la vida y el trabajo**

En este caso, se trata de un artículo muy breve, de la Sección Redacción que explicita con claridad la postura pedagógica de las autoridades educativas santafesinas, incluso con una referencia explícita a la gestión de Domingo Silva: “Afortunadamente, desde que el señor Silva ocupa la presidencia del S. Consejo se ha trabajado para suprimir los métodos rutinarios [...]” en la enseñanza, dice el autor, posicionándose en relación a la pedagogía que va a proponer.

En los cinco párrafos que conforman el texto, se cita a dos educadores extranjeros – Vecchia y Letelier<sup>7</sup> – como figuras de

<sup>7</sup> Vecchia fue un notable “educacionista italiano”, según nuestro autor, y de él no hemos podido obtener otros datos. “Valentín Letelier nace en la ciudad de Linares [Chile], en 1852.

autoridad que dan legitimidad a las afirmaciones del autor.

El nudo de la argumentación lo constituye la defensa de los métodos activos en educación, desacreditando a la enseñanza memorística y basada en la *exceso de datos* (1900, p. 609). Opone los métodos propios de la *escuela positiva* a la *escuela vieja* (1900, p.609). La escuela positiva se propone, según nuestro autor enseñar siguiendo esta lógica:

Si le hacemos fijarse [al educando] en una cosa cualquiera, debemos hacerlo no solo para sujerirle [sic] algún conocimiento nuevo, sino

---

Hijo de un agricultor cuya estabilidad financiera se vio progresivamente mermada, tuvo una difícil primera educación, la que pudo llevar a buen término en Talca, gracias a familiares, y luego en la capital del país, gracias a sus destacados logros, en el Instituto Nacional dirigido a la sazón por Barrros Arana. En 1872 ingresa a la carrera de leyes en la Universidad de Chile, estudios que costea trabajando como profesor suplente en el Instituto. Dos años después forma parte del Círculo Positivista, dirigido desde 1870 por José Victorino Lastarria. En 1875, ya egresado, parte al norte del país, a Copiapó, a desempeñarse como profesor de literatura en el Liceo de esa ciudad, donde funda una Academia Literaria. Permanece allí tres años, al término de los cuales vuelve a Santiago. Los departamentos de Copiapó y Caldera lo proclaman diputado, iniciando de ese modo su vida parlamentaria. En enero de 1882, se traslada a Alemania como secretario de la Legación en Berlín. Allí pasará casi cuatro años en los que conocerá las experiencias pedagógicas más destacadas de la época.

A su regreso desarrolla una fuerte actividad educacional en el país. Se compromete en la creación del Instituto Pedagógico, establecido en 1889, el que hasta 1981 será la principal institución chilena de formación docente. Además, redacta un Plan de Estudios Secundario, solicitado al Consejo Universitario por el gobierno, elabora también el plan de estudios de Ciencias Legales de la Facultad de Derecho y publica, con Julio Bañados y el intelectual puertorriqueño Eugenio María de Hostos, un libro que contiene textos escritos entre 1880 y 1889 sobre la reforma a la enseñanza del derecho". (Baeza Araya, 2015, p 416)

también para enseñarle a leer en el gran libro de la naturaleza, a observar con atención, a inducir con lógica [sic], en una palabra, a pensar y razonar correctamente. Solo así se habitúa el educando a valerse de sus propias fuerzas mentales y a convertirse en verdadero maestro de sí mismo. (1900, p. 609)

Naturaleza, observación, inducción: la referencia a las ciencias experimentales y sus métodos es suficientemente explícita y es el método de enseñanza por excelencia, ya que permite no sólo adquirir conocimientos sino algo que hoy definimos como aprender a aprender. Se prioriza en el artículo el enseñar a *pensar y razonar correctamente* por encima de la mera instrucción y la transmisión de información, características de una pedagogía enciclopedista. La observación de la naturaleza y la inducción a partir de lo observado, redundan en un pensamiento y razonamiento *correcto*. Esta afirmación es toda una concepción sobre el saber y la educación: hay una verdad que debe descubrirse, y por lo tanto, enseñar es estimular estas capacidades y fortalecer la confianza del alumno para que llegue a la verdad.

En otros artículos de Boletines de Educación de esta misma época se recomienda incluso acortar la jornada escolar, ya que después de tres horas, merma considerablemente la atención de los alumnos y resultan improductivos.<sup>8</sup>

---

8 A modo de ejemplo, bajo el título, el Boletín de abril de 1899, comenta que "Con gran lucidez acaba de ser tratada esta cuestión [la disminución de horas de clase para los niños de grados inferiores] en las notas que van enseguida, del doctor Agustín Álvarez, como vocal inspector del 7° Distrito de la Capital de la República y del Profesor Pedro A. Torres, Director de la Escuela Superior del mismo Distrito" (1899, p. 511). Álvarez sostiene que: "[...] la escuela con esas horas adicionales de fatiga inútil hace demasiado largos para el niño los días escolares y en vez de hacerle agradable el estudio para darle a afición a aprender, por ese sano principio que obliga a levantarse ágil de la

El último párrafo del artículo, precisa qué es esto de *no hacer sabios*:

Los niños deben ser educados para hombres no para sabios; para lo que es útil, no para lo que adorna; para que sepan desempeñarse con independencia, en una palabra, no para esclavos de preocupaciones absurdas y retardatarias. Los norteamericanos triunfan ¿porqué? Porque sirven para todo y tienen fe en sí mismos. Hagamos hombres como esos y los argentinos no tendremos que envidiarles. (1900, p. 609)

El modelo es la sociedad norteamericana, cuyos individuos *triunfan*, según el artículo porque *sirven para todo y tienen fe en sí mismos*. Desmenuzando este último párrafo, resulta más claro el programa educativo de los funcionarios santafesinos. Los hombres no son tales por sus saberes teóricos, por conocer mucho, sino por desarrollar una actitud proactiva hacia el trabajo, por su capacidad de adaptarse<sup>9</sup> a situaciones nuevas, y especialmente de propiciar actividades productivas y que generen riqueza. Esto permite el éxito personal y el progreso de la Provincia. Hay un énfasis muy importante en la gestión de Domingo Silva en el campo educativo santafesino en fortalecer una educación ordenada al desarrollo productivo de la región, fomentando las escuelas agrarias y las de oficios.

---

mesa, para digerir bien y tener apetito seguro siempre, le hace amar los días sin escuela y las vacaciones sin término [...]” (1899, p. 512). Torres, a su vez afirma que “Cinco hora de trabajo diario, de trabajo casi exclusivamente intelectual, no obstante los mejores esfuerzos del mejor de los maestros, tratándose de niños de 6, 7 y 8 años, es una tarea que la ciencia pedagógica y la ciencia médica de consumo califican de enormidad, de imposible semejante esfuerzo” (1899, p. 513).

9 Usamos el concepto en el sentido darwinista que le daba Beney en el escrito que ya hemos comentado.

Estos hombres, no son *esclavos de preocupaciones absurdas y retardatarias*, sino hombres independientes, que forjan su destino sin necesidad de la ayuda del Estado. Por eso deben ser educados para lo útil y no para lo que *adorna*<sup>10</sup> el pragmatismo inspira todo el artículo. La escuela debe ocuparse de formar hombres útiles a la sociedad y para ello, debe enseñarles con los métodos propios de las ciencias experimentales a observar e inducir. Se aprende a partir de la propia experiencia, y de este modo se aprende aquello que resulta ventajoso para el progreso económico y material. Lo demás es adorno y no vale la pena invertir recursos del Estado en ello.

Estos educadores santafesinos discuten al normalismo su afición por la enseñanza enciclopédica y teórica y le oponen los nuevos métodos de orden positivista.

## Comparando casos: a modo de conclusión

Hemos rescatado algunos de los rasgos que propone Alejandro Herrero y que, de acuerdo con su planteo, distinguen a estos nuevos educadores de fines de siglo XIX y comienzos del XX, de los fundadores del normalismo.

Uno de ellos es que los “[...] nuevos educadores se presentan como portadores de un saber científico que exhiben como diferente y superador” (Herrero, 2014, p. 26) del de los otros actores del campo educativo. Este rasgo se verifica en los tres artículos que analizamos

---

10 Remitimos a un trabajo anterior en el que con el Prof. Carlos Pauli, analizábamos el informe el entonces visitador Luis A. Ferreyra al Colegio de la Inmaculada Concepción, en el que el educacionista se refería a las clases de adorno como las dedicadas a las artes – música, literatura y dibujo – o a la oratoria. (Pauli y Pauli, 1995). La expresión de clases o saberes de adorno, es muy contundente en cuanto a que implica que son conocimientos totalmente superfluos y para nada útiles.



del Boletín de Educación santafesino. La referencia a la escuela como fuerza regeneradora, en el artículo titulado “La escuela” permite inducir que el autor es un hombre versado en los adelantos del conocimiento y que dispone de ellos para argumentar. La comparación que establece Beney entre el orden natural y su desarrollo, y el orden social y los procesos que le son propios, es más explícita y se completa con la referencia a las modernas teorías sobre evolución y herencia. Por último, el artículo “En la escuela no se trata de hacer sabios” es un texto escrito en clave pedagógica, y sin embargo su autor se apoya en la obra de otros educacionistas reconocidos de la época como estrategia para validar sus propias afirmaciones. Recurre, de algún modo, al saber que en el campo educativo están desarrollando los expertos.

Los educadores santafesinos se presentan como portadores de un saber nuevo que se valida científicamente; si bien no reniegan del normalismo, sí se proponen innovar en cuanto al sentido de la educación y la función de la escuela.

Herrero refiere a desplazamientos (2014, p. 30) que los educadores que cita producen en sus discursos: del campo educativo al social y de éste al campo científico en un caso, y del campo científico (fisiología) al educativo en el otro. Las estrategias discursivas de los funcionarios santafesinos no son idénticas. Además del desplazamiento, se evidencia la comparación como recurso importante en las argumentaciones que hemos analizado. Se apela a la ciencia, en particular a las ciencias naturales, para que sirvan de modelo a la explicación de fenómenos sociales y educativos. “La Escuela”, transita así del plano educativo al orden moral y este al social, cuando sostiene su autor que la institución escolar es sinónimo de civilización y de virtud, y esto permite *redimir* y *regenerar* a los niños apuntalando la grandeza de una sociedad. Conviene en este punto, hacer una digresión: si la rege-

neración alude a un proceso biológico en el marco de las teorías de la segunda mitad del siglo XIX, la *redención* tiene una clara connotación religiosa, que de algún modo irrumpe y altera el carácter científico que se pretende dar al discurso. Este es un rasgo muy propio de los escritos de Domingo Silva<sup>11</sup> que articula el plano científico y el religioso sin contradicción, como si naturalmente uno se imbricara en el otro. La alusión a un concepto que proviene del campo de la fe, tiene una función moral y social, ya que en la línea argumental del educador, la religión es garantía de orden social.

En “La escuela como factor de regeneración social” se hace más claro el paralelismo que traza Beney entre naturaleza y sociedad, así como la preeminencia de lo social a través de la educación para modificar lo que viene dado por el orden natural. Esta preeminencia justifica el valor de la escuela, en la medida en que ella es la institución que puede producir ese cambio. La estrategia discursiva del artículo es doble. Por un lado, se evidencia la comparación entre el orden natural y el orden social, y en tanto ambos son similares, las leyes y procesos que pertenecen a un campo se aplican sin más al otro. Por otro lado, se visualizan esos tránsitos o *desplazamientos*, en este caso del plano científico al moral y de éste al social. La sociedad es un organismo de *orden superior*, dice Beney, y funciona como cualquier organismo natural. Esto es inexorable, ahora bien, la escuela “[...] uno de los principales órganos de adaptación que la sociedad posee actualmente para su evolución [...]” (1900, p. 613), es el mecanismo

11 Hemos analizado un muestreo importante de su producción periodística en trabajos anteriores, como por ejemplo, La cabeza piensa y ordena... (2016) y el ya citado ¿Educación técnica, manual o industrial?... (2017). Ya ha quedado claro que los artículos y fragmentos de texto publicados en los Boletines, respondían a la línea que el educador, presidente y director del Consejo General de Educación pretendía imponer a la educación santafesina.

que posibilita *evitar el mal y promover el bien*. El autor se corre del lugar del científico sin abandonarlo del todo para instalarse en el plano moral. A su vez, esta función moral de la escuela produce un efecto social: la regeneración de la sociedad. Observemos cómo, más allá de los sucesivos desplazamientos hay una concepción naturalista de la sociedad que nunca se abandona y que impregna también a la escuela.

Por último el autor de “En la escuela no se trata de hacer sabios”, instala su discurso en el plano pedagógico. Discute acerca del mejor modo de enseñar para formar hombres útiles a la sociedad, hombres independientes y emprendedores que puedan gestar su riqueza con el trabajo, y para ello, propone un método activo, que replica en buena medida el de las ciencias experimentales, para que les permita a los educandos “[...] entrar en el santo campo de la ciencia [...]” (1899, p. 609). De hecho, implícitamente el discurso científico sustenta al pedagógico ya que la ciencia proporciona el método didáctico por excelencia: el del científico; y la *santidad* del campo de la ciencia hace de ella una especie de dogma laico: no es posible discrepar con las *verdades* científicas ni discutir las o minimizarlas sin exponerse a ser retrógrado o bárbaro.

La idea de una educación práctica que forme para el trabajo es otro de los elementos que aparecen en estos escritos; se trata de privilegiar saberes prácticos “[...] nociones de agricultura, de ganadería de trabajos industriales [...]” (1900, p. 605) como parte de una educación *de verdad*. Esto implica una ruptura con los fundadores del normalismo y una identificación con los nuevos educadores, aquellos que, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, no sólo han ocupado los cargos de conducción en las escuelas sino que se cuentan también entre los funcionarios del campo educativo. Estos lineamientos educativos son parte de una política de estado

– provincial y nacional<sup>12</sup> – y de un proyecto de país en el que se apostaba al progreso a partir del desarrollo de la producción agraria de la región pampeana. Es decir, estas ideas son parte de una estrategia más amplia para pensar, desde la provincia de Santa Fe el futuro de la Argentina.

Nos propusimos establecer si estos educadores santafesinos, funcionarios del gobierno provincial entre 1898 y 1902, podrían inscribirse en el movimiento de los nuevos educadores de acuerdo a la caracterización que propone Alejandro Herrero, o si definitivamente se trata de normalistas en el más estricto sentido.

Como puede apreciarse en los fragmentos citados hay muchos elementos que nos permiten afirmar que el grupo de educadores santafesinos que lideraba Silva, participaban del movimiento de los nuevos educadores especialmente porque como ellos, apelan al discurso científico para legitimarse como expertos y argumentar sus ideas, y porque aspiran a una educación basada en métodos activos, no memorística ni repetitiva, sino que ponga a niños y jóvenes ante la naturaleza y, con los métodos de las ciencias experimentales, les incentive a descifrarla.

12 Iturraspe estuvo alineado políticamente con Roca, y de hecho sus vínculos con el roquismo le permitieron construir una facción en el espectro político santafesino con la creación del Partido Popular. Miguel Ángel De Marco (h), en torno al vínculo entre la política provincial y la nacional, dirá: “[...] el general Roca, quien en 1898 apoyó la llegada a la gobernación de la provincia de José Bernardo Iturraspe, una persona dispuesta a poner punto final a la puja existente entre los círculos oficialistas mencionados, y que se habían demostrado incapaces de reconciliar sus intereses particulares llevando a la administración pública a una situación de ingobernabilidad. Meses más tarde de la asunción de Iturraspe, Roca hizo lo propio en la presidencia de la Nación, y ambas gestiones marcharon en un todo en común.” (2001, p. 216)

Lo que no observamos en estos discursos, es la confrontación con el normalismo. Si bien critican algunos de sus presupuestos, la exposición se propone en un tono más conciliador y la postura de estos nuevos educadores se presenta como superación pero en línea de continuidad con el normalismo. En los tres artículos del Boletín de Educación de noviembre de 1900, se observa como estrategia un discurso lineal y simple, que funciona a partir de dos recursos: oposición e identificación.

Así en “La escuela”, civilización se opone a salvajismo, redención y regeneración a atraso; en “La escuela es un factor de regeneración social”, higiene se opone a enfermedad, cárceles a escuelas, luz a sombras; y “En la escuela no se trata de hacer sabios”, hombres se opone a sabios, útil a adorno (es decir, lo inútil). En cuanto a las identificaciones, en el primero de los escritos, escuela, civilización y grandeza de la Nación son la misma cosa; escuela, regeneración y virtudes cívicas también equivalen; en el segundo, escuela, adaptación y evolución social se identifican, del mismo modo que escuela, foco de luz, sol de la civilización lo hacen; y en el tercero, son intercambiables métodos activos, hombres útiles y triunfo.

Podríamos aventurar dos razones como explicación de ese tono más conciliador del discurso, como también de su linealidad y simplicidad; por un lado, la situación de estas figuras locales, que no necesitaban polemizar con sus pares ya que ellos eran la autoridad no sólo política sino también pedagógica, dado que eran los referentes en el campo de la educación provincial. Por otra parte, sus escritos iban dirigidos al personal docente de las escuelas que les estaba subordinado; por lo tanto, no se trataba de discutir posturas, sino de establecer lineamientos y fundamentalmente formar a maestros, profesores, preceptores y directores en estas nuevas corrientes pedagógicas. El discurso homogéneo, simple y lineal era fácil de replicar, no requería grandes esfuerzos de

comprensión y a la vez, establecía con claridad lo correcto en el campo educativo sin dejar espacio a la interpretación o a la confrontación. Evitar la polémica con el normalismo era una estrategia que les posibilitaba ubicarse como continuadores de ese movimiento al que perfeccionaban con las nuevas ideas que provenían del campo científico y pedagógico.

## Bibliografía

- Baeza Araya, Adrián Rodrigo. (2015) “Emancipación e indagación aportes del pensamiento pedagógico de Valentín Letelier para una discusión de la categoría de acto didáctico”. Revista Brasileira de Educação, vol.20 no.61 Rio de Janeiro. ISSN 1413-2478. pp. 409-431.
- Bohoslavsky, Ernesto. (2018) “La historia regional argentina: identidades, campos y agendas” en Debates y conflictos de la historia regional en la Argentina actual. Coordinado por Ernesto Bohoslavsky. Revista Quinto Sol, Vol. 22, N° 3, septiembre-diciembre 2018 - ISSN 1851-2879, pp. 38-46.
- Chiamonte, José Carlos. (2008) “Sobre el uso historiográfico del concepto de región”, en Revista Estudios Sociales. UNL, N° 35. pp. 7- 21
- De Marco, Miguel Ángel (h). (2001). Santa Fe en la transformación argentina. Rosario, Museo Histórico Dr. Julio Marc,
- Fernández, Sandra. (2018) “La perspectiva regional y local. Un camino posible para una historia argentina renovada”, en Debates y conflictos de la historia regional en la Argentina actual. Coordinado por Ernesto Bohoslavsky. Revista Quinto Sol, Vol. 22, N° 3, septiembre-diciembre 2018 - ISSN 1851-2879, pp. 13-20.
- Fiorucci, Flavia. (2012) “Las escuelas normales y la vida cultural en el interior apuntes para su historia”, en Laguarda, P.

y Fiorucci, F. (ed) *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales. Argentina (siglo XX)*. Rosario, Prohistoria. pp. 131-152.

— Herrero, Alejandro. (2014) “La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)”, en *Revista Perspectivas Metodológicas*, UNLa.

----- (2014) “Juan Baustista Alberdi pensador de la educación argentina: un invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XX”, en *Revista Quinto Sol*, Vol 18, N°1. pp. 1-23.

— Mata de López, Sara. (2003) Conferencia “Historia local, historia regional e historia nacional, ¿una historia posible?”, en *Revista 2, Escuela de Historia*. Año 2, Vol. 1, N° 2, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. pp. 45-50.

— Pauli, Carlos Eduardo y Pauli, María Gabriela. (1996 -1997) “El liberalismo positivista y la pedagogía ignaciana. Un debate finisecular.” *Revista de la Junta Provincial de Estudios Históricos de Santa Fe*, N° LXI, 1996 – 1997. pp. 125-137.

— Pauli, María Gabriela. (2017) “¿Educación técnica, manual o industrial? El proyecto educativo de la gestión Iturraspe en Santa Fe, 1898-1902” en *De Historia e historias*. Publicación digital del Equipo de Investigación Histórica del ISPI N°4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda.” N° 1. ISSN 2591-4391.

----- (2016) *La cabeza piensa y ordena y los brazos ejecutan. Representaciones sociales de la elite santafesina a comienzos del siglo XX*. Santa Fe, UCSF.

— Tedesco Juan Carlos. (2012) *Educación y Justicia Social en América Latina*. Bs. As., FCE- UNSM.

----- (2009) *Educación y Sociedad en la Argentina. 1880-1945*. 1° ed. 1°reimp. Bs. As., Siglo XXI.

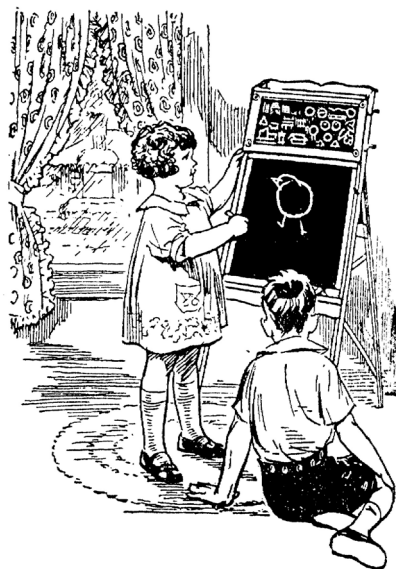
## Fuentes

— Beney, Manuel. (1900) “La escuela es el principal factor de regeneración social”, en Consejo Jeneral [sic] de Educación. *Boletín de Educación*. N° 150, Año XII, Santa Fe. pp. 613-614.

— Consejo Jeneral [sic] de Educación (1899). “Una reforma necesaria. Ecos de la Capital de la República”. *Boletín de Educación*, N° 131, Año XI, Santa Fe. pp. 511-513.

— Consejo Jeneral [sic] de Educación (1900), “La escuela”. *Boletín de Educación*. N° 150, Año XII, Santa Fe. pp. 605-606.

— Consejo Jeneral [sic] de Educación (1900). “En la escuela no se trata de hacer sabios”. *Boletín de Educación*. N° 150, Año XII, Santa Fe. p. 609.



# Sarmiento y el estado de 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)

Hernán G. Fernández<sup>1</sup>

hernan.fernan86@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7381-1443>

### Introducción

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 artículo, 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<sup>2</sup>.

1 Docente en Universidad Nacional de San Juan. Doctor en Historia por la Universidad del Salvador. Becario posdoctoral del CONICET.

2 Esta exploración sobre las obras de Sarmiento y su recepción la efectué en el marco de la investigación de mi tesis doctoral, donde examiné las ediciones del *Facundo* aparecidas durante la vida del autor y póstumamente. En base mi estudio publiqué diversos trabajos en revistas científicas, tales como: (2014). “Sarmiento y el ‘caudillismo’ en las ediciones del *Facundo*, algunas consideraciones para su abordaje”. *Perspectivas Metodológicas*, (14), pp. 59-74; (segundo semestre 2015). “El ‘caudillismo’ en la segunda edición del *Facundo* (1851) de D. F. Sarmiento”. *Épocas. Revista de Historia*, (12), pp. 33-45; (2016). “Sarmiento y su plan de gobierno para la Argentina: una aproximación a partir

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<sup>3</sup>. Precisamente, atendiendo las

del estudio de la concepción del puerto en las ediciones del *Facundo*”. *Res Gesta*, (52), pp. 123-138; (2017). “El *Facundo* de Sarmiento: una lectura a la edición de 1851”. *Temas de historia argentina y americana*, (25), pp. 61-72; (enero-abril 2021). “El *Facundo* de Sarmiento: problematizar la obra desde sus ediciones póstumas”. *Secuencia* (EN PRENSA).

3 Mi actual investigación se enmarca dentro de un proyecto de beca posdoctoral aprobado por CONICET, en base al mismo publiqué los siguientes trabajos: (agosto-diciembre 2019). “Sarmiento y el *Facundo*: discutir su recepción dentro de la elite política e intelectual argentina entre 1890 y 1912”. *Temas de historia argentina y americana*, (27), pp. 94-112; (2019). “Construir a Sarmiento en tres momentos de la historia argentina”, *Revista de la U*. <http://www.revista.unsj.edu.ar/?p=3513>

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 jornadas<sup>4</sup>.

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” (Herrero, 2009, p. 96). 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 artículo.

<sup>4</sup> 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).

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 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 exposición<sup>5</sup>.

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 artículo 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.

<sup>5</sup> 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” (Garcés, 2011, p. 394).

## 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 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 educativa<sup>6</sup>. Para Fernando

6 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

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 replanteó el problema del federalismo educativo, dado que la ley 1420 se convirtió con el tiempo en el modelo institucional y administrativo de la legislación educativa del país. (Martínez Paz, 2001, p. 295)

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” (Sabato, 2012, p. 192)<sup>7</sup>.

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

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.

7 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, 2012, p. 192).

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” (Martínez Paz, 2001, p. 296). El segundo punto crítico en las competencias nacionales y provinciales lo constituyeron el carácter y los objetivos de los contenidos enseñados.

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*<sup>8</sup>. 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

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).

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” (Peñaloza de Varese, Arias, 1966, p. 374). 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 artículo 9, se pretendía “reemplazar toda moral religiosa por otra natural, producto de una concepción racional del hombre” (Dávire, López, Malberti, 1983, p. 16).

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” (Garcés, 2001, p. 409)<sup>9</sup>. 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

9 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 relevaba del contralor de los nacimientos, casamientos y defunciones, momento, hasta entonces a su exclusivo cargo” (Arias, Peñaloza de Varese, 1966, p. 374). Según veremos en las páginas siguientes, las relaciones de cordialidad cambiarían a fines del siglo XIX y comienzos del XX.



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 agrícola<sup>10</sup>. A su vez, si bien no compete al área que me ocupa, cabe mencionar a la Escuela Nacional de Minas<sup>11</sup> como otro establecimiento con impronta 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 nació la Escuela de Industrias Químicas (Arias, Peñaloza de Varese, 1966, p. 422). 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 periodo<sup>12</sup>. 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.

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

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

12 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, 2001, p. 434).

## 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*<sup>13</sup>, gestión para la compra de la casa natal del prócer y su posterior conversión en monumento nacional<sup>14</sup>, edición de un libro detallando las diversas labores de la comisión<sup>15</sup>, 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

13 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, 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.

14 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, 1912, p. 43).

15 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.

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 debates<sup>16</sup>, únicamente Ventura Lloveras<sup>17</sup> intercedió en diversas temáticas<sup>18</sup>. Hecha esta necesaria digresión, procedamos a internalizarnos en las temáticas abordadas.

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

16 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, 1912, p. 326).

17 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-.

18 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”.

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” (PCNS, 1912, p. 81).

**¿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” (Garcés, 2001, pp. 409-410). Al momento de realizarse el congreso ninguna de las dos figuras mencionadas integraba espacios de poder<sup>19</sup>; 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 presentado por Lucía Bosque Moreno<sup>20</sup> sobre la necesidad de permitir a

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

20 Si bien Lucía Bosque Moreno era de ori-

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 familia<sup>21</sup>. 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” (PCNS, 1912, p. 275). 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 afables al expresado previamente por el obispo Benavente, quien había manifestado total oposición “a toda enseñanza dirigida a la mujer” (Garcés, 2001, p. 424). De igual manera, ambas posturas reflejaban rechazo hacia la aplicación de re-

---

gen sanjuanino, para la fecha estaba arraigada en La Plata, ciudad donde desempeñaba labores pedagógicas.

21 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, 1912, p. 273).

formas 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” (PCNS, 1912, pp. 325-326). Y, mostrando desacuerdo con que sigan sin superarse esas cuestiones, los redactores apelaban la figura del prócer para concluir amargamente “Después del impulso que diera Sarmiento á la educación primaria, no hemos adelantado gran cosa” (PCNS, 1912, p. 325). Sarmiento entonces le servía a *El Porvenir* de elemento comparativo para señalar el estancamiento de la educación<sup>22</sup>.

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,

---

22 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, 1912, p. 326).

etc.” (PCNS, 1912, p. 343) expuestos por los oradores del congreso afines a sus objetivos.

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” (PCNS, 1912, p. 234). 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?” (PCNS, 1912, p. 234). 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 educativa<sup>23</sup>. Así,

23 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, 1912, 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 a 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

indirectamente, el I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria sirvió para poner sobre el tapete las grandes falencias por las que transitaban 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.

decuplar sus escuelas. Y bien, á estas Provincias pobres, ó fiscalmente empobrecidas por los impuestos internos, debe ayudar la Nación” (PCNS, 1912, p. 231).

## Bibliografía

- Arias, H., Peñaloza de Varese, C. (1966). Historia de San Juan. Mendoza: Spadoni.
- Davire de Musri, D., López Daneri, M., Malberti de López, S. (1983). “La Legislación Laica en San Juan”. (Trabajo inédito). Universidad Nacional de San Juan, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.
- Garcés, L. (2001). “San Juan: De Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular”. En Adriana Puiggrós (Dir.), Historia de la educación en la Argentina: la educación de las provincias y territorios nacionales: 1885-1945 (pp. 393-443). Buenos Aires: Galerna.
- Herrero, A. (2011). El loco Sarmiento. Una aproximación a la historia de la educación común y el normalismo en Argentina. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Martínez Paz, F. (2001). “Enseñanza primaria, secundaria y universitaria (1862-1914). En Academia Nacional de la Historia, Nueva Historia de la nación Argentina. 6. La configuración de la república independiente (1810-c. 1914) (pp. 277-307). Buenos Aires: Planeta. Primer Centenario del Natalicio de D. F. Sarmiento. Actuación de la Comisión Central. I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria. (1912). Mendoza: Kraft.
- Sabato, H. (2012). Historia de la Argentina. 1852.1890. Buenos Aires: Siglo XXI.





# Estado y Liberalismo patriótico

## Las Escuelas Normales Populares en la Provincia de Buenos Aires, (1880-1917)

Alejandro Herrero<sup>1</sup>

herrero\_alejandro@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-4726-5236>

### Introducción

Mi objeto de estudio es el campo normalista desde 1880 a 1916. Investigo a los jóvenes formados por los fundadores de las Escuelas Normales. Estas sedes pueden crearse y multiplicarse, en las distintas ciudades del país, recién desde la década de 1870, puesto que hasta ese momento los Estados (nacional y provincial) destinaban casi toda su recaudación a la guerra. Por el contrario, los jóvenes normalistas intervienen en otro escenario histórico.

Hoy se sabe que el Estado Nación no se consolida en 1880, sino que se produce, esa llamada consolidación, en un proceso que transcurre entre esa fecha y 1903, después de atravesar dos crisis económicas, 1885 y 1890 (Gerchunoff, 2008; García Basalo, J. 2009).

A pesar de ello, se puede verificar que a fines del siglo XIX el erario público tiene recursos económicos que destina a políticas educativas. Se registra en diferentes fuentes que miembros de magisterio acceden a puestos en los Estados (nación y provinciales): ejercen cargos en los ejecutivos, en los ministerios, en el parlamento nacional y legislaturas o en

1 Docente en Universidad Nacional de Lanús y Universidad del Salvador. Investigador del CONICET.

áreas específicas de la instrucción o de salud pública<sup>2</sup>. Se fundan, a su vez, corporaciones en la sociedad civil que reúnen a educadores con el objeto de defender los intereses y valores de los docentes.

Los educadores que estudio hablan desde el Estado y desde asociaciones en la sociedad civil; intervienen en la prensa educacional y en las diferentes publicaciones periódicas para debatir y crear consensos en torno a determinadas políticas educativas, reivindican la función fundamental de la escuela para la formación del ciudadano y, entre otras cuestiones, señalan que los problemas sociales, políticos y económicos tiene una respuesta en dicha sede (Herrero y Muzzopappa, 2009; Herrero, 2010, pp. 298-322; Herrero, 2010b, pp.85-106; Herrero, 2011,

2 Los testimonios en las publicaciones educativas se repiten, pero sólo transcribo un breve texto de la Revista quincenal *La Educación* (órgano de difusión de la Asociación Nacional de Educación) como ejemplo, con el objeto de observar el número de maestros, el tono y fervor que denota el escrito: “El número de Normalistas en el Congreso de la Nación aumenta rápidamente, y a este paso no estará lejano el día en que hubiese mayoría de maestros y profesores normalistas en las Cámaras Nacionales. Los que actualmente existen ocupando una banca del agosto recinto son: Pedro Barrasa en el Senado, por Santiago; en la cámara de diputados: Sergio Alvarado, por Jujuy, Gustavo Ferrari y Adolfo Castellanos, por Catamarca. En las últimas elecciones que acaban de efectuarse en toda la República han salido normalistas más como diputados: Lidoro Avellaneda por La Rioja, y M. Astrada por Córdoba” (*LE*, 1896, p. 228). También acceden a cargos del ejecutivo provincial (*LE*, 1891, pp. 125 y 126. 2081-2082; 2110-212 y 2115).

63-84; Herrero, 2014 pp. 45-67; y Herrero, 2014b, pp. 25-47).

Mi investigación daba cuenta también que un grupo de estos educadores (Alfredo Ferreira, Benjamín Zubiatur, Ángel Bassi, Pedro Caracohe, José Berrutti, entre otros), desde posición liberales expresas, promueve la creación de Sociedades Populares de Educación (en adelante: SPE) y sus Escuelas Populares y Escuelas Normales Populares (en adelante: EP y ENP) con el fin de aumentar la participación de la sociedad civil y disminuir la intervención del Estado.

Hace dos años, decidí continuar mi indagación acotado al estudio de este modelo educacional y a las diversas experiencias que tuvieron a estos docentes como protagonistas.

Escribí varios artículos sobre los casos de Esquina y Mercedes en Corrientes y de Lomas de Zamora y Avellaneda en provincia de Buenos Aires (Herrero, 2018, pp.123-140; Herrero, 2019, pp. 53-68; Herrero, 2018b, pp. 53-68; Herrero, 2019, pp. 28-59, Herrero, 2019b, 1-19).

Para este artículo decidí indagar el ciclo de la fundación de las ENP en la provincia de Buenos Aires desde 1880 hasta 1917.

Acoto mi estudio a una unidad de espacio, la provincia de Buenos Aires, y a una unidad de tiempo: 1880-1917.

La provincia de Buenos Aires, unidad de espacio, la he estudiado en investigaciones recientes, y mi objetivo en esta nueva indagación consiste en revisar algunos presupuestos propios de mis trabajos y de otros investigadores.

En cuanto a la unidad de tiempo, debo hacer una aclaración con un poco más de detalle. La primer fecha indica una década, momento en que los jóvenes normalistas

formados en las escuelas de los fundadores del normalismo intervienen en la escena pública y plantean su compromiso de promover este modelo educacional, y la segunda fecha indica un quiebre en la provincia de Buenos Aires, desde el siglo XIX se suceden gobiernos de liberales conservadores, quienes, a partir de una intervención federal del gobierno radical, son desplazados del poder en 1917. Posteriormente, los radicales triunfan en todas la elecciones de la provincia y gobiernan hasta 1930. Estudio entonces un lapso temporal (década de 1880 hasta 1917) donde la provincia fue gobernada por los llamados liberales conservadores.

Para decirlo de una vez: en este escrito retomaré algunas cuestiones tratadas en mis estudios, e indagaré nuevas fuentes (oficiales y de la sociedad civil), con el fin de reflexionar sobre la concepción liberal<sup>3</sup> de este modelo educativo y evaluar sus alcances y límites en la promoción, creación y sostenimiento de ENP en la Provincia de Buenos Aires, 1880-1917.

Siguiendo este objetivo, mi exposición se divide en varias partes. En primer lugar, analizo las leyes, el sistema de instrucción pública y su relación con la concepción liberal; luego examino la política promovida desde los Estados y la actuación de los educadores (en funciones de gobierno y en sus prácticas en la sociedad civil) en la implantación de SPE, y sus sedes escolares; finalmente indago las ENP en la provincia de Buenos Aires en el lapso temporal indicado.

<sup>3</sup> Una aclaración necesaria: es un hecho conocido que se puede hablar de liberales pero no de liberalismo como si existiera una única forma de practicar esta idolología política. Cuando aludo a la concepción liberal apunto a nociones básicas: la libertad individual, la acción de individuos en la sociedad civil y su objeto de disminuir la intervención del Estado. Estas nociones son las que registro en los enunciados de los educadores que estudio. Se califican con la palabra liberal o califican a otros con la expresión "liberal" o "espíritu liberal".



## Liberalismo y sistema de instrucción pública: escuelas fiscales, privadas y populares

El artículo 5to, de la Constitución Nacional, establece que:

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 de estas condiciones el Gobierno federal, garante a cada provincia el goce y ejercicio de sus instituciones”.

Posteriormente, las distintas provincias dictaron sus propias leyes de educación, y en todas se establece la obligatoriedad y gratuidad en la enseñanza primaria. La ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, 1875, sostiene:

“Art. 1: La educación común es gratuita y obligatoria, en las condiciones y bajo las penas que la ley establece” (Ley, 1887, p. 3)

Con el fin de cumplir con este mandato, nacen las llamadas escuelas fiscales (esto es, del Estado) y se autoriza la creación de Escuelas Particulares o Escuelas Privadas, creadas y sostenidas por comunidades de extranjeros, comunidades religiosas, o por docentes o personas vinculadas a la docencia, etc., son controladas por inspectores del área educativa, y pueden tener fines de lucro.

Una breve digresión es necesaria para verificar la especificidad de los distintos niveles educativos. Se sabe que en el período que estudio sólo existen universidades nacionales o provinciales creadas, sostenidas y administradas por los Estados.

El Episcopado funda la Universidad Católica de Buenos Aires en 1910 (desde la sociedad civil), sin lograr nunca que el

Estado reconozca los títulos de sus egresados, hecho que motivó su cierre en 1922.

Desde este punto de vista prevale el monopolio del Estado, lesionando un punto básico de la concepción liberal: la libertad individual, la acción de individuos para resolver problemas de la sociedad civil.

En cambio, sí se puede verificar el liberalismo, por ejemplo, en los programas y la formación de los estudiantes.

He explorado de qué modo la Unión Industrial Argentina a fines del siglo XIX plantea que no pueden competir con la manufactura extranjera y solicitan una política económica proteccionista, pero registran que la dirigencia política en su mayoría no puede entender sus reclamos.

En opinión de los industriales, esto se debe a qué están formados en universidades donde sólo se enseña el librecambio y se denigra al proteccionismo económico. Su batalla tiene un grave problema en el nivel cultural, y es la universidad la clave explicativa a sus ojos.

Las universidades eran de los Estados y su enseñanza era liberal, si nos detenemos en el ejemplo de los industriales. Algo distinto sucede en los otros niveles. En la instrucción primaria también aparece esta intervención del Estado: las leyes de educación de las provincias (1875 en Buenos Aires) y la nacional (1884) plantean una enseñanza obligatoria y gratuita.

Los padres están obligados a enviar a sus hijos a las escuelas; y las leyes, en este aspecto, lesionan un principio básico del liberalismo: la libertad individual.

Lo diferente al nivel universitario es que no existe un monopolio del Estado, se permite que se creen escuelas sostenidas por particulares o asociaciones, se las auxilia desde organismos estatales, y se las promueve.

Para decirlo de una vez: en el nivel primario, la obligatoriedad es un imperativo legal que los Estados, nación y provinciales<sup>4</sup>, no pueden cumplir y la respuesta consistió en abrir la vía de las escuelas privadas y las escuelas populares.

También se registran en las memorias del CNE que en el sistema de instrucción pública prevalecen, de modo mayoritario, las escuelas fiscales, de hecho las escuelas privadas se crean en lugares donde existe un vecindario que puede abonar la cuota.

Estas sedes particulares son minoritarias y no llegan a los que más la necesitan.

Al mismo tiempo, y promovidas por funcionarios de gobierno, se visualizan, por ejemplo en Buenos Aires de la mano de Sarmiento y sus inspectores, la reunión de vecinos con el objeto de constituir Comisiones Populares de Educación que tengan como finalidad crear sedes escolares.

¿Cuál es la diferencia entre estas Escuelas Populares con las Particulares?

En principio, no tienen fines de lucro, son creadas, sostenidas y administradas por

<sup>4</sup> Para dar un ejemplo, en la memoria del CNE de 1913-1914, se ofrecen cuadros estadísticos y se concluye: “De estas cifras, que revelan los mismos decrecimientos violentos de los grados inferiores a los superiores, se deduce que la mayoría de los alumnos cursan sólo el primer grado; que sólo una pequeña proporción cursan hasta tercer grado, cumpliendo así el mínimo de enseñanza obligatoria que exige la ley 1420, y que una ínfima parte cursan íntegramente la escuela primaria” (ICNE, 1916, p. 58). Y en el mismo informe, también se hace ver de qué se trata la gratuidad.

“Respecto a la matrícula correspondiente:

|                    | 1913       | %     | 1914       | %     |
|--------------------|------------|-------|------------|-------|
| Matrícula paga     | 113.698,20 | 87,49 | 119.264,11 | 87,27 |
| Matrícula gratuita | 16.261,42  | 12,51 | 17.398,32  | 73”.  |

(ICNE, 1916, p. 57)

vecinos nucleados en Comisiones populares, y todo lo que se recauda es para el establecimiento educativo. Es un modelo que los normalistas ven en los Estados Unidos, su gran referente a seguir. Se trata de un modelo liberal, pero sin duda alude a un tipo particular de liberalismo: valora y reconoce a los vecinos y ciudadanos que no sólo cumplen con producir riqueza y pagar los impuestos sino que también ofrecen tiempo de descanso, esfuerzo, y recursos económicos puesto al servicio del colectivo. Por lo general son vecinos de la elite o con ciertos recursos económicos, pagan una cuota mensual para formar parte como socios activos de estas sociedades que tiene como principal propósito crear escuelas para sus hijos o para adultos de escasos recursos.

El Estado, que promueve con sus leyes y sus funcionarios este modelo educacional, les pide a los vecinos algo más que abonar sus impuestos: por eso, son reconocidos y nombrados públicamente en documentos oficiales con nombre y apellido, y calificados de patriotas, altruistas, filántropos, apóstoles de la educación, etc.<sup>5</sup>.

El liberalismo que enuncian los educadores que promueven este modelo se asocia necesariamente al patriotismo, por eso se puede hablar de un liberalismo patriota.

## Liberalismo patriota y la función económica y científica de las sedes populares

¿Qué advierto cuando estudio a los educadores que promueven la SPE y sus EP y ENP?

<sup>5</sup> Este modelo educacional se transforma en ley, y se verifica en algunos artículos de la ley de educación en provincia de Buenos Aires en 1875 y luego a nivel nacional (ley 1420) en 1884, acotada a Capital Federal y Territorios Nacionales (Herrero, 2018).

Estudié los casos de la EP y ENP de Esquina y de Mercedes, en la provincia de Corrientes a fines del siglo XIX, y luego el Instituto Popular Modelo de Lomas de Zamora fundado en 1900.

Me trasladé de Mercedes y Esquina a Lomas porque son los mismos educadores, A. Ferreira, Bassi, Caracoche, Zubiaur, entre otros, los protagonistas de las experiencias correntinas que al ser desplazados de sus cargos en el gobierno provincial se trasladan a Buenos Aires y participan como directores, docentes o benefactores de la experiencia lomense (Herrero, 2018, pp. 123-140; Herrero, 2019, pp. 53-68; Herrero, 2018b, pp. 53-68; Herrero, 2019).

Es conocido que Juan Carlos Tedesco ha verificado, indagando las memorias de los ministros de instrucción pública de la nación, que si bien existieron funcionarios que en sus declaraciones asociaban las escuelas con la formación para el trabajo, esto no pasó de lo declarativo, salvo algunos matices como la introducción de la enseñanza del Trabajo Manual Educativo, y que la función política de la educación dominó el sistema durante el siglo XIX y primeras década del siglo XX (Tedesco, 1986).

Las EP y las ENP no forman parte del estudio de Tedesco, y es precisamente en estas sedes donde se puede apreciar la función económica y la función política de la educación en sus planes de estudios.

En los planes de estudio de la EP de Esquina, se registran asignaturas novedosas y establecidas por primera vez en dichas sedes escolares, tales como Sociología, Medicina Casera, Pedagogía Maternal, Primeros Cuidados Maternales del Niño y Nociones de Derecho (Bassi, 1898, pp. 35, 274-294, 294-303, 312-316; 317-328); a las que se suman otras como Ganadería, Teneduría de Libros, Huertas Escolares, y el reemplazo de la asignatura Trabajo Manual Educativo por

Trabajo Industrial, también única en todo el país (Bassi, 1898, p. 35)<sup>6</sup>.

Sociología, la disciplina introducida en la EP de Esquina con clara concepción comteana y en particular del profesor normalista Pedro Scalabrini, no sólo es una asignatura más sino que las distintas materias son pensadas sociológicamente, por ejemplo, matemáticas, geografía o historia.

La formación del estudiante se acota a varios aspectos, se forma un sujeto para las actividades productivas, es decir, ganadera, agrícola, del trabajo industrial o teneduría de libros en el caso de los varones, así como en labores a las niñas; se forma un sujeto científico que piensa y actúa observando y verificando todo lo que estudia; y se forma al ciudadano y patriota preparado para la defensa nacional, y en esa formación se prepara a la niña para su propio cuidado como mujer y madre de hijos de la patria, se da mucha importancia a la salud y al trabajo.

También el patriotismo y la defensa nacional se expresan claramente en actos escolares conmemorativos de la patria, o en distintas asignaturas, por ejemplo, la sociología no es de tipo universal sino que se enseña una sociología argentina, así como se enseña una geografía argentina y desde ya la historia se acota en especial a la República Argentina. No se trata de una sociología, geografía o historia general, sino una sociología, una historia y una geografía para pensar y sentir la nación, la nacionalidad, la tradición patria, pero además para pensar, por ejemplo, el mejor modo de producción económica para la provincia y sobre todo de la nación (Bassi, 1898, pp. 220-293).

<sup>6</sup> Zubiaur elogia, en la Escuela Popular de Esquina, las clases de trabajo manual, de jardinería, la huerta, pero no la asignatura Ganadería. Afirma: "Las prácticas ganaderiles dieron poco resultado por falta de elementos. La enseñanza se limitó a ciertas direcciones teóricas" (Zubiaur, 1900, p. 167).

Esto se advierte, además, en la Educación física, que forma sujetos sanos y fuertes, así como sujetos preparados para la defensa armada, por ejemplo en la asignatura Ejercicios Militares se enseñan “Evoluciones y movimientos militares que puedan efectuar los niños” y para los “más grandes manejo del Mauser” (Bassi, 1898, p. 47).

De hecho se advierten en estas sedes escolares tanto la función política como la función económica de la educación, con una pedagogía acotada a la observación científica y una enseñanza más experimental y por el ejemplo que por la teoría y el “mero verbalismo”.

Estos educadores se califican de liberales y, desde una concepción liberal, se proponen formar niñas y niños, o adultos en las escuelas nocturnas, para que puedan gobernarse a sí mismo. La observación y no el texto es la clave de su enseñanza: educan a los estudiantes a conocer y aprender por sí mismos a partir de la práctica de la observación científica.

Estas escuelas se crean porque existen funcionarios que las promueven desde sus puestos de gobierno: Sarmiento las impulsa como Director del Departamento de Escuelas en la provincia de Buenos Aires, junto con el inspector Marco Sastre, a fines de la década de 1850, y Ferreira las fomenta desde su cargo de Director General de Escuelas en la década de 1880 en Corrientes. Son impulsores y actores activos de las reuniones constitutivas de las Comisiones Populares de educación o SPE.

A pesar del impulso de organismos estatales, se verifica, en principio, un modelo liberal: pretende aumentar la intervención de la sociedad civil (apelando a la acción de los vecinos) y disminuir la acción del Estado (nacional o provincial) en el sistema educativo.

Sin embargo, visualizo en diferentes fuentes (oficiales o memorias de las SPE y sus EP y ENP) que siempre necesitan de la ayuda económica de los Estados o municipios para sostenerse, y que concluyen bajo la órbita del CNE: la EP y ENP de Mercedes deja de ser popular y es nacionalizada en 1909, la de Esquina en 1910 y la de Lomas de Zamora en 1912.

Hasta aquí mi exploración me ofrecía la imagen de un intento fallido de un modelo liberal de educación ensayado en el sistema de instrucción pública.

Cuando amplí la mirada para observar otros casos en la provincia de Buenos Aires, específicamente durante la gestión del Director General de Escuelas (en adelante: DGEPBA) Enrique Urien (1912-1914), y su inspector José J. Berrutti, en 1912 y 1913, pude advertir, analizando los mismos tipos de fuentes que había usado en los casos de Esquina, Mercedes y Lomas de Zamora, que sí se registran EP y ENP, creadas desde 1912 en distintas localidades de la provincia de Buenos Aires, que se sostienen por la acción popular sin que el erario provincial destine recursos (Herrero, 2019b, pp. 1-19).

El cuadro de situación se tornó más complejo, según los casos que estudio, los resultados cambiaban: mi investigación en torno a las sedes de Esquina, Mercedes (en Corrientes) y de Lomas (Buenos Aires) me indicaban tiene dificultades para sostenerse sin auxilio del Estado y concluyen dejando de ser popular y se transforman en Escuelas Normales de la Nación; mientras que el ciclo de creación de ENP durante la gestión de Urien en Buenos Aires registraba que sí constituían como populares.

Ahora bien: qué dicen los historiadores de la educación.

## ENP en la Provincia de Buenos Aires

Existen historias de educación Argentina, centradas en cuestiones relevantes del sistema de instrucción pública, como las de Tedesco que ni siquiera menciona este modelo educativo; mientras que en otras exploraciones de José María Ramallo y Adriana Puiggrós, por ejemplo, se invocan en escasas carillas, algunas experiencias de SPE y EP (Carli, 1991, pp. 13-46; Rodríguez, 1991b, pp. 177-224; Pinau, 1994; Ramallo, 1999).

Las investigaciones sobre la historia de las Escuelas Normales de la Nación (Alliaud, 2007; Lionetti, 2007; Fiorucci, 2012; Fiorucci, 2014, pp. 25-55) focalizadas, legítimamente, en estas sedes del Estado, no indagan las ENP.

En relación a los estudios sobre la historia de la educación de la provincia de Buenos Aires (Daus, 1962; Munin, 1993; Pinzasz, 1993; Katz, 1996; Pinzasz y C. Pitelli, 1997; P. Pinau, 1997; Giovine, 2008; y Southewell, 2015: 465-490); se destaca el de Pinzasz que, indagando el sistema de instrucción pública bonaerense, analiza de manera breve y sumamente significativa, el plan de fomento y creación de EP y escuelas normales populares (en adelante: ENP) en toda la provincia.

Pinkasz me permitió ver algo que no sabía: durante las gestiones de Urien (1912-1914) y de Sánchez Sorondo (1914-1917) se crean y multiplican las EP y ENP; y en la gestión de Hiriart (desde 1918 hasta 1923) decrecen y se cierran; tesis que verifica con las memorias de los tres directores.

Estas excelentes páginas del estudio de Pinkasz me hacen ver que estas ENP dejan de ser populares en la década del 20, del mismo modo que las sedes que había estudiado en Esquina y Mercedes en Corrientes y en Lomas en la misma provincia de Buenos Aires.

Pero hay otra cuestión que me gustaría avanzar un paso más: según la investigación de Pinkasz el ciclo de las ENP en la provincia bonaerense comienzan con la gestión de Urien, sin embargo, las fuentes que he usado en mis estudios me permiten matizar esta tesis. Mi objetivo no es desmentir a Pinkasz que me ha ayudado a pensar mi investigación, sino que al leer otras fuentes puedo observar algo que las fuentes que lee este historiador no le permiten visualizar.

P. Caracoche

En mi exploración sobre las EP de Corrientes analicé a Pedro Caracoche, nombrado director de la EP de Mercedes en la década de 1890; y pude advertir que fue convocado porque formaba parte del grupo de educadores que pregonaban este modelo educacional y, además, porque apenas recibido de maestro normal, organizó una reunión de vecinos para crear una ENP en Chivilcoy a fines de 1880.

Transcribo la carta que Caracoche y Leites escriben fundamentando su iniciativa y que Zubiaur reproduce en uno de sus artículos:

Los que suscriben nos encontramos felizmente sin empleo en la actualidad, y tenemos la idea de fundar una Escuela Normal Mixta de maestros en Chivilcoy. Para ese fin creemos contar con tres fuentes de recursos, que son: 1. El pueblo de aquella ciudad, que cuenta con vecinos muy acaudalados y progresistas. 2. La Municipalidad del partido, cuyo presupuesto de recursos es bastante fuerte; y 3. El Gobierno de la provincia que nos secundará seguramente en nuestro entusiasta empeño. (Zubiaur, 1890, pp.1725-1726; Zubiaur, 1890b, pp.1797 y 1813)

La experiencia tuvo una enorme repercusión en la prensa educativa normalista, a pesar de su corta existencia.

En ese mismo momento se habían creado las SPE y sus EP en Esquina, Mercedes y Curuzú Cuatiá en la provincia de Corrientes.

Caracoche fue convocado para dirigir la EP de Mercedes, y bajo su dirección se fundó la ENP y él mismo estuvo en la colación de grado de las primeras docentes populares (Herrero, 2019).

A fin de siglo XIX, Caracoche abandona aquella provincia y se desplaza a Buenos Aires, y es convocado por la SPE de Lomas de Zamora, que nace siguiendo el modelo de las EP correntinas.

En 1904, Caracoche fue director de la Escuela Modelo Popular de Lomas de Zamora, y se mantuvo en el cargo hasta 1909.

En una de las Memorias se indica cómo fue la enseñanza bajo la dirección de Caracoche:

Hay que decir que el educacionista, señor Caracoche, con fama ya entonces debidamente conquistada en puestos de la misma índole, en la prensa diaria y en las revistas de educación, y por sus especiales condiciones de carácter y de moralidad, encauzó al establecimiento por la senda que anhelaban los padres de los alumnos y que debía dar al colegio el prestigio de que siguió, gozando hasta su transformación en Escuela Normal Nacional. (SPE, 1903-1904, pp. 7-8; y SPE, 1920, p. 127)

Las distintas memorias de la SPE de Lomas afirman que fue Caracoche el que le dio otra dimensión al Instituto Popular Modelo, hecho que permitió que el inspector Ernesto Bavio haga las gestiones (1911) para que dicha sede se transforme en Escuela Normal Nacional en 1912, con el pleno consentimiento del presidente del CNE, José María Ramos Mejía.

Resulta pertinente y muy relevante transcribir este extenso pasaje de la Memoria:

Era entonces inspector de escuelas normales el inolvidable y reputado educacionista Don Ernesto A. Bavio, y a él se dirigió Mentruiy (presidente de la SPE de Lomas de Zamora) para hablar del asunto. No hubo necesidad de muchos argumentos para convencer al señor Bavio, quién inmediatamente manifestó que consideraba a Lomas, como uno de los puntos más indicados para la instalación de una Escuela Normal. En cinco minutos quedó concretado el proyecto y convenidos sus principales detalles. Al día siguiente el Doctor Ramos Mejía, presidente del Consejo Nacional de Educación, prestaba también su conformidad a lo tratado (...) Incluida en el presupuesto la partida la partida necesaria para la creación de la Escuela Normal de Lomas, el Consejo Nacional de Educación, nombró el personal directivo y docente, y en abril de 1912, el señor Ismael Atencio se hizo cargo del Establecimiento, que encontró en pleno funcionamiento, pues el traspaso se hizo sin que las clases se interrumpieran un solo día” “La Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora. (SPE, 1920, pp. 231-232)

De manera directa y nítida, se verifica el poder de estos educadores en áreas educativas del Estado para materializar lo que deciden. Se habla de la participación del pueblo, pero desde la misma fundación de la SPE de Lomas de Zamora la acción de los poderes públicos es permanente y vital para que sus objetivos se transformen en realidad.

Pinkasz no tendría por qué haber mencionado, en su estudio, una experiencia tan puntual y efímera como la impulsada por Caracoche en Chivilcoy o en Lomas de Zamora. Sin embargo, no fue el único caso, en Tandil se creó una sede popular similar y tuvo una vida más larga.

F. Rossi

F. Rossi es un inspector de escuelas en la provincia de Buenos Aires, y en 1909 publica un artículo en la revista oficial de la DGEPPA (Rossi, 1-3/1909, pp. 5-10).

La intervención de Rossi se produce desde una función de gobierno, la discusión se desarrolla en una publicación donde sólo escriben funcionarios de la DGE PBA, por lo tanto, no se trata de distintas opiniones en una disputa pública, sino que se está debatiendo y definiendo una política educativa en el espacio que se toman estas decisiones.

El motivo, en principio, es dialogar con dos reconocidos educadores y funcionarios del área de educación, José Bianco y Ángel Bassi: ambos habían expuestos sus ideas en torno al drama del analfabetismo, el primero en un libro y el segundo en una revista (Rossi, 1-3/1909, p. 5).

Tengamos en cuenta que el inspector Rossi está dialogando con dos funcionarios que impulsaron desde fines del siglo XIX el modelo de las SPE y sus EP y ENP; de hecho, les recuerda que ese modelo es una de las respuestas al drama del analfabetismo, y les hace ver una experiencia en Tandil que ha protagonizado y, a sus ojos, evidencia la potencia de la acción popular.

A comienzos de 1898, Rossi se hace cargo de la dirección de la “escuela graduada completa de Tandil”. Y en su artículo nos narra una historia que vivió durante una conferencia. Nos cuenta que el presidente del distrito hizo una propuesta para una celebración patriótica. Planteó que en vez de hacer gastos en fiestas escolares lo mejor sería conformar una sociedad popular homenajear a los próceres.

Bien saben que uno de esos próceres, el General Belgrano, no sólo fue el principal iniciador de los grandes progresos educacionales e industriales (Memorias del Consulado) y que donó su fortuna para fundar escuelas; pero lo que más obliga de un modo especial la gratitud de los maestros presentes y venideros, es la cláusula del acta de la donación aludida, por la cuál imponía la condición de que los maestros de las escuelas por él fundadas y

costeadas tendrían un asiento en el Cabildo”; reflexiones sobre el alcance y trascendencia de esta disposición del General Belgrano. Pues bien, nosotros podremos tributarle el mejor homenaje, continuando y secundando, en la medida de nuestras facultades, la obra y las aspiraciones del héroe.

-Bien, pero ¿Cómo?

Centenares de niños haraposos y descalzos vagan por las calles, privados de la benéfica acción de la escuela; no existe en esta ciudad una biblioteca (aunque hay bibliotecario); no veo un centro, una asociación que inicie y fomente cualquier cosa que se traduzca en progreso de orden intelectual.

Fundemos una sociedad popular que denominemos “Belgrano, Amigos de la Educación”, cuyos fines generales sean los aludidos, llevándolos paulatinamente al terreno de los hechos; y de este modo podremos decir con verdad y noble satisfacción que tributamos el mejor homenaje a los fundadores de la Independencia y de la Libertad.

-Muy bien, pero, ¿qué podemos hacer nosotros, tan pocos...?

Es cierto que somos pocos... 40 solamente, pero en el plazo de ocho días, cuando nos reunamos nuevamente, cada uno de nosotros traerá la adhesión de tres o seis vecinos (socios activos); se realizarán festivales periódicos, con la cooperación de tantos elementos bien dispuestos como los hay en esta ciudad, y en un término más breve del que se imaginan demostraremos al pueblo, con hechos, que su óbolo y su cooperación están bien empleados. A la obra, pues, sin vacilaciones ni temores de fracaso. (Rossi, 1-3/1909, p. 6)

Lo relevante, nos cuenta Rossi<sup>7</sup>, es que la propuesta no sólo tuvo adhesión verbal en esa reunión sino que se tornó un hecho días después:

7 Rossi subraya que: “Sociedades análogas fueron fundadas por el que firma durante los años 1902 y 1905, primero espontáneamente y más tarde obedeciendo a insinuaciones de la superioridad- en Bolívar, Guamini, A. Alsina, (...), Junín, Chacabuco y otros, con 3 a 15 socios, desde el día de su fundación” (Rossi, 1-3/1909, p. 6).

A los pocos días la sociedad contaba con 200 socios que contribuían con 0,50 centavos mensuales, y muchos de uno a tres pesos; a los quince días una fiesta en el Teatro (800 pesos); algunos donativos extraordinarios, y en breve la sociedad pudo invertir 3.500 pesos en vestir y calzar a 500 niños; al año siguiente 600 niños y al subsiguiente 700. (Rossi, 1-3/1909, pp. 6-7)

En esta historia, todos los actores (presidente del distrito, directores, docentes, estudiantes) saben que Belgrano ha planteado un plan de educación asociado a la producción y fue, además, un protector de escuelas, y lo expresan abiertamente, pero de su legado eligen solo uno de los dos aspectos, y transforman a Belgrano educador en Belgrano Benefactor. ¿Por qué?

Los educadores que promueven este modelo están convencidos que son benefactores los que sostienen estas EP, y sin ellos las SPE tienen un alcance limitado, y una vida efímera.

¿Qué significa la protección a las escuelas para esta sociedad Belgrano?

En el mismo artículo, Rossi hace ver que existió una feliz relación entre la sociedad Belgrano y el nacimiento de la ENP.

La protección de esta sociedad se inicia de este modo:

A principios de 1900 la Dirección de la sociedad Belgrano, con la venia del Consejo Escolar, estableció en el local de la Escuela Graduada el curso del primer año normal con arreglo a los programas nacionales, concurrido por 32 aspirantes de ambos sexos y atendido por un cuerpo completo de profesores (de la escuela graduada, y otras comunes y particulares) todos socios, que con el mayor que con el mayor entusiasmo y gratuitamente dictaban sus respectivas materias, de una a tres horas semanales.

Comprobándose por dos inspectores (mé-

dico y técnico) enviados por el Ministerio de Instrucción Pública, que la naciente escuela, por las condiciones del personal docente, alumnos, maestros, escuelas de aplicación (graduada) y el edificio reunía los requisitos reglamentarios, fue anexada por el mismo Ministerio a las normales de la Nación.

Aunque a la escuela normal Belgrano no le fue dado obtener la subvención nacional, que no había razón para negársela, aunque las municipalidades limítrofes (Ayacucho, Rauch, Juárez, etc.) no votaron tres o cuatro becas cada una, la Sociedad Belgrano, demostró, con hechos, que tenían en su seno elementos y factores eficientes para sostener el regular funcionamiento de una escuela normal.

Desgraciadamente, al finalizar el año, un nuevo Consejo Escolar, invocando razones de economía, suprimió la escuela graduada, dispersando a la mayor y mejor parte de su personal, que lo era también de la escuela Normal, la que sucumbió necesariamente, pues, además del personal docente, le falta un elemento esencial: la Escuela Aplicación.

Con todo, la Escuela Normal, que no alcanzó a terminar el año, no dejó de producir sus buenos frutos pues varias de sus alumnas maestras pudieron ingresar inmediatamente a la Normal de Dolores y, desde entonces, y solo desde entonces, la importante ciudad de Tandil cuenta con un considerable número de maestras normales hijas de la misma ciudad. (Rossi, 1-3/1909, p. 9)

Un rasgo que se repite en estas SPE: no pueden sostenerse en el tiempo sin el auxilio del Estado (Rossi, 1-3/1909, p. 9).

Tengamos en cuenta que este inspector habla desde sus funciones en la DGEPPA, su objetivo no es narrar una anécdota, ni exhibir su nostalgia, sino hacer política de gobierno, discutir y hacer ver (a los que toman las decisiones) que existen condiciones para que estas sociedades Belgrano logren su fin, pero necesitan que el Estado las auxilie<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> “Lo anteriormente expuesto, que es la rigurosa expresión de la verdad, sugiere al espíritu menos optimista: 1.- Que el personal docente



Ahora bien: ¿cuál era la situación del Estado bonaerense en relación a la instrucción pública?

Informes del CNE, 1911-1912.

Es visible que el Estado bonaerense empieza a destinar menos recursos a los diferentes niveles de **educación al comenzar el siglo XX.**

La provincia crea la Universidad de La Plata en 1897, y se transforma en Universidad Nacional de La Plata en 1905 (Herrero, 2004, pp. 2-6).

Al comenzar el siglo XX, el gobernador Ugarte sostenía explícitamente en sus discursos que el Estado bonaerense no podía hacerse cargo de la enseñanza común tal como lo demanda el artículo 1 de su ley de educación. Esto lo reproduce en 1914, el director de Escuelas César Urien:

Decía el Gobernador Ugarte en su mensaje inaugural de 1903: Voy a ocuparme ahora de un problema de alta trascendencia social: el de la instrucción primaria. Creo que después de existir, la función esencial, indeclinable, es educar. // Inicié con inquietud el estudio de la cuestión y lo he terminado francamente con dolor encontrándome de la educación, pero sin la educación misma. // Mientras

de la provincia de Buenos Aires responde al pensamiento y a la excitación de los superiores, tratándose de buenas obras. 2.- Que los pueblos están siempre dispuestos a favorecer iniciativas de esta índole. 3.- Que es la cosa más sencilla establecer en 20 o más pueblos de la provincia escuelas normales a semejanza de la que la sociedad “Belgrano” de Tandil, fundó en 1900, asegurando su estabilidad con el prestigio moral de las autoridades, dándole existencia oficial o semioficial y tanto más, acordándoles una subvención de 300 o 400 pesos mensuales para remunerar con un pequeño sobresueldo al personal docente (Una escuela Complementaria cuesta mucho más). No es el caso de decir, como el poeta, “dejemos para la posteridad el arduo problema; sino; a la obra sino a la obra sin dilaciones enervantes. 20 de Marzo de 1909, inspector F. Rossi” (Rossi, 1-3/1909, p. 10).

la ley consagra el principio de la asistencia obligatoria, imponiendo al Estado el deber correlativo de crear escuelas en proporción de la población escolar, en la práctica resulta que solo alcanzan ellas al 50%. // Repudio el odioso privilegio. // El problema debe resolverse en su cabal integridad dentro de un límite infranqueable: lo que puede gastarse”. (RE, 3/1914, p.192). En seguida se refiere a las cifras: “la obligación por parte del Estado de educar 240.000 niños con un cálculo de recursos de 4.238.924 pesos cuando las entradas probables eran de 3.239.937 lo que representa un déficit de 998.987 pesos. (RE, 3/1914, p. 193)

Esta situación se registra en los informes de los inspectores del CNE. Juan P. Ramos, Inspector General de las Provincias del CNE, ofrece una imagen sombría sobre la situación de la instrucción pública de Buenos Aires en el año 1911.

La marcha general de la instrucción primaria en la Provincia, no ha seguido una línea definitivamente ascendente en los últimos años. Después del gran empuje realizado en 1909, año en que aparecen sobre 1908, 255 nuevos establecimientos primarios, las cifras de las estadísticas de las escuelas decrece en pequeñas cantidades anuales en 1910 y 1911, por más que sigan aumentando las cifras de los educandos. (ICNE, 1914, p. 239)

A partir de cierta información que dispone, el Inspector ensaya una explicación.

El fenómeno es curioso y explicable. En primer lugar, es lógico que una escuela, en su primer año de funcionamiento, no llegue sino excepcionalmente a grandes cifras de inscripciones; en segundo lugar, a medida que ha ido pasando el tiempo, se ha ido rebajando cada vez más el cumplimiento de la ley de educación provincial en vigencia que establece la edad escolar entre los 8 y los 12 años, en forma tal que muchos directores de escuela reciben en sus aulas a niños que no están comprendidos entre esas edades límites, con lo cual se aumenta

paulatinamente la inscripción anual de las escuelas. La consecuencia de estas dos causas que han obrado conjuntamente, la vemos, repito, en el menor número de las escuelas y en el mayor número de los educandos que ha habido en los años 1909, 1910 y 1911. (ICNE, 1914, pp. 239-240)

Otra causa se deriva, afirma Ramos, del mismo erario del Estado bonaerense:

Durante el año 1911, algunos factores negativos han obstaculizado y perjudicado la marcha interna de las escuelas dependientes de la provincia. El primero y más grave de todo fue la cuestión financiera, que retardó considerablemente el pago de sueldos debidos al personal docente de las escuelas, trayendo un desequilibrio que solo ha conseguido ser remediado, en parte, en el corriente año 1912. (ICNE, 1914, p. 240)

La situación es más preocupante para el mismo Inspector en el año 1912, y eso se deja ver en las cifras que ofrece y en el tono de su escrito:

Lo único que es posible afirmar conscientemente es que Buenos Aires ha detenido hace tiempo, por razones diversas, el crecimiento normal de sus escuelas y de su correspondiente inscripción de alumnos. En efecto, 143.075 niños en 1910, 144.163 en 1911, y 148.061 alumnos inscriptos en 1912 en las escuelas de la provincia, no son cifras que deben ser consideradas como satisfactorias, si se tiene en cuenta el gran crecimiento que durante este trienio ha tenido la población general de la provincia. Aumentar las escuelas y la inscripción en las cantidades que lo ha hecho Buenos Aires, es retroceder, pues se desciende en la proporción que existe, antes y después de ese período, entre la inscripción escolar y la población general. (ICNE, 1914, p. 326)

El inspector hace ver que las ciudades y las zonas rurales por el crecimiento económico multiplican su población y sus necesidades escolares, pero el Estado bonaerense no da respuestas.

Centros nuevos de población urbana, grandes extensiones de tierra que van siendo

paulatinamente a la agricultura, van creando en la provincia nuevas necesidades escolares que no es posible remediar sino cuando, año por año, nuevos establecimientos primarios consigan siquiera, por lo menos, que la inscripción efectiva no disminuya al compartirla con la población total (...) Pero no ha sido posible hacer otra cosa por falta de recursos. Ni la obra provincial, ni la obra nacional de la ley 4874 han podido extenderse el año 1912. Las escuelas nacionales han aumentado en una unidad y la inscripción en 2.177 educados, sobre los 8.599 del año anterior. Las escuelas provinciales han aumentado en una proporción inferior. 27 escuelas nuevas han venido a agregarse a las 1.585 de 1911; 3.898 alumnos a los 144.163 del curso antecedente. Ello es muy poco, casi nada. El aumento en la inscripción de las escuelas provinciales no responde ni aún a lo que es dado esperar del crecimiento vegetativo anual de un organismo escolar tan vasto. (ICNE, 1914, pp. 326-327)

Hasta aquí la crítica se focaliza en las dificultades del erario de la provincia, pero eso no es todo, Ramos sostiene que se planificaron construcciones de edificios escolares suntuosos que no pueden terminar precisamente por sus problemas de presupuesto<sup>9</sup>.

Desde diferentes miradas, con diversas fuentes de información, el Inspector Ramos arriba siempre al mismo punto: desde 1909,

<sup>9</sup> “La profusa edificación de casas para escuelas se inició vigorosamente, aunque sin prever los recursos que serían necesarios y obedeciendo a un criterio inspirador que no siempre supo amoldar el programa de construcciones a las posibilidades financieras de la provincia. Esto trajo, como primera consecuencia, una cierta situación de insolvencia que ha perjudicado considerablemente a la Dirección General de Escuelas. Se ha proyectado una edificación demasiado vasta en cantidad y en calidad, a punto tal que, a causa de querer tener edificios de lujo o de mayor capacidad de la necesaria, se ha dejado de hacer lo más imprescindible; el edificio escolar difundido por los centros rurales” (ICNE, 1914, p. 328).

el Estado bonaerense se ha empezado a retirar de sus obligaciones en la instrucción pública.

## Consideraciones finales

Entre fines del siglo XIX hasta 1912, donde se detiene esta investigación, se produce un retiro del Estado bonaerense de sus obligaciones en el sistema de instrucción pública: su universidad provincial se transforma en nacional, su educación común exige con la expansión económica y poblacional más escuelas y sin embargo no aumenta su presupuesta sino que le solicita a la Nación escuelas comunes (las llamadas escuelas Laínez), y promociona la intervención de los vecinos para constituir Comisiones Populares con el objeto de crear, administrar y sostener EP y ENP.

Ahora entiendo mejor porque en 1912 se inicia un plan de promoción de ENP con el fin de solucionar el problema de la falta de docentes diplomados en la provincia, ciclo que promueve activamente el Director de Escuelas Urien (1912-914) y continúa Sánchez Sorondo (1914-1917); y de hecho, según lo dicen los propios miembros de las Comisiones Populares en los distintos puntos de la provincia, sus sedes escolares no solicitan un centavo al erario provincial, y en las memorias de Urien y Sorondo se certifica que efectivamente eran sostenidas por los vecinos y el pago de la cuota de sus estudiantes.

Este modelo de ENP, fundamentado en principios liberales y apelación patriótica, se desarrolla en el momento que el Estado bonaerense le da las condiciones legales para que se establezcan.

La respuesta a la exigencia estatal de garantizar una educación obligatoria y gratuita no fue aumentar las escuelas fiscales de la provincia sino solicitar escuelas a la nación y convocar a vecinos patriotas a constituir Comisiones Populares y SPE.

## Bibliografía

### Fuentes primarias

— Bassi, C. (1898). *Escuela Experimental de Esquina*, Buenos Aires: Imprenta, librería y encuadernación de Mignot y Ortiz. *LE*, n., Año VI, 1 y 15/6/1891.

*LE*, n. 228, Año, XI, 15/3/1896.

*RE*, Tomo LXVI, año LV, 3/1914

Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires (1887). La Plata.

— Caracohe, P. (1896). “Educación Pública. Ensayo Sociológico”, *LE*, agosto 15 y setiembre 1. Año XI. n. 238 y 239, p. 578-580.

*Informe sobre Educación Común, años 1911-1912* (1914). Buenos Aires.

*Informe sobre Educación Común. 1913-1914* (1916). Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

— Martínez Urrutia, L. (1955). *La escuela normal popular: reseña retrospectiva*, Mercedes: Talleres Gráficos Cassani.

— Rossi, F. (1909). “Las sociedades escolares de fomento escolar y Escuelas normales económicas”, en *RE*, Tomo LXII, Año L, 1-3/1909.

— Rossi, F. (1914). “Escuelas normales populares”, *RE.*, Tomo LXVII, Año LV, 8/1914.

Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora. Memoria del Consejo Consultivo correspondiente al ejercicio de 1903-1904 (1904). Buenos Aires.

Sociedad Popular de Educación de Lomas de Zamora (1920). Buenos Aires.

— Zubiatur, B. (1890). “Escuela Normal Popular en Chivilcoy”, *La Educación. Periódico Quincenal, Órgano de la Asociación Nacional de Educación*, 15 julio. Año V. n. 104. 1725-1726.

— Zubiatur, B. (1890b). “Párrafos de un

informe”, *LE*, 15 setiembre y 1 de octubre. Año V. n. 108-109, pp.1797 y 1813.

— Zubiaur, B. (1900). “La educación industrial en las escuelas populares”, en: Benjamín Zubiaur, *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, Buenos Aires: Félix Lajouane.

## Fuentes secundarias

— Alliaud, Andrea (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio*, Buenos Aires: Gránica.

— Carli, S. (1991). “Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”, Adriana Puiggrós, *Historia de la Educación Argentina, t. II., Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, pp. 13-46. Buenos Aires: Galerna.

— Daus, F. (1962). *La geografía en la enseñanza elemental de la provincia de Buenos Aires*, La Plata: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

— Fiorucci, Flavia (2012). “Las escuelas normales y la vida cultural en el interior. Apuntes para su historia”, en Paula Laguarda y Flavia Fiorucci (eds). *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales (siglo XX)*, Rosario: Prohistoria.

— Fiorucci, Flavia (2014). “Maestros para el sistema de instrucción pública. La fundación de Escuelas Normales en Argentina (1870-1930)”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. II, n. 3, pp. 24-55.

— García Basalo, J. (2009). Agonías del federalismo: aspectos económicos en el proceso de sometimiento de la provincia de Buenos Aires al poder central (ca. 1881-1886), Buenos Aires: Universidad del Salvador.

— Giovine, R. (2008). *Cultura política, ciudadanía y gobierno escolar: tensiones en*

*torno a su definición. La provincia de Buenos Aires, 1850-1905*, Buenos Aires: Stella.

— Gerchunoff P., Rocchi, F., y Rossi, G., (2008). *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas 1870-1905*, Buenos Aires: Edhasa.

— Herrero, A. y Muzzopappa, H. (2009). “La recepción alberdiana en la política educativa de los gobiernos de Julio Argentino Roca”. *Perspectivas Metodológicas*, n. 9, año 9, noviembre, pp. 29-45.

— Herrero, A. (2004). “Joaquín V. González y la Universidad Nacional de La Plata”, en: *Cuadernos de Trabajo*, 7, Universidad Nacional de Lanús, Centro de Investigaciones Históricas.

— Herrero, A. (2010). “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 Belloso Chacin, Maracaibo, Venezuela, Vol. 12, 2010, pp. 298-322.

— Herrero, A. (2010b). “La emergencia de un actor en el campo educativo argentino: la nueva escuela normalista”, en: *Illapa. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, Lima, Perú, año 3, n. 7, julio 2010, pp. 85-106.

— Herrero, A. (2011). “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. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, México, D. F. Publicación cuatrimestral de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, n. 80, mayo-agosto, pp. 63-84.

— Herrero, A. (2014). “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”. *Revista Quinto Sol*, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa, Vol. 18, n. 1, enero-junio, pp. 45-67.

— Herrero, A. (2014b). “La escuela normalista y la voluntad científica de los nuevos educadores. Argentina, 1880-1900”. *Perspectivas Metodológicas*, Remedios de Escalada, Universidad Nacional de Lanús, n. 14, año 14, noviembre, pp.25-47.

— Herrero, A. (2018). “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*, Año 25, Vol. 73. Mayo-Agosto, 2018, pp. 123-140. México D. F., Instituto Nacional de Antropología e Historia.

— Herrero, A. (2018b). “Las Sociedades Populares de Educación. Una aproximación a su historia, 1850-1930”. *Revista Épocas*, Buenos Aires, Escuela de Historia, Universidad del Salvador, segundo semestre, pp. 53-68.

— Herrero, A. (2019). “Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920)”. *Revista Temas de Historia Argentina y americana*, Enero-junio, n. 27, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Historia Argentina y Americana, Pontificia Universidad Católica Argentina, pp. 28-59.

— Herrero, A. (2019b). “El Director Urien y el inspector Berrutti. Una aproximación a la política de escuelas populares en la provincia de Buenos Aires, 1912-1914”, *Revista Perspectivas Metodológicas*, Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada, Vol. 19. 2019, pp. 1-19.

— Katz, R. (1996). *Historia de la educación en la provincia de Buenos Aires*, Buenos Aires: Talleres Gráficos Gebwn.

— Lionetti, Lucía (2007). La misión po-

lítica de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la República. 1870-1916, Miño y Dávila Editores.

— Munin, H. (1993). *Historia de la conducción local de la educación bonaerense: 1875-1992. El Consejo Escolar en el sistema educativo bonaerense*, Buenos Aires: ATE.

Muzzopappa, H. (2015). *Educación y trabajo en el Orden Conservador. Ideas alberdianas y vanguardia normalista*, Buenos Aires: UNLa-Biblos.

— Pinau, P. (1994). “El concepto de Educación Popular. Un rastreo histórico comparativo en Argentina”, *Revista de Educación*, n. 205, Septiembre-diciembre, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

— Pinzasz, D. (1993). “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires”. Adriana Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina. La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, t. IV, Buenos Aires: Galerna.

— Pinzasz, D. y Pitelli, C. (1997). “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?”, en: Adriana Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en Argentina. La educación en las provincias (1945-1985)*, t. VII, Buenos Aires: Galerna.

— Pinau, P. (1994) “El concepto de Educación Popular. Un rastreo histórico comparativo en Argentina”, *Revista de Educación*, n. 205, Septiembre-diciembre, 1994, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia de España.

— Pinau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires: una versión posible*, Buenos Aires: Flacso.

— Ramallo, J. M. (1999). *Etapas históricas de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Fundación Nuestra Historia.

— Rodríguez, L. (1991) “La educación de adultos en la Argentina”, Adriana Puiggrós,

*Historia de la Educación Argentina, t. II.,  
Sociedad civil y Estado en los orígenes del  
sistema educativo argentino, pp. 177-224,  
Buenos Aires: Galerna.*



# El surgimiento de las universidades privadas confesionales en Argentina ¿Una demanda de la Iglesia católica o una oportunidad?

**Jorge Luis Fabian<sup>1</sup>**

jorgelfabian@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5756-9888>

## Presentación

A pesar de que existen varias publicaciones sobre el surgimiento de las universidades privadas en nuestro país, (Domingorena, 1959; Sanguinetti, 1965; Baruch Bertocchi, 1987; CRUP, 2003; Barsky y Del Bello, 2007 y Algañaraz Soria, 2019) en el campo de la Historia de la Educación Argentina se han realizado muy pocos trabajos que se centren en la mirada de la Iglesia católica sobre este acontecimiento. En líneas generales, se ha analizado el tema desde perspectivas vinculadas al estudio del contexto socio político y a la dicotomía de la educación laica o confesional. Es por este motivo, que pretendemos indagar y reflexionar sobre los discursos propuestos por diferentes sectores del catolicismo sobre la creación de las universidades privadas y dar una aproximación al análisis sobre cuál era la relevancia que tenía la fundación de estas para la Jerarquía Eclesiástica o si la real problemática del período posterior al derrocamiento de Juan Domingo Perón se centraba en el restablecimiento de la enseñanza religiosa en las escuelas.

Con este objetivo, realizaremos una breve caracterización de la propuesta de los gobiernos de la autodenominada “Revolución Libertadora”, con respecto a la restructuración de las Universidades Nacionales e iremos

<sup>1</sup> Universidad del Salvador (USAL).

mostrando cómo a pesar de la posibilidad de que la iniciativa privada pueda crear sus propias instituciones de nivel superior, la Iglesia no dejaba de lado su lucha contra el laicismo escolar.

Para realizar nuestro estudio, nos situaremos desde la perspectiva teórica de la Historia de la Educación, y tomaremos como fuente principal artículos publicados en tres revistas católicas: *Criterio*, fundada en 1928 y quien representaba en mayor medida la voz oficial de la Jerarquía Eclesiástica; *Estudios* fundada en 1911 en el marco de la Academia Literaria del Plata y que era la voz de la Compañía de Jesús en la Argentina y la *Revista de Filosofía Tomista Sapientia* fundada por el primer rector de la Universidad Católica Argentina (U.C.A.) Mons. Octavio Derisi en 1946.

## La reconstrucción de la Universidad Nacional y el Artículo 28

Luego del derrocamiento de Juan Domingo Perón en septiembre de 1955 el nuevo gobierno de facto presidido por el Gral. Eduardo Lonardi, estableció sus principales lineamientos para las diferentes áreas de gestión. En relación con la política educativa universitaria, este sostuvo en su discurso de asunción que:

La educación es uno de los problemas esenciales porque en aquella está involucrada la formación de nuestra juventud y el futuro de la patria [...] La autonomía universitaria debe ser lo más amplia posible y cada universidad conformará su propia fisonomía espiritual, sin injerencia del poder central.

La libertad de la cátedra es sagrada y dentro de los principios esenciales que definen el orden nacional. (*La Nación*, 23-9-1955. p. 2)

A partir de estas intenciones el gobierno comenzó un proceso de desarticulación del régimen universitario que había establecido el peronismo y su primera medida fue intervenir las siete universidades nacionales, cesantear a los docentes peronistas y se promulgaron los decretos ley 477 y 478 donde se restablecía la denominada “Ley Avellaneda” (Ley 1.587/85), y se autorizó provisoriamente a los interventores a nombrar docentes hasta que se reglamentara la convocatoria a concursos. Para llevar adelante este proceso el gobierno designó como ministro de Educación al Dr. Atilio Dell’Oro Maini, un reconocido integrante de la elite católica argentina, miembro fundador del Partido Demócrata Cristiano (P.D.C.) y de diversas instituciones católicas como la Academia Literaria del Plata, los Cursos de Cultura Católica y el Ateneo de la Juventud, entre otras. Asimismo, profesaba ideas vinculadas al nacionalismo católico las cuales eran compartidas por varios de los miembros del gabinete.

Este proceso que comenzaba ha sido denominado como la “restauración reformista” dado que quienes impulsaron el cambio desde la universidad sostenían los ideales de la Reforma Universitaria de 1918 y en su nombre habían luchado contra el régimen impuesto durante el peronismo. La alianza tácita entre el movimiento estudiantil, representado en el caso de la Universidad de Buenos Aires (U.B.A.) por la Federación Universitaria de Buenos Aires (F.U.B.A.), y el nuevo gobierno se manifestó con la designación del Dr. José Luis Romero como Rector Interventor de la U.B.A. Este fue electo a partir de una terna propuesta al Poder Ejecutivo por la F.U.B.A.<sup>2</sup> con la intención, según sostiene

2 La terna estuvo integrada además por José Babini (futuro Decano-interventor de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la

Romero, de “que no pareciera una presión aun estando ya resuelto que yo iba a ser designado, es decir cuando ya Lonardi había dado su consentimiento, el ministro Dell’Oro Maini le pidió a la F.U.B.A. una terna” (Luna, 1986, p. 141). Esta alianza entre las federaciones estudiantiles universitarias y el gobierno se replicaría en el resto de las universidades a excepción de Córdoba donde el Rector Interventor Dr. Agustín Caeiro no había sido propuesto por la federación estudiantil (Sáenz Quesada, 2007, p. 188).

En el discurso brindado por el ministro el 1° de octubre al poner en posesión del cargo de Rector Interventor de la U.B.A. a Romero, recordó que el gobierno depuesto se propuso convertir a la Universidad en instrumento de dominación en el ámbito de las ideas imponiendo sus máximas como criterio de verdad, lo cual generó el alejamiento de buenos profesores, el relajamiento de la disciplina, la pobreza de los métodos, el no cumplimiento de la libertad de cátedra. A su vez, señaló la importancia de que la Universidad se adapte a los fines actuales que se establecen para ella debiendo ser el centro y el fundamento de la vida intelectual de un país, abarcando, mediante una fórmula integral y comprensiva, la formación universalista de la cultura, la investigación científica de la verdad y la enseñanza superior. Por otra parte, afirmaba que “el Estado no tiene el monopolio de la verdad, de la ciencia y de la educación. La triste experiencia realizada es un argumento que valoriza en los hechos la necesidad de abrir amplios caminos a la iniciativa privada” (Poder Ejecutivo Nacional<sup>3</sup>, 1958, p. 14). Esta última frase sería la primera manifestación pública sobre el deseo de brindarle al sector privado apoyo para generar una expansión de este en el ámbito educativo superior.

U.B.A.) y Vicente Fatone (futuro Rector-interventor de la Universidad Nacional del Sur la cual se fundará en enero de 1956).

3 En adelante P.E.N.



Durante el breve gobierno de Lonardi (23 de septiembre-13 de noviembre), en la prensa católica que referenciamos no encontramos ningún artículo dedicado a la cuestión de la reestructuración de la universidad, sin embargo, si lo hizo en varias oportunidades sobre la cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas. Recordemos que esta había sido decretada por la “Revolución del ‘43”<sup>4</sup> y fue ratificada como ley durante la primera presidencia de Perón (Ley N°12.978/47). Sin embargo, esta sería derogada en mayo de 1955 (Ley N° 14.401/55) en el marco de los conflictos entre la Iglesia y el gobierno peronista.

Encontramos en la revista *Criterio* dos interesantes artículos sobre este tema: el primero se titula “Revolución y enseñanza religiosa” y plantea que no hay inconveniente en discutir el tema porque, aunque el país se encuentra en un momento donde debe trabajar por la unión de la familia argentina en la libertad y la igualdad, esta cuestión es de suma importancia y recuerda que su implementación es anterior al gobierno peronista (Revolución y enseñanza..., 10-11-1955, p. 814). El segundo, fue escrito por su Director, Gustavo Franceschi<sup>5</sup>, y critica la participación que tuvo el Estado durante el gobierno depuesto porque aunque la supervisión de la enseñanza puede estar en manos de inspectores oficiales, “el control

<sup>4</sup> La implementación de la enseñanza religiosa como materia obligatoria durante la Revolución del ‘43, se realizó con los apoyos de la Iglesia y del laicado vinculado al nacionalismo católico, que se manifestó con la designación de Gustavo Martínez Zuviría como Ministro de Justicia e Instrucción Pública quien, junto al presidente Gral. Pedro Ramírez, firmó el 31 de diciembre de 1943, el decreto 18.411 que la estableció.

<sup>5</sup> Mons. Gustavo Franceschi (1881-1957) fue Director de *Criterio* desde 1932 hasta su fallecimiento. Además fue uno de los promotores de la Acción Católica Argentina, siendo asesor espiritual de esta, y participó de la fundación del Partido Demócrata Cristiano, entre otras iniciativas católicas.

de lo enseñado es función totalmente parroquial y que sólo en caso de verdadera necesidad debe confiarse a otras personas. De reestructurarse la enseñanza religiosa, es evidente que ello deberá hacerse sobre bases distintas de las pasadas” (Franceschi, 24-11-1955, p. 844).

Por otra parte, mientras se publicaban estos artículos, el Episcopado Argentino le envió una carta a Lonardi, donde le solicitaba que se deje sin efecto la ley de supresión de la enseñanza optativa de la moral y la religión en las escuelas que había sido sancionada durante el gobierno peronista.

Difícilmente puede haberse dado una ley y que respete el fuero de la conciencia al igual que la ley que dispuso la Enseñanza optativa de la Religión o de la Moral en las escuelas. [...] Ninguna manifestación de voluntad democrática puede ser más clara que la expresión mantenida durante diez años por el 95% de los padres de los educandos optando por la enseñanza de la Religión. Al suprimir la enseñanza optativa de la Religión o de la Moral el gobierno depuesto no interpretó el sentir de la inmensa mayoría del pueblo argentino, ni se condujo por motivos de bien común.

[...] debe dejarse sin efecto esta parodia de ley que vino a quebrar un anhelo del pueblo argentino rubricado a través de más de una decena de años sin que se produjeran conflictos y si, en cambio, múltiples beneficios para la formación espiritual y moral de la niñez y de la juventud. (Episcopado Argentino, 11-9-1955)

A su vez, estas referencias coinciden con los últimos días del gobierno Lonardi donde, aparentemente la Jerarquía Eclesiástica esperaba que rápidamente el nuevo gobierno tomara una decisión al respecto y aún no lo había hecho. El apoyo de la Iglesia al derrocamiento de Perón y la participación de nacionalistas católicos en el gobierno provisional, incluyendo al ministro de educación, hicieron pensar que el restablecimiento de la enseñanza religiosa

sería una de las primeras medidas a adoptar. La posibilidad del surgimiento de Universidades Privadas pareciera no ser una preocupación de la Iglesia aunque si pudimos apreciar una crítica a la poca representación de los católicos en la universidad lo cual había quedado demostrado en las elecciones previas al golpe. Según Franceschi, “esto se debe a que no se han captado bien los problemas de esta clase ni se han organizado suficientemente las instituciones en que podían estos jóvenes desarrollar su personalidad y actividades” (Franceschi, 24-11-1955, p. 844). Debemos aclarar que la referencia es hacia la Juventud Universitaria Católica (J.U.C.), dependiente de Acción Católica Argentina (A.C.A.) y por lo tanto representante directa de la Iglesia. Existían, por otra parte, católicos independientes de la Jerarquía que participaban en la política universitaria y que fundaron a comienzos de la década del '50 la Liga Humanista que si tenía una fuerte representación y su alianza con los reformistas fue fundamental para desplazar a los comunistas de los centros de estudiantes.<sup>6</sup>

Con la renuncia de Lonardi y la asunción como presidente del Gral. Pedro E. Aramburu, el sector nacionalista quedaría relegado debido a que el nuevo gobierno tenía una orientación liberal. Sin embargo, como sostienen Di Stefano y Loris Zanatta (2009), las nuevas autoridades eran consientes de que el catolicismo representaba “el núcleo duro de los valores en torno a los cuales giraba la identidad nacional, y mucho menos de que la Iglesia debía ocupar, en virtud de ello, una posición destacada en la arquitectura institucional de la nación” (p. 473).

A pesar de los naturales cambios en el gabinete ministerial Atilio Dell 'Oro Maini se mantuvo en su función, pero el problema de la enseñanza religiosa tampoco fue primordial

<sup>6</sup> Para profundizar sobre el tema ver: Zanca, José (2018). *Los Humanistas Universitarios: Historia y memoria (1950-1966)*. Buenos Aires: Eudeba, 2018.

para la nueva gestión. Podemos observar que la restructuración de la Universidad si era algo que la “Revolución Libertadora” consideraba esencial como se manifestó en la continuidad de las políticas llevadas a cabo. Estas tuvieron como objetivos principales continuar la despersonización y promulgar una nueva ley que reglamente la actividad universitaria. En este sentido, el gobierno dispuso el decreto 2538 de Reincorporación de Profesores Universitarios; el decreto 4361 que facultaba a los Rectores interventores podían separar o remover profesores cuando lo exijan los intereses de la restructuración universitaria sin necesidad la necesidad de contar con la posterior aprobación del Poder Ejecutivo y el decreto 5150 que autorizaba provisoriamente a los interventores a cubrir los cargos vacantes.

Este proceso concluiría el 23 de diciembre de 1955 con la promulgación del decreto ley 6403 de Organización de Universidades Nacionales establecía en su art.1° que estas se organizarían y desenvolverían en un régimen jurídico de autarquía pudiendo elaborar sus propios estatutos, y cumplir con la triple finalidad que las caracteriza en el orden de la profesión, de la investigación científica y de la universalidad de la cultura. Además, establecía la posibilidad de elegir y remover a sus profesores, sin intervención del Poder Ejecutivo, y expedir los certificados de competencia que corresponden a los estudios realizados en su seno. Asimismo, este decreto en su art.3° planteaba, por primera vez, el gobierno tripartito universitario estableciendo que el Consejo Directivo de cada Facultad estaría integrado por el Decano, los representantes de los profesores titulares, de los profesores adjuntos o suplentes, de los estudiantes, y de los egresados (Ley de organización..., 03-01-1956, p. 1).

Por otra parte, el art.28 establecía que “la iniciativa privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir

diplomas y títulos habilitantes siempre que se sometían a las condiciones expuestas por una reglamentación que se dictará oportunamente<sup>7</sup> (Ley de organización..., 03-01-1956, p. 1). Esta disposición no se condecía con las intenciones que había expresado públicamente el gobierno provisional ni con el resto de los artículos del decreto, los cuales se enfocaban en distintos aspectos de la restructuración de las Universidades Nacionales.

Sin embargo, existieron manifestaciones más o menos explícitas, como la ya mencionada del Ministro de Educación, que vislumbraban esta intención. Por ejemplo, en un discurso brindado por el Subsecretario de Educación, Dr. José Manuel Saravia, en la Universidad Nacional de Córdoba el 4 de octubre este hizo referencia a la importancia del ideal de la libertad de enseñanza y que esta debía verse plasmada en la creación de Universidades Libres (P.E.N., 1958, p.30).

A su vez, este “sorpresivo” artículo contó con el apoyo del ámbito universitario. Según Horacio Domingorena, futuro promotor de la ley que estableció definitivamente el funcionamiento de las universidades privadas en 1958<sup>7</sup>, expresó que previo a la firma del decreto y cuando este ya había sido aprobado por el presidente, el Rector Interventor de la Universidad Nacional de Córdoba, Dr. Agustín Caerio, propuso la creación de las universidades privadas y obtuvo el apoyo del resto de los Rectores interventores presentes (Domingorena, 1959, p. 45). Asimismo, en una entrevista realizada por José Zanca a

7 El 30 de septiembre de 1958 fue sancionada la ley 14.557 de Universidades Privadas que derogaba el art. 28 estableciendo que la iniciativa privada podrá crear universidades con capacidad para expedir títulos y/o diplomas académicos, que la habilitación para el ejercicio profesional será otorgada por el Estado Nacional y que estas no podrán recibir recursos estatales y deberán someter sus estatutos, programas y planes de estudio a la aprobación del Poder Ejecutivo.

Carlos Villalba, asesor del Dr. José Manuel Saravia, comenta:

Dell 'Oro me llama y me dice: Acabo de volver de una reunión de rectores que tuvimos en la ciudad de Córdoba, donde el interventor Caerio en medio de la reunión propone el tema de la libertad de enseñanza en las universidades, con el aplauso de los demás rectores interventores [...] Redacta ahí el artículo 28, lo lee con la ovación de toda gente reformista. (Zanca, 2018, p. 283)

Nos es menos importante aclarar que a la mencionada reunión no asistió el Rector Interventor de la U.B.A. porque se encontraba enfermo. Esta particular situación y el rechazo posterior de Romero al art. 28 provocaron que se generará la idea de la intencionalidad del Ministro de aprovechar el contexto para incluir la posibilidad del surgimiento de universidades privadas. Si bien conocemos la postura contraria de Romero y el peso específico que podría tener su opinión tanto por su trayectoria como por representar a la U.B.A., no sabemos que hubiese sucedido.

## **El surgimiento de las Universidades Privadas y la enseñanza religiosa**

La inclusión en el art. 28 en el decreto ley provocó grandes tensiones en distintos sectores de la sociedad argentina, y generó el rechazo de las agrupaciones reformistas que se opusieron al surgimiento de las nuevas instituciones, pero más fuertemente a que las mismas otorgaran títulos habilitantes para el ejercicio profesional. Aunque en algunos ámbitos académicos se había planteado la necesidad de la aparición de institutos de formación independientes de la dirección y recursos del Estado, estos no debían surgir de una ley, sino que tendrían que comenzar como centros de investigación científica y, a partir de su desarrollo, devendrían en universidades. Un ejemplo de esto fue el Instituto

de Biología y Medicina Experimental (IBY-ME) fundado por el Dr. Bernardo Houssay y sus colaboradores al ser expulsados de la U.B.A. durante la “Revolución del ‘43” o el Instituto Católico de Ciencias (I.C.C.) fundado en 1953 por el Dr. Eduardo Braun Menéndez entre otras iniciativas.

Otro gran promotor de las actividades privadas de investigación en el ámbito de la salud fue el ya mencionado Agustín Caeiro quien también fue expulsado de la Universidad durante la década del ‘40. Durante el período peronista, participó en la fundación del Instituto de Investigación Médica para la Promoción de la Medicina Científica (1947) y del Hospital Privado de Córdoba (1952). Por lo tanto, es lógico pensar que su interés por incentivar la promoción de instituciones de formación superior de carácter privado derivaba de su experiencia la cual había sido fructífera y le había permitido mantenerse ajeno a los lineamientos impartidos por el Estado.

Sin embargo, la particularidad del Rector interventor de la U.N.C. era su pertenencia al Partido Demócrata Cristiano. De hecho, al asumir Aramburu como presidente el nuevo interventor de la provincia, Comodoro Medardo Gallardo Valez, había establecido una alianza educativa con la Iglesia creando un triángulo compuesto por la Secretaría de Educación y Cultura presidida por Fernando Diaz Ulloque, ex presidente del Ateneo Católico de Corrientes, nombrando al Dr. Emilio Sanchez, figura que contaba con el apoyo del catolicismo como presidente del Consejo General de Educación al local y manteniendo la continuidad de Caeiro en la Universidad (Tcach, 1994, pp. 17-30).

Este tipo de circunstancias, como la pertenencia de Dell’Oro Maini a la élite católica argentina, ponen a la Iglesia católica como aquel actor alineado con el gobierno que pretende aprovechar el contexto de

reestructuración del sistema universitario para lograr uno de sus anhelados proyectos; tener su propia universidad. Recordemos que el único intento concreto de instaurar una universidad privada en argentina había sido en 1910 con la fundación por parte del Episcopado Argentino de la Universidad Católica de Buenos Aires la cual comenzó a funcionar, pero se vio obligada a cerrar sus puertas diez años más tarde debido a la negativa del Estado de que esta entregue títulos que habilitaran a sus egresados para el ejercicio profesional. Uno de los alumnos de esta fue justamente Dell’Oro Maini.

En este contexto, José María Ghio sostiene que cuando se produce el alejamiento de Lonardi, la jerarquía eclesiástica, que había pensado en un posible retorno de la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en el ámbito de las escuelas públicas, sabía que ahora era una batalla perdida antes de comenzar, por lo que las estrategias giraron hacia la problemática universitaria (Ghio, 2007, p. 165). Sin embargo, cuando revisamos las publicaciones católicas de principios de 1956, ya con el nuevo decreto de universidades, estas además de referirse a este siguen planteando la necesidad del retorno a la enseñanza religiosa.

Desde las páginas de *Criterio*, Franceschi manifestaba que:

[...] era preciso que los católicos ocupen franca y abiertamente la posición que les corresponde para impedir que sus hijos sean entregados a quienes pretenden, desde la niñez, impedir la formación de una conciencia que, elevándose por encima de un materialismo total o de un vago teísmo, llegue hasta las alturas de la fe cristiana. (Franceschi, 9-02-1956, p. 83)

Aunque la lucha por el retorno de la enseñanza religiosa continuó siendo la obsesión de la Iglesia, esta veía que cada vez era más difícil lograrlo. Debido a esto, intentó plantear la problemática desde el principio de la

libertad de enseñanza. Esta propuesta tuvo una doble finalidad: en el ámbito escolar, servía para justificar el derecho que tienen los padres de elegir qué tipo de educación quieren para sus hijos y en el nivel superior justificar los jóvenes universitarios deben poder decidir dónde quieren estudiar y bajo qué metodologías. La cuestión giró en torno a la crítica al monopolio del Estado de la educación, lo cual concuerda con los gobiernos totalitarios, a los que los Iglesia identificaba ahora al peronismo como uno de ellos, y no con los democráticos como lo era el de la “Revolución Libertadora” para ella.

Un editorial publicado en la revista *Sapientia* expresaba que depuesto el totalitarismo de la dictadura, una minoría laicista y en gran parte marxista burlando los nobles fines de la Revolución, había ocupado estratégicamente los puestos claves del ámbito educativo, y que debido a esto, “mucho profesores y estudiantes de nuestro país no entran en agrupaciones libre y no quieren mostrarse defensores de la enseñanza religiosa o la libertad de enseñanza, con las que están de corazón, por miedo a ser tildados de nazis o de perder sus puestos” (Verdad y libertad ..., octubre-diciembre-1957, p. 329).

Este nuevo planteo se volcó hacia la problemática económica ya que, si no se podría lograr el restablecimiento de la enseñanza religiosa, quizás se podrían equiparar los recursos de las escuelas públicas a las de las privadas para que quienes quisieran pudiesen asistir a escuelas confesionales. Esto también se podría transpolar al ámbito universitario entremezclándose así la cuestión de la enseñanza religiosa con la de la creación de las universidades privadas.

Mario C. Robirosa, representante del humanismo cristiano, publicó un artículo en la revista de orientación católica

*Comunidad*<sup>8</sup> titulado “Libertad de enseñanza o Universidades privadas”, donde planteaba que no existe una real libertad si un solo habitante del país no puede asistir al establecimiento educativo que este eligió. En gran medida, según su opinión, esto se solucionaría con la gratuidad de la enseñanza en todos los establecimientos educativos y no solo en los estatales; agregando además un ingreso monetario para el sostenimiento de la persona que estudia o su familia, los cuales son de mayor necesidad para el adulto y, por lo tanto, mayores los problemas económicos para el estudiante universitario. (Robirosa. 04-1956, p. 13).

Se puede apreciar entonces, como el paso de una problemática a otra fue paulatino y se fueron entremezclando ambas cuestiones. La jerarquía eclesiástica parecía que no quería renunciar al viejo reclamo que comenzó luego de la sanción de la ley de Educación Común 1420 en 1884 y que había recuperado transitoriamente entre 1943 y 1954. En un número especial sobre la Libertad de enseñanza publicado por la revista *Estudios* en agosto de 1957, una fuerte crítica a la Revolución Libertadora ya que considera que ha decepcionado a los católicos que creían que esta instauraría la libertad de enseñanza por ser uno de los ejes indispensables de la libertad ciudadana. Además, remarca que luego de haber derrocado a un régimen cada vez más estatista y antidemocrático, se haya conservado este resabio. Remarca la frustración de los sectores católicos argentinos debido al retorno a la enseñanza laica en

8 La revista *Comunidad* surgió un contexto de autonomía política del laicado respecto de la jerarquía eclesiástica. Su primer número apareció en noviembre de 1955 y estaba dirigida por un grupo heterogéneo que se enrolaba en el humanismo cristiano, una corriente que se referenciaba en los franceses Emmanuel Mounier, Jacques Maritain y Louis-Joseph Lebret. Bajo estas figuras tutelares, los redactores de *Comunidad* se inscribían en la izquierda cristiana, rechazando la derechización de las democracias cristianas europeas.

las escuelas del Estado la cual “resulta para los católicos agudamente ofensiva, precisamente porque la mayoría de la población sigue siendo católica y sigue deseando educar a sus hijos en escuelas católicas [...] y solo cuando ya no tiene otra solución se ha de resignar a que su derecho sea violado y envía a sus hijos a la escuela oficial laica”. (El Monopolio Estatal..., 8-1957, p.2) En la misma dirección critica la entrega de la dirección de las Universidades Nacionales en manos de autoridades no solo neutras, sino positivamente liberales y agnósticas, y finalmente afirma que el sostenimiento del monopolio estatal de la enseñanza y “la meditada dilación de la reglamentación del Art. 28 del decreto-ley sobre la Universidad que autorizó la creación de las universidades privadas, constituirán un punto negro para los católicos en el régimen de la Revolución Libertadora” (El Monopolio Estatal..., 8-1957, p. 3).

## Consideraciones finales

La relación entre el surgimiento de las Universidades Privadas, la Iglesia y la “Revolución Libertadora” ha sido planteada en términos de conveniencia política bajo la consigna de que la última debía compensar el apoyo recibido por la jerarquía eclesiástica para derrocar al peronismo y además asegurarse su apoyo. El hecho de que el Gral. Lonardi, vinculado a sectores del nacionalismo católico, asumiera la presidencia haría suponer que la alianza era fuerte y que la Iglesia recibiría aquello que pretendía.

En el ámbito educativo el principal reclamó que la Iglesia le realizó tanto al gobierno mencionado como al de su sucesor, el Gral. Aramburu, fue el del restablecimiento de la enseñanza religiosa o, en su defecto, la posibilidad de que los católicos pudiesen recibir una sólida instrucción en las escuelas oficiales para no tener necesidad de costear escuelas privadas confesionales.

La posibilidad de crear instituciones universitarias de carácter privado parece no haber sido una de las prioridades de la Iglesia. El hecho de que esta haya apoyado su surgimiento, como lo demuestra la fundación de la actual Universidad del Salvador a solo cinco meses de haberse firmado el Decreto-ley, no significa que esto fuera prioritario. A partir de la lectura de las revistas analizadas podemos pensar que la Iglesia quiso ver a en la “Revolución Libertadora” una alternativa democrática frente al autoritarismo del gobierno derrocado lo cual haría posible el establecimiento del principio de libertad de enseñanza.

Si bien hoy podemos cuestionar los conceptos de “democracia” y “autoritarismo” planteados durante el gobierno de facto todas las publicaciones reseñadas, aunque provenían de distintos sectores del catolicismo, mostraron un discurso homogéneo en ese sentido. Pero también, todas apoyaron y justificaron el surgimiento de las nuevas universidades, pero sin dejar de lado la lucha contra el laicismo escolar. En términos simples pareciera ser que la Iglesia no estaba dispuesta a perder fácilmente aquello que tanto ansiaba y que un gobierno, de características similares al de la “Revolución Libertadora” le había otorgado a fines de 1943.

Pareciera ser entonces que el surgimiento de las universidades privadas pudo ser una oportunidad en un contexto de tensiones y disputas de poder, más que una reivindicación la frustrada intención de establecer una universidad de la Iglesia en 1910. Sin embargo, para poder consolidar y afirmar una hipótesis de este tipo, se debe profundizar mucho más en las relaciones entre la Iglesia y los distintos actores que participaron del gobierno de la “Revolución Libertadora” lo cual excede los límites de este trabajo.

## Bibliografía referenciada

- Algañaraz Soria, Victor H. (2019), “El circuito de las universidades privadas en Argentina (1955-1983): entre la autonomía académica y la heteronomía del campo de poder: Hacia una tipología de sus instituciones”. *Sociológica*, 34 (96), pp. 275-318.
- Barsky, Osvaldo y Dell Bello, Juan Carlos (2007). *La Universidad Privada Argentina*. Buenos Aires: Libros del Zorza.
- Baruch Bertocchi, Norberto (1987). *Las Universidades Católicas*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Carta del Episcopado Argentino dirigida al Señor Presidente Provisional de la Nación, fechada el 11 de septiembre de 1955. Recuperado de en [https://www.episcopado.org/DOCUMENTOS/10//1955-24CartaPresidente\\_76.doc](https://www.episcopado.org/DOCUMENTOS/10//1955-24CartaPresidente_76.doc)
- Consejo de Rectores de Universidades Privadas (2003), *Historia de las universidades argentinas de gestión privada: 45º aniversario*. Buenos Aires: Dunken.
- Di Stéfano, Roberto y Zanatta, Loris (2009). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Domingorena, Horacio O. (1959). *Artículo 28. Universidades Argentinas. Sus antecedentes*. Buenos Aires: Americana.
- “El Monopolio Estatal de la Enseñanza: punto negro de la democracia argentina” (1957). *Estudios*, (486), p.2.
- Franceschi, G. (1955). “La Iglesia y la Revolución”. *Criterio*, (1248), p. 844.
- Franceschi, G. (1956). “Enseñanza Libre”. *Criterio*, (1253), p.83.
- Ghio, José María (2007), *La Iglesia católica en la política argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Poder Ejecutivo Nacional (1958) *La Revolución Libertadora y la Universidad*

1955 – 1957. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.

“Ley de Organizaciones de Universidades Nacionales” (1956). *Boletín Oficial de la República Argentina*, 64, (18.059), p.1.

— Luna, Felix, (1976). *Conversaciones con José Luis Romero. Sobre una Argentina con historia, política y democracia*. Buenos Aires: Timerman Editores.

“Revolución y enseñanza religiosa” (1955). *Criterio*, (1247), p. 814.

— Robirosa, M. (1956). “Libertad de enseñanza o Universidades privadas”. *Comunidad*, (3), p.13.

— Sáenz Quesada, María (2007). *La Libertadora. De Perón a Frondizi 1955-1958*. Buenos Aires: Sudamericana.

— Sanguinetti, Horacio (1965), “Historia y régimen de las universidades privadas argentinas”, *Separata de la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba, VI, marzo-junio, pp. 171-218.

— Tcach, C. (1994). “Partidos y pactos políticos en la Córdoba Libertadora (1955-1958)”. *Estudios*, Universidad Nacional de Córdoba, (3), pp. 17-30.

“Verdad y libertad, enseñanza y Universidad” (1957). *Sapientia*, (42), p. 329.

— Zanca, José (2018). *Los Humanistas Universitarios. Historia y memoria (1950-1966)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

