



¿República posible o república verdadera?
Sobre un dilema de roquistas
y normalistas

ALEJANDRO HERRERO¹

Resumen

El presente trabajo se limita a la esfera educativa, y estudia el intento, siempre frustrado de Roca, de implantar una educación alberdiana que se hermane con los fundamentos de la república posible, ya que el sistema de instrucción pública, diseñado en los años 1860 y 1870, forma un individuo para una república de ciudadanos que lesiona los principios sustanciales de una república de habitantes productores de riqueza. Una educación dirigida, casi exclusivamente, a la preparación para el trabajo es el ideal alberdiano y de Roca. Los normalistas, que forman parte del aparato educativo del Estado, y que no son un grupo homogéneo, intervienen de manera activa, algunos cercanos al gobierno y otros, con más presencia y fuerza, como los más tenaces opositores.

¹ CONICET (Argentina).

Palabras clave

Educación - República - Roquismo - Normalismo - Alberdi - Sarmiento

Abstract

The present paper is limited to the educational sphere, and studies Roca's attempt, which never succeeded, of establishing an Alberdian education coupled with the fundamentals of the Possible Republic, due to the fact that the public education system, developed between the years 1860 and 1870, shaped the individual for a republic of citizens, which damages the substantial principles of a republic made up of inhabitants who are wealth producers. An education aimed, almost exclusively, at the training for work is the Alberdian ideal as well as Roca's. The normalists, who are part of the State's education machine, and who are not a homogeneous group, take active part, some being close to the government and others, with more presence and strength, as the most tenacious opponents.

Key words

Education - Republic - Roquismo - Normalism - Alberdi - Sarmiento

Presentación

LA RECEPCIÓN DE LAS IDEAS POLÍTICAS FRANCESAS en la Nueva Generación Argentina, y con particularidad en el pensamiento de Juan Bautista Alberdi, fue mi objeto de estudio durante los últimos años². Mi propósito es continuar con dicha exploración, pero ampliando la mirada, indagando la recepción de Alberdi, su figura y sus escritos, en el campo

² Alejandro Herrero, *Una mirada sobre la Nueva Generación Argentina y las ideas políticas francesas. Un proyecto alternativo al régimen de Juan Manuel de Rosas (1835-1852)*, Tesis doctoral, Universidad del Salvador, 2006.

de la instrucción pública y, más específicamente, durante las dos gestiones de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1904).

El vínculo entre el pensador político y el político ejecutor fue señalado muy tempranamente. Santiago Bacqué sostiene, en 1915, que “El general Roca fue el más grande de los admiradores de Alberdi, y el que realizó en el gobierno la doctrina de Bases”³. Se trata, en realidad, de una afirmación al final de su tesis doctoral presentada en la Universidad de Buenos. Esta afirmación tuvo una gran fortuna, se la puede encontrar en ensayos de políticos y estudiosos tan disímiles como Federico Pinedo, Rodolfo Puiggrós, Jorge Mayer o Carlos A. Floria y García Belsunce⁴. Fue Natalio Botana, en cambio, en un libro ya clásico, *El orden conservador*, publicado en 1977, quien mostró cómo las Bases de Alberdi fue “la fórmula prescriptiva” de los distintos gobiernos liberales conservadores desde 1880 hasta 1910⁵.

Estos investigadores centran su atención en temas constitucionales, económicos y políticos, sin duda claves en la obra de Alberdi, y no examinan el aspecto educativo. Y los historiadores de la educación, avocados a estudiar la relación entre educación y sistema productivo, educación y sistema político entre otras cuestiones, no tienen por qué indagar el vínculo entre Alberdi y Roca⁶. Mi investigación que parte con el objetivo de estu-

³ Santiago Bacqué, *Influencia de Alberdi en la Organización Política del Estado Argentino*, Tesis doctoral presentada en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1916, pp. 182-183.

⁴ Federico Pinedo, *En tiempos de la República*, Buenos Aires, Editorial Mundo Forense, 1946, Tomo I, p. 10; Rodolfo Puiggrós, *Historia crítica de los partidos políticos argentinos. Pueblo y oligarquía*, (1era edición: 1956) Buenos Aires, Galerna, 2006, pp. 124-126; Jorge Mayer, *Alberdi y su tiempo*, Buenos Aires, Eudeba, 1965, pp. 885-887; y Carlos A. Floria y César A. García Belsunce, *Historia de los Argentinos*, Buenos Aires, Kapelusz, 1971, Tomo II pp.148-222.

⁵ Natalio Botana, *El orden conservador. La política Argentina entre 1880 y 1916*, Buenos Aires, 1977. Cap. II: La república posible; y Natalio Botana y Ezequiel Gallo, *De la república posible a la república verdadera (1880-1910)*, Buenos Aires, Ariel, 1997, pp.15-41.

⁶ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945* (1era edición: 1970), Buenos Aires, Hachette, 1986, cap. III: “Función política de la educación”; Fernando Barba, “El debate Parlamentario sobre el proyecto de ley de colegios secundarios (1900)”, en: *Trabajos y comunicaciones*, n. 20, Universidad Nacional de La Plata, 1970, pp. 35-50; Roberto Alfredo Miranda y Osvaldo Miguel Lazzetta, *Proyectos políticos y escuela 1890-1920*, Rosario, 1982; Néstor Auza, *El modelo educativo de la sociedad*

diar la recepción alberdiana en la política argentina de fines del siglo XIX y, a su vez, se cruza con mi interés por el campo de la educación, me han permitido visualizar que Roca tiene una firme voluntad de implantar el ideario educativo de *Bases*.

El presente trabajo se limita a la esfera educativa, y estudia el intento, siempre frustrado de Roca, de imponer una educación alberdiana que se hermane con los fundamentos de la república posible, ya que el sistema de instrucción pública, diseñado en los años 1860 y 1870, forma un individuo para una república de ciudadanos que lesiona los principios sustanciales de una república de habitantes productores de riqueza. Una educación dirigida, casi exclusivamente, a la preparación para el trabajo es el ideal alberdiano y de Roca. Los normalistas, que forman parte del aparato educativo del Estado, y que no son un grupo homogéneo, intervienen de manera activa, algunos cercanos al gobierno y otros, con más presencia y fuerza, como los más tenaces opositores.

Mi hipótesis es que Roca fracasa porque tiene una poderosa oposición, que contaba, entre otros, a gran parte del normalismo, quizás uno de los actores más combativos en esta contienda, y que encuentra, al mismo tiempo, un aliado en un sector normalista pero sólo en su lucha educativa y no en la defensa del programa de la república posible⁷. Vale decir que el examen de la recepción alberdiana no habla sólo de Alberdi y sus escritos sobre instrucción pública, sino también, y esto es lo más importante, sobre un debate, por demás de áspero, donde se trata de definir cuál de los dis-

argentina entre 1852-1880, Editorial Docencia, Buenos Aires, 1983, Tomo II, pp. 415-449; Adriana Puiggrós (dirección), *Historia de la educación argentina*, Tomo II: *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991; Inés Dussel, *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*; Buenos Aires, edición UBA-Flacso; 1997, pp. 83-104; y Claudia Shmidt, *De la "escuela-palacio" al "templo del saber". Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902*, en: *Estudios Sociales, Revista Universitaria Semestral*, n. 18, 2000, pp. 65-88.

⁷ Una acotación necesaria: los industriales, que no forman parte del objetivo de este trabajo, también apoyan la política educativa de Roca, y lo hacen en sus dos gestiones.

tintos programas republicanos que se esgrimen en la elite gobernante, nítidamente diferentes e incompatibles, es el que debe seguirse⁸.

Primero expondré la tensión entre la república posible alberdiana y la instrucción pública, y por qué Roca tiene como un eje fundamental el drástico cambio de rumbo, segundo, indagaré, con más detenimiento, la posición de los normalistas y el cambio que se produce en la elite dirigente sobre cuestiones educativas entre 1880 y los años finales del siglo.

Alberdi, Roca y la política educativa

En el debate educativo de fines de siglo XIX se invoca, de manera casi exclusiva, el ideario alberdiano registrado en su célebre libro *Bases y puntos de partida* (1852). Algunos, como los industriales, también citan pasajes de su disertación en la Facultad de Derecho de Universidad de Buenos Aires en 1880, *La Omnipotencia del Estado es la negación de la libertad individual*; otros, como el ministro Osvaldo Magnasco, también cita páginas de sus *Escritos Económicos*. No dejamos escapar dos cuestiones relevantes: primero, lo que prima en esta discusión es la identificación de Alberdi con *Bases* y con la Constitución de 1853, y los otros escritos que se invocan se inscriben en el programa de la república posible desarrollado en dicha obra; segundo, Alberdi nunca se presenta como un educador, sí como el comentarista de la Constitución o el pensador de las instituciones de la república, y sus referencias a la educación apenas contienen unas pocas carillas de los títulos arriba indicados. La instrucción pública, a sus ojos, como otros aspectos, debe subordinarse a la premisa básica de su programa: orden para el progreso. Si Roca, que sigue el programa alberdiano, advierte que la educación es un tema fundamental, lo es porque el sistema de instrucción

⁸ Con Héctor Muzzopappa, director del Departamento de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Lanús, mantengo un diálogo sumamente productivo desde hace diez años, y muchas de las cuestiones planteadas en este ensayo, sin duda, se originan en esa larga y hermosa conversación. Deseo agradecer, además, a Enrique Robira, Diego Lewin, Laura Guic, Gabriela Gatica, María Cristina López, y Andrés Pont, quienes me han ayudado en la búsqueda de fuentes y de bibliografía.

vigente forma individuos que se oponen a la república posible. El problema central reside en la defensa de dicho orden, y la cuestión educativa se torna significativa porque conspira contra éste.

Ahora bien, ¿qué es la república posible? Alberdi establece una nítida división entre libertad política y libertad civil, esto es, una minoría de ciudadanos que se ocupan de la cosa pública y una inmensa mayoría de habitantes preocupados por enriquecerse y enriquecer a la nación⁹. Un mínimo de política y un máximo de trabajo implica además, que ese mínimo de política nunca debe ser ampliado porque conspira contra el progreso económico, condición excluyente de la creación de una sociedad civil. Se trata de una república escasamente republicana, que ve el centro de los males precisamente en la esencia misma de toda república, la participación política y las discusiones interminables en la prensa periódica, escenarios de sujetos dependientes del empleo estatal, de revolucionarios y demagogos que se oponen al verdadero héroe moderno obsesionado por crear riqueza. Un extranjero que produce riqueza es, en la república posible alberdiana, más patriota que un nacional que no la produce; la patria, la república, depende del incremento del número de productores y de capitalistas más que de ciudadanos. La educación, inscripta en este programa, debe ponerse al servicio del orden para el progreso, no se vincula con la formación de la ciudadanía, sino con escuelas que preparen al individuo para desarrollar una economía moderna. Ampliar la actividad de la sociedad civil y disminuir al máximo la actividad política, es el núcleo de la república posible, y del ideario educativo alberdiano. Sabemos que la historia de la educación en la segunda mitad del siglo XIX tomó un curso contrario.

Es un hecho conocido que el sistema de instrucción pública que se crea y se consolida a partir de las llamadas Presidencias Nacionales (1862-1880) forma individuos para la política y como personal para la burocracia estatal¹⁰. Primero nacen los colegios nacionales, bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, 1862-1868, cuyo principal objetivo es constituir una elite polí-

⁹ Alejandro Herrero, *Una mirada sobre la Nueva Generación Argentina...*, ob. cit.

¹⁰ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina...*, ob.cit.

tica ilustrada en cada ciudad de provincia. Posteriormente nacen las escuelas normales, durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento, 1868-1874, con la finalidad de preparar maestros que formen a los futuros ciudadanos, pero además a profesionales que se desempeñen en el área educativa del Estado (directores de escuelas, inspectores, etc.).

Si el requisito de la república posible alberdiana es un mínimo de política y un máximo de trabajo, se puede apreciar fácilmente que tanto Mitre como Sarmiento se oponen a esto y, por el contrario, llevan ese mínimo de política, en el área educativa, al máximo de sus posibilidades. Uno y otro inicia la construcción de un sistema de instrucción pública para crear al ciudadano de una república verdadera. Pero acotemos también sus diferencias. El primero tiene un ideal de república aristocrática, por eso su prioridad son los colegios nacionales, y el segundo, tiene un ideal de república más inclusiva, de allí que su obsesión es el nivel primario, la “educación popular”. Vale decir que cuando se alude a una tendencia que propone una república verdadera no se trata de un programa único, común, sino que existen varias concepciones, los casos de Mitre y Sarmiento evocan solo dos variantes de ella.

Dicha empresa tuvo fortuna: el sistema vigente contaba, en 1899, con 18 colegios nacionales, 38 escuelas normales y solo una escuela industrial y una escuela de comercio, creados justamente, éstos últimos, al terminar el siglo XIX, bajo las presidencias de Urriburu (1895-1898) y Roca.

Poner fin a este sistema de instrucción no es un episodio más de las dos gestiones de Roca (y sobre todo de la segunda presidencia), sino una cuestión decisiva, ya que mina las bases de la república del habitante productor de riqueza¹¹. Su principal objeción es que la instrucción pública no responde ni a las necesidades reales del progreso material ni a las leyes del

¹¹ Mensaje del presidente Julio Argentino Roca en la apertura del Congreso de la Nación. Acta de la sesión de apertura. Asamblea general del 8 de mayo de 1881, pp. 6-16 y 17; y mensaje del presidente Julio Argentino Roca de apertura del Congreso Legislativo Federal. Acta de la sesión de apertura. Asamblea general del 1 de mayo de 1899, pp. 5-6 y 12-13. Estos argumentos también se registran en las memorias presentadas al Congreso de la Nación por los ministros de Instrucción Pública Manuel Pizarro (1881) y Osvaldo Magnasco (1899-1900).

país¹². La tensión se establece entre la Constitución Nacional que promueve una inmigración masiva de trabajadores y personas con capital, la implantación de ferrocarriles, vapores, bancos, etc., y un sistema vigente de instrucción pública que en lugar de formar sujetos “para el trabajo”, “para la vida”, que construyan su riqueza individual y la riqueza colectiva de la nación, los prepara, por el contrario y de modo exclusivo, para la participación política, generando, con esto, sujetos que dependen del puesto del Estado, o peor aún, demagogos o revolucionarios¹³.

Roca intenta este cambio en sus dos gestiones: en 1881, con Manuel Pizarro y en 1898-1901, con Osvaldo Magnasco. Hay una continuidad también en la oposición de gran parte del normalismo, aunque en la década del 90 se produce un cambio visible en ese sector, surgen voces que sostienen las ideas educativas alberdianas y apoyan la política de Roca. El normalismo no es siempre el mismo, y la dura resistencia a la política educativa roquista no es igual en su primera gestión como en su segunda.

Roca y los normalistas

La década del 80

La discusión entre normalistas y la política alberdiana de Roca en el campo de la educación se produce en el mismo gobierno, esto es, son integrantes del Partido Autonomista Nacional y se enfrentan en los aparatos del Estado.

¹² Roca cita un pasaje de *Bases* de Alberdi en su mensaje de 1899 en la apertura del Congreso de la Nación: “La instrucción general para ser fecunda ha de contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a las lenguas vivas y a conocimientos de utilidad material e inmediata”. Ob. cit., p. 12. Osvaldo Magnasco expresa este argumento repitiendo casi textualmente párrafos de *Bases* y de Roca en su discurso de 1898, en su intervención en la Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 20 y 22 de septiembre de 1900, pp. 1212 y 1233.

¹³ Justificando estas ideas Magnasco reproduce un pasaje de Alberdi: “La instrucción, concluye, ha sido un medio de reclutaje y de enrolamiento político, una máquina electoral”. Ob. cit., p. 1236.

Roca sostiene, como ya indicamos, en su primer discurso de apertura al Congreso de la Nación, que es indispensable un cambio de rumbo en materia de instrucción pública y enuncia la iniciativa de crear una escuela de artes y oficios. Acorde con este mensaje, el ministro Manuel Pizarro, en 1881, luego de hacer una descripción sumamente crítica sobre el sistema vigente, sobre todo en el nivel universitario y secundario¹⁴, plantea, por un lado, la creación de una escuela de artes y oficios y por otro, la reducción del número de colegios nacionales¹⁵. La oposición fue importante y fracasó.

Uno de sus principales contrincantes fue D. F. Sarmiento, por entonces Superintendente General de Instrucción Pública, quién se opuso, expresamente, a la creación de una escuela de artes y oficios y propuso, en todo caso, fundar una “casa de reforma” tal como existía, por ejemplo, en Nueva York. Si el programa alberdano, como ya advertimos, establece que la educación debe estar al servicio del orden para el desarrollo de las fuerzas productivas, Sarmiento, por el contrario, coloca en primer lugar la disciplina, el orden social, el cuidado de los desvalidos, y en un segundo plano la actividad económica; y lo sostiene nítidamente cuando señala el rasgo distintivo de la casa de reforma: “Una circunstancia que no debe olvidarse,

¹⁴ “Afanados por llegar al término de una jornada que no tiene término, nos hemos apresurado a tocar las altas cumbres de la instrucción pública, y hemos abandonado el valle inmenso que se extiende al pie de ellas y las sustenta. Hemos formado así el Colejio y la Academia para los estudios superiores, profesionales o científicos, y hemos descuidado la Escuela Primaria y la educación común del pueblo; hemos construido el Observatorio Astronómico, y hemos mirado con indiferencia o desdén la Escuela de Artes y Oficios”. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Manuel D. Pizarro*, Buenos Aires, Imprenta de la Penitenciaría, 1881, p. 5.

¹⁵ “Para proveer de alumnos a las Facultades de Derecho y de Medicina en nuestras Universidades, bastarían cuatro Colegios de estudios preparatorios que, consultando las mayores comodidades deseables, podrían situarse con una organización adecuada en la ciudad de Buenos Aires y de Córdoba, de Tucumán y de San Juan o Mendoza; mientras que en el resto de la República podrían conservarse los demás establecimientos de este jénero, con una organización conveniente para preparar los demás ramos de instrucción superior, o para desarrollar con cierta profundidad los estudios propios de este segundo grado la instrucción que demasiada importancia tienen en sí mismos para que no merezcan ser en sí mismos consultados y atendidos como objetos directos de la instrucción popular en las clases menos numerosas de la sociedad”. *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Manuel D. Pizarro*, ob. cit., p. 34.

es que el establecimiento, educando siempre a sus huéspedes, no se propone precisamente darles oficio, sino prepararlos para vivir honestamente”¹⁶. Su opinión también llegó al Club Industrial unos años más tarde, el 7 de noviembre de 1885, en un evento organizado por esa institución, donde mantiene las misma tesis¹⁷. Vale la pena indicar que en esa oportunidad aludiendo a su nota de 1881 Sarmiento dice: “Me he negado a poner mi firma en estas escuelas. Me sucede lo que a un milico que oía hablar de historia, y decía para excusar su ignorancia en la materia, que él sólo conocía la historia militar, yo puedo decir lo mismo. En materia de escuelas no entiendo más que de escuelas. Cuando ya son de Artes y Oficios, me declaro incompetente”¹⁸. Además asegura que su oposición a Roca y Pizarro tuvo un costo enorme: “indiqué al ministro aquel de las Escuelas de Artes y Oficios, y me valió mi destitución”¹⁹. Estos conceptos, no son sólo del iniciador del normalismo, sino que pertenecen a un clima de ideas que prima en aquellos años. Se puede advertir algo parecido en el Primer Congreso Pedagógico Interamericano, realizado en Buenos Aires, en 1882, donde el investigador Hugo Biagini observa que “la enseñanza técnica e industrial no recibió demasiada atención. Por el contrario, cuando ella fue planteada para incorporársela a los estudios, especialmente secundarios, sufrió una apreciable repulsa”²⁰.

También el ministro Pizarro tuvo la misma suerte y fue reemplazado de su cargo. En las memorias del nuevo ministro, Eduardo Wilde, se pueden leer algunos pedidos de directores de instituciones educativas en el mismo

¹⁶ “Nota del Superintendente General de la Educación sobre la creación de una Escuela de Artes y Oficios”, en: *Memoria presentada al Congreso Nacional de 1881 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública Doctor Manuel D. Pizarro*, ob. cit., pp. 80-81.

¹⁷ D. F. Sarmiento, “Aptitudes industriales”, en: *Obras completas de Domingo Faustino Sarmiento. Discursos populares*. Segundo volumen, Tomo XXII, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Matanza, 2001, pp. 225-238.

¹⁸ D. F. Sarmiento, “Aptitudes industriales”, ob. cit., p. 229.

¹⁹ D. F. Sarmiento, “Aptitudes industriales”, ob. cit., p. 231.

²⁰ Hugo Biagini, *Educación y progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*, Buenos Aires, 1983. p. 42.

sentido, esto es, critican el sistema vigente, sobre todo, los colegios nacionales, y se habla de vincular la enseñanza con el sistema productivo²¹. Pero esto tampoco prospera ya que, como se ha advertido, no hay condiciones para una recepción positiva.

Otra cuestión, el proyecto de ley de la enseñanza común, parece unir las dos partes enfrentadas. Basta recordar que Pizarro y Sarmiento, en 1881, fueron sus impulsores. En 1884, bajo la gestión de Roca y su ministro Eduardo Wilde, se aprobó la ley 1420, que definió una escuela primaria laica, gratuita y obligatoria, estableciendo, nítidamente, la separación de la iglesia del Estado. Las diferencias se producen en su lectura. La ley no habla expresamente de la formación del ciudadano sino de alfabetizar. Así será invocada por Roca años después cuando la nombre como uno de sus logros. Los normalistas, en cambio, la leen asociada a la formación de la ciudadanía. De allí que la concepción humanista y los estudios clásicos en los contenidos escolares sean pilares claves para dicho fin. Y no casualmente la figura, que recorre sus publicaciones, es la del maestro como apóstol de la educación, es decir, una persona sagrada, sacrificada, al servicio del Estado y la nación, cumpliendo una función fundamental: educar ciudadanos argentinos. Haciéndose cargo, de este modo, de la educación republicana y nacional (o nacionalista), esto es, de ilustrar a los individuos para terminar con la barbarie, y de formar al sujeto de la república y de la nación. A sus ojos, la obra civilizadora, en gran parte, estaba en sus manos.

¿Qué se observa en las dos lecturas? Se habla de instrucción pública, pero todo el tiempo se está discutiendo cuál es el sujeto que debe formar el Estado. Los primeros sostienen que la ley 1420 tiene el objetivo de alfabetizar, empresa que debe ser acompañada de escuelas de artes y oficios, acorde con el programa de la república posible vaciada de contenido republicano, y los segundos, a la inversa, leen la ley asociada a una idea de república verdadera y laica.

²¹ *Memorias de Instrucción Pública* (1881), p. 448 y ss. *Memoria de instrucción Pública* (1883), p. 463 y ss., y *Memoria de Instrucción Pública* (1884), p. 623 y ss.

Republicanism, fervor patriótico y laicismo, son banderas del normalismo y de su mentor, Sarmiento. Es importante recordar que en sus últimos escritos, los que recorren la década del 80, domina una preocupación: el peligro de una nueva colonización. A sus ojos, las escuelas creadas por las comunidades extranjeras pueden ser un peligro. Su lucha es, sobre todo, contra la colectividad italiana que ha mostrado no sólo que forma a sus hijos como italianos y no como argentinos, sino que, además, el Estado Italiano ha dado señales claras de su intención de proponerse como protector de sus ciudadanos en las republicanas de Sudamérica. No se trata de una mera fantasía. Por ejemplo, en 1882, dos italianos son agredidos por la policía en Montevideo, circunstancia que se tradujo primero, en la intervención del capitán de un barco de guerra italiano, y luego en un conflicto diplomático entre las dos naciones. Sarmiento expresa su preocupación en un escrito titulado *Condición del extranjero en América*; si siempre fue el promotor de la educación popular, en los tramos finales de su existencia, subraya que también las escuelas, puntualmente la de los inmigrantes, en vez de promover el progreso del país, puede, por el contrario, destruir toda posibilidad de formar una nacionalidad y una ciudadanía Argentina²². Su prédica tuvo eco en el normalismo y en otros sectores de la educación.

La investigación de Lilia Bertoni constata, a fines del siglo XIX, que hay un fuerte fervor patriótico en la opinión pública, y son las sedes educativas, y sobre todo los colegios nacionales los principales organizadores, a través de la inquietud y la participación de profesores y alumnos, de peregrinaciones nacionalistas a distintos puntos del país, para celebrar fiestas patrias y homenajear algún prócer²³. No casualmente, además, estas peregrinacio-

²² Elías José Palti, *Sarmiento, una aventura intelectual*, Cuadernos del Instituto Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, pp. 100-103; y Torcuato Di Tella, "Raíces de la controversia educacional Argentina", en T. Di Tella y T. Halperin Donghi, *Los fragmentos del poder*, Buenos Aires, Editorial Jorge Alvarez, 1969, p. 307.

²³ Lilia Ana Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 79-120. Este libro describe muy bien el contexto nacionalista que se advierte en distintos ámbitos públicos, sobre todo en la ciudad de Buenos Aires hacia finales del siglo XIX. Otra contribución relevante para observar la educación patriótica, específicamente en las escuelas, es la obra de J. C. Escudé, *El fracaso del proyecto argenti-*

nes son sostenidas, en diferentes provincias, por sociedades que llevan el nombre Sarmiento. La investigadora señala que en 1889 se produce la mayor reacción pública, ya que en sede educativa, maestros y alumnos festejan la fiesta del 25 de mayo, precisamente en la Plaza de Mayo, y el Club Gimnasia y Esgrima organiza la fiesta del 9 de julio; y ambos eventos, a los ojos de las diferentes publicaciones periódicas de Buenos Aires, son considerados como los actos más importantes realizados hasta ese entonces²⁴. Es más, en mayo de 1889, el Consejo Nacional de Educación dispone que entre los días 21 y 25 de mayo y entre el 5 y el 9 de julio “se suspendieran las clases habituales, horarios y programas, y los directores de las escuelas públicas nacionales destinaran la actividad escolar a las lecturas, recitaciones, cantos patrióticos y explicaciones relacionados con la Revolución de Mayo y la Declaración de la Independencia”²⁵ La autora indica, además, otro rasgo nuevo, “la obligatoriedad de las celebraciones de las fiestas patrias alcanzaba también las escuelas particulares y se invitaba a los directores a asociarse a las iniciativas de los Consejos Escolares. En julio de 1889, una ley de la Legislatura de la provincia de Buenos Aires dispuso una medida semejante –la obligación de enseñar y cantar el Himno Nacional en todas las escuelas, públicas y privadas– en razón de que había una multitud de escuelas particulares, dirigidas por maestros, indiferentes”²⁶.

no. *Educación e Ideología*, Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella/Editorial Tesis, 1990. Prólogo, Introducción y capítulo primero. Tengo algunas diferencias con ciertos pasajes del texto de Escudé, véase Alejandro Herrero, “El emprendimiento universitario de Joaquín V. González y su mentado chovinismo”, en: Hugo Biagini y Arturo Roig, *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Biblos, 2004; pp. 373-381.

²⁴ Lilia Ana Bertoni, ob. cit., pp. 95-101.

²⁵ Lilia Ana Bertoni, ob. cit., p. 115.

²⁶ Lilia Ana Bertoni, ob. cit., pp. 115-116. Utilizando otras fuentes, otros investigadores arriban a conclusiones parecidas. Fernando Devoto señala el pasaje, en los discursos de la elite, de un nacionalismo jurídico a otro cultural. Fernando J. Devoto, *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*, Buenos Aires, Siglo veintiuno de Argentina Editores, 2002; pp. 1440. En este sentido, Oscar Terán visualiza el contenido nacionalista en varias figuras de la clase dirigente, en sus ensayos sobre José María Ramos Mejía, Carlos Octavio Bunge y Ernesto Quesada, los tres ensayistas, como se sabe, forman parte del campo educativo²⁶, Oscar Terán, *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la “cultura científica”*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000. Así

Hay, sin duda, una recepción positiva del ideario de Sarmiento en el campo de la educación, pero con un agregado importante: se ha empezado a valorar la creación de escuelas de artes y oficios, industriales, de comercio y agrícolas. Baste indicar que en marzo de 1886 nace una de las publicaciones más importantes del normalismo, *La Educación*, periódico quincenal, fundado por José B. Zubiaur, Carlos N. Vergara y M. Sarsfield Escobar, donde se predica formar al ciudadano argentino, defender el lacisimo frente al avance religioso, se elogian sociedades masónicas que se ocupan de la educación para el trabajo²⁷, se destaca una y otra vez que debe enseñar más instrucción cívica²⁸, se alude positivamente a la labor de escuelas de artes y oficios²⁹, la instrucción agrícola-industrial³⁰, las escuelas de campaña y nocturnas para obreros³¹, las escuelas especiales de comercio³², la

como el estudio de Paulo Cavaleri pone al descubierto una discusión, originada en la primera mitad del siglo XIX, que se actualiza en los tramos finales de la centuria: varios ensayistas plantean la restauración del Virreinato del Río de la Plata. De este modo, se advierte que el fervor nacionalista abre las puertas a distintas propuestas, aunque en este caso se trate de un proyecto de realización poco probable. Paulo Cavaleri, *La restauración del Virreinato. Orígenes del nacionalismo territorial argentino*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

²⁷ E. A. Bavio, "Correspondencia del Paraná. Movimiento benéfico en pro de la educación. Escuelas de campaña y nocturnas para obreros", *La Educación*, Buenos Aires, 30 de junio, 1886, año I, n. 9, pp. 132-134.

²⁸ "La instrucción cívica", *La Educación*, Buenos Aires, noviembre de 1886, año I, n. 17, p. 267; "Constitución Nacional", *La Educación*, Buenos Aires, abril de 1887, año II, n. 26, p. 418; e Instrucción cívica, *La Educación*, Buenos Aires, 31 de agosto y 15 de septiembre de 1887, año II, n. 35 y 36, pp. 572-573.

²⁹ "Transcripción. Del "Boletín", órgano de la Escuela de Artes y Oficios de San Martín, que dirige el distinguido normalista, don J. Alfredo Ferreira, ex alumno de la Escuela Normal de Corrientes", *La Educación*, Buenos Aires, 15 de marzo de 1886, año I, n. 2, pp. 24-25; Salomé Duffour, "Escuelas de artes y oficios para niñas y mujeres", *La Educación*, Buenos Aires, noviembre de 1886, año I, n. 18, pp. 284-287.

³⁰ Sánchez de Guzman, "La instrucción agrícola-industrial", *La Educación*, Buenos Aires, 30 de junio, 1886, año I, n. 9, pp. 135-136; y Julio, 1886, año I, n. 10, pp. 153-154.

³¹ E. A. Bavio, "Correspondencia del Paraná. Movimiento benéfico en pro de la educación. Escuelas de campaña y nocturnas para obreros", *La Educación*, Buenos Aires, 15 de abril de 1886, año I, n. 4, pp. 52-53; 30 de abril de 1886, año I, n. 5, pp. 72-73; 30 de junio, 1886, año I, n. 9, pp. 132-134.

³² "Escuelas especiales de comercio", Enero y febrero de 1887, año II, n. 22 y 23.

enseñanza práctica³³, o la enseñanza manual³⁴. Esto es, la prédica de una educación vinculada al sistema productivo se inscribe en un programa de república verdadera y laica.

Una primera conclusión se impone: antes de la crisis de 1890, el fervor patriótico y laico recorre como un hilo cálido las sedes educativas y espacios públicos, así como también se plantea la necesidad de ampliar el sistema educativo con escuelas que formen para la labor productiva. Veamos, a continuación, de qué modo este impulso se transforma en una tendencia que se acentúa con el paso de los años.

La década del 90

Me detendré en ciertas cuestiones que forman el clima educativo de la década del 90 y que considero vitales para entender en qué condiciones se produce la recepción alberdiana.

Sabemos que el fraude y la violencia electoral imperan en las elecciones en el siglo XIX, y la tensión se expresa en sede educativa de manera nítida, se forma un ciudadano para una república verdadera (sea a la manera de Mitre, Sarmiento, etc.) mientras la realidad hace imposible el ejercicio de la ciudadanía³⁵. Esto se refuerza, tras la crisis del 90, ya que sectores de la élite gobernante se separan de ella e inician una lucha por un sufragio sin fraude. Se producen diversos hechos de violencia política, puntualmente

³³ “Enseñanza práctica”, diciembre de 1886 y enero de 1887.

³⁴ S. H. Fitz Simon, “La educación antigua y la educación moderna. VII. Necedad de la enseñanza manual”, *La Educación*, Buenos Aires, 15 de junio y 1 de julio, año II, n. 30 y 31, pp. 479-482.

³⁵ Dos estudios exponen, de manera panorámica, las últimas imágenes historiográficas sobre el período: Marta Bonaudo y Élica Sonzogni, “Los grupos dominantes entre la legitimidad y el control”, en: M. Bonaudo (Directora del tomo), *Liberalismo, Estado y Orden Burgués (1852-1880)*, Nueva Historia Argentina, T. 4, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1999; pp. 28-96; y Mirta Zaida Lobato, “Estado, gobierno y política en el régimen conservador”, en: M. Z. Lobato (Directora del Tomo), *El progreso, la modernización y sus límites, (1880-1916)*, Nueva Historia Argentina, T. 5, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1999; pp. 180-208.

en colegios nacionales³⁶, y surgen nuevos partidos, como la Unión Cívica Radical y el Socialismo³⁷, entre otros, que desde prácticas e ideologías distintas, incentivan aún más el sistema de instrucción pública vigente³⁸. Para desgracia de Roca, que quiere vaciar de contenido republicano la enseñanza pública se aprecia, en el campo de la educación, que se acentúa la tendencia de educar para la formación de la ciudadanía y la nacionalidad, y las nuevas fuerzas políticas y gran parte de los miembros del PAN, coinciden en subrayar este aspecto.

Sabemos que la consigna *Gobernar es poblar*, es la gran bandera del programa alberdiano, ya que el habitante productor de riqueza es el gran constructor de la patria. Por el contrario, Sarmiento ha sostenido, en los años 80, que un peligro empaña la república; el intento de una nueva colonización por parte de las comunidades extranjeras; que construyen escuelas para formar ciudadanos italianos, ingleses, etc., que su obsesión se centra en la acumulación de riqueza, y que, además, por si fuera poco, también los nacionales están más preocupados por su propio enriquecimiento que por resolver los problemas públicos. Sarmiento crítica ferozmente al sujeto de la república posible, y lo califica como un obstáculo para la construcción de la nacionalidad y del sistema republicano. Para desgracia de Roca, en

³⁶ Mensaje del presidente Carlos Pellegrini en la apertura del Congreso de la Nación en 1892, en: H. Mabragaña, *Los mensajes. Historia del desenvolvimiento de la Nación Argentina redactada cronológicamente por sus gobernantes, 1810-1910*, tomo V, pp. 77-78.

³⁷ El partido Socialista se propone intervenir en la contienda electoral, y propone una educación asociada a la formación de ciudadanos ilustrados, así como llama a la nacionalización de los extranjeros.

³⁸ Existen numerosos trabajos sobre la historia política del periodo, recomendamos la lectura de algunos de ellos: Eduardo A. Zimmermann, *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana, 1995; Natalio Botana y Ezequiel Gallo, *De la República posible...*, ob. cit; Héctor Recalde, *La salud de los trabajadores en Buenos Aires (1870-1910) a través de las fuentes médicas*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, 1997; Paula Alonso, *Entre la revolución y las urnas. Los orígenes de la Unión Cívica Radical y la política argentina en los años 90*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana-Universidad de San Andrés, 2000; Hilda Sabato y Alberto Lettieri (compiladores), *La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003; Ricardo Falcón, *La Barcelona Argentina*, Rosario, Laborde Editor, 2005; David, Rock, *El radicalismo argentino. 1890-1930*, Buenos Aires, Amorrortu, 1977; y *La construcción del Estado y los movimientos políticos en la Argentina, 1860-1916*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

los años 90, tienen una fuerte eficacia las palabras de Sarmiento, dado que en el parlamento, en las publicaciones periódicas, y en sede educativa, se escuchan voces que advierten que la república posible albediana ha cumplido exitosamente su misión, se ha producido una inmigración masiva y la economía se ha desarrollado de tal manera que Argentina se ha convertido en una nación moderna, pero que ya es hora de avanzar hacia una república de ciudadanos, antes que sea demasiado tarde. La prédica de Sarmiento tuvo gran fortuna, aunque con una novedad muy significativa para nuestro objeto, puesto que varios de los actores que plantean esto, citemos, por ejemplo, a M. M. Avellaneda, J. B. Zubiaur, Raúl B. Díaz, Juan Balestra, entre otros, recuperan parte del ideario educativo alberdiano. Esto es, hablan el idioma del último Sarmiento, advierten el peligro de una nueva colonización, temen que extranjeros o nacionales obsesionados sólo por el interés económico no construyan una nacionalidad y una ciudadanía argentina, pero a este conjunto de creencias le suman la idea educativa alberdiana que alude a una educación para el trabajo y el desarrollo económico; si Sarmiento es un duro crítico de las escuelas de artes y oficios, éstos, en los años 90, plantean que son establecimientos educativos vitales para el orden y el progreso del país, evocando las *Bases* de Alberdi y la Constitución de 1853. El clima de creencias en el normalismo ha cambiado, y esto se puede visualizar también en las leyes y decretos que se dictan en los diferentes gobiernos de finales del siglo. Para decirlo de una vez, surgen voces que sostienen, evocando expresamente los escritos de Alberdi, la implantación de una educación asociada al sistema productivo inscripta en un programa de república de ciudadanos, se trataría, para expresarlo de otro modo, de ampliar el sistema vigente de instrucción pública con escuelas de enseñanza industrial y comercial, y con una pedagogía que incluya también la enseñanza del trabajo manual.

Esto se advierte desde el principio. El presidente Carlos Pellegrini (1891-1892), que timonea los primeros años de la crisis del 90, cuestiona, en su mensaje de apertura al Congreso de la Nación de 1892, a los colegios

nacionales, normales y universidad, y afirma que si se limitan su número permitirían un ahorro para la creación de escuelas industriales asociadas a los objetivos de orden y progreso³⁹. Este planteo tiene cierta vecindad con el de Roca, en su primera gestión, y más cuando se habla, además de lo indicado, de arancelar los estudios secundarios, ya que los únicos estudios obligatorios y gratuitos, según las leyes del Estado, son los del nivel primario⁴⁰. Juan Balestra, ministro de instrucción pública invoca en su memoria de 1892 pasajes de Alberdi para avalar este objetivo⁴¹, y argumenta largamente sobre la urgencia de “introducir la enseñanza del trabajo manual en nuestros establecimientos normales y primarias”⁴². Pero no dejemos escapar que también critica la opinión despectiva que hace Alberdi, en sus *Bases*, sobre la universidad argentina, y más específicamente sobre el “exceso de diplomados”. Aquí Balestra se separa de Alberdi, porque su idea de introducir el trabajo manual se inscribe en un programa de república verda-

³⁹ “Esta cuestión, así como la de limitar el número de escuelas normales y colegios nacionales preparatorios de las carreras universitarias a su justo número, exigen una solución, porque aparte de la regularidad que introducirán en el régimen educacional, permitirán el ahorro de las sumas necesarias para fundar los institutos técnicos que permitan a la nuevas generaciones seguir las múltiples vocaciones cuyo conjunto forma equilibrio de la acción social (...) Nuestro país, que tiene la inmensa mayoría de sus riquezas inexploradas que necesita, como ninguno, de individuos emprenderos y capaces, y que acaba de ser azotado por una crisis, en la que ha entrado como principal factor el desequilibrio entre el afán de los negocios y la aptitud para el trabajo que es su antecedente necesario, debe irremediablemente seguir la vía que recorren las grandes naciones, y no debe demorarse la difusión de los conocimientos prácticos por medio de escuelas y cursos análogos a los que constituyen la instrucción técnica en el viejo mundo y los Estados Unidos”. H. Mabragaña, *Los mensajes...*, Tomo V, ob. cit., pp. 77-78.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ “(...) nos quedamos en lo que decía Alberdi, enseñando a leer y preparando doctores, sin acordarnos de las riquezas que teníamos que explotar o administrar, de los nuevos medios de actividad social que debíamos dirigir, de la transformación completa del país que hacía indispensable las más variadas aptitudes y conocimientos en sus habitantes (...) todos nuestros progresos los habíamos recibido del hombre, del capital europeos. A ellos debíamos nuestros ferrocarriles, nuestras colonias, nuestras industrias”. Memoria presentada al congreso de la nación por el ministros de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Juan Balestra, Buenos Aires, 1892, Tomo I, p. XXXII.

⁴² “El poder ejecutivo cree conveniente fomentar, dentro de los recursos que el Honorable Congreso vote, la propagación de escuelas de artes y oficios; y, con esta idea propende a proteger los establecimientos de educación, que ya tiene establecidos en diversas provincias de la República, y en los territorios nacionales, la congregación Salesiana (...)”. Memoria, ob. cit., Tomo II, pp. 23-24.

dera, y el sistema vigente, a sus ojos, cumple con la misión básica de formar ciudadanos y clase dirigente⁴³. Dicho de otro modo, el argumento del ministro no cuestiona una educación asociada a una república de ciudadanos y laica, sino que supone que es necesario ampliar el sistema de instrucción pública vigente con escuelas de artes y oficios o industriales.

Estas cuestiones se escuchan también en los mensajes de Luis Saenz Peña en 1893⁴⁴. Aunque hay un elemento nuevo que vale la pena mencionar, cuando expresa, en su mensaje de apertura al Congreso lo siguiente: “recordando los beneficios que irradian en el país las escuelas de artes y oficios fundadas y sostenidas por los padres salesianos, que regentan ya diversos establecimientos en varias provincias de la República, haciéndose dignos a que el Gobierno las proteja en sus tareas, acordándoles alguna subvención proporcionada (...)”. En su mensaje de 1894, se repite el elogio a los establecimientos salesianos y también el pedido de subsidios para los mismos⁴⁵. ¿Por qué es importante detenernos, brevemente, en este punto? Porque se une la enseñanza de artes y oficios con sedes de congregaciones religiosas, y esto entra en tensión con el contenido laico expresado en la ley 1420 que es celosamente custodiado por los normalistas en los aparatos del Estado. Por ejemplo, Raúl Díaz y J. B. Zubiaur, dos predicadores normalistas y, al mismo tiempo, alberdianos, entran en una dura discusión con dichos establecimientos ubicados al sur del país, porque no se forma ciudadanos argentinos, tal como indica Sarmiento y las leyes de la república, con

⁴³ Memoria presentada al congreso de la nación por el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Juan Balestra, Buenos Aires, 1892, ob. cit., Tomo I, p. XVI-XVII.

⁴⁴ “El Consejo Nacional de Educación a cuya iniciativa se deben tantos progresos en la enseñanza primaria, ocupase actualmente de buscar los medios prácticos de introducir en las escuelas públicas, el trabajo manual y las cajas de ahorro, fundar la enseñanza agrícola en los territorios federales (...) El Gobierno piensa que la educación primaria debe ocupar con preferencia el apoyo de los recursos de la Nación, para formar ciudadanos útiles, preparados para las diversas aplicaciones de la actividad humana, y cree de su deber hacer presente la conveniencia de ligar la propagación de la educación primaria, establecimientos de artes y oficios que preparen con medios propios a los educandos, para poder atender ulteriormente a las necesidades de la vida (...)”. *Los mensajes...*, ob. cit., pp. 130 y 133.

⁴⁵ Ob. cit., p. 184.

contenidos republicanos y laicos⁴⁶. Una acotación se impone: si bien se escuchan, desde la esfera estatal, ciertas voces de apoyo a las congregaciones religiosas, es dominante la reacción laicista, y aquí la prédica de Sarmiento tiene una fuerte eficacia, el Estado argentino es una república laica y los normalistas, sean los que invocan el pensamiento de Alberdi o los que son más sarmientinos, se unen en esta cruzada.

José E. Uriburu (1895-1998) consolida con más fuerza la implantación de una enseñanza del trabajo manual inscripta en un programa de república verdadera y laica. Es notable la vecindad del argumento de Uriburu con los de Pellegrini y los de la primera gestión de Roca, cuando sostiene, en 1895, la implantación de escuelas de artes y oficios y la reducción de colegios nacionales y normales⁴⁷. Hay que tener presente que Roca, Pellegrini y Uriburu, pertenecen al mismo partido, forman parte del mismo gobierno, pero no hablan el mismo idioma alberdiano. Puesto que el planteo de reducir el número de colegios nacionales y normales y la creación, en su reemplazo, de escuelas industriales y de comercio, no equivale para Balestra, Belustegui y Bermejo, ministros respectivamente de Pellegrini y Uriburu, a la defensa de un sistema de instrucción pública vaciado de contenido republicano y nacionalista tal como supone el programa de la república posible y defendido por Roca y Pizarro, por el contrario, se inscriben en un ideario educativo que tiene como prioritario la creación de la ciudadanía y de la nacionalidad. Por eso Uriburu alienta, desde el primer momento, la

⁴⁶ M. A. Nicoletti, "Controversias y enfrentamientos ante la formación del ciudadano: los informes "Escuelas del Sud" del vocal J. B. Zubiaur y "Los Salesianos del Sud" de P. Marabini, sdb (1906), *Archivum*, XXIII, Buenos Aires, 2004, pp. 105-117; y M. A. Nicoletti y P. Floria Navarro, "Conflictos sobre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz", *Anuario de Historia de la Educación*, n. 5, Buenos Aires, 2004, pp. 121-137.

⁴⁷ "Al estudiar la marcha de los colegios nacionales y escuelas normales y los resultados que dan estos establecimientos, especialmente en las últimas, las de varones, es forzoso pensar con detenimiento sobre la conveniencia de transformar o suprimir algunos de estos establecimientos que no compensan los crecidos gastos que originan al tesoro de la Nación. Se facilitaría, de esta manera, la creación de establecimientos de enseñanza especial, cuya necesidad es evidente para completar la organización escolar del país". H. Mabragaña, *Los mensajes...*, ob. cit., p. 227-128.

creación de la Facultad de Filosofía y Letras en 1895⁴⁸, y al año siguiente se produce su fundación; pero además anuncia dos cuestiones también vinculadas a la formación del ciudadano argentino y de la nacionalidad, ya que se implementa en los colegios nacionales, las escuelas normales, y de comercio, “la instrucción militar teórica práctica, dada en las condiciones del decreto de abril 20 de 1895” que contribuirá “a la juventud ese complemento indispensable en la instrucción del ciudadano”; así como por el decreto del 6 de junio de 1895, se ha creado el Museo Nacional de Bellas Artes para “prestar verdadera utilidad a la cultura artística de nuestro país”⁴⁹.

Acotemos otra cuestión relevante para nuestro objeto: la discusión y la adhesión de la introducción del trabajo manual se produce en sede normalista y con la intervención de prestigiosos predicadores de este sector. Uriburu informa lo siguiente en 1896: “Convencido de las ventajas que reportaría la difusión del trabajo manual educativo en todos los grados de la enseñanza, el Poder Ejecutivo consideró que debía ante todo subsanar la dificultad que ofrecía la falta de un personal idóneo para esas tareas. A ese fin respondió la organización de un taller en la Escuela Normal de Profesores de esta capital, el que funciona desde mediados del año anterior con éxito plenamente satisfactorio. Posteriormente se nombró una comisión compuesta de personas competentes en esta materia, a fin de que estudiara la mejor forma de implantar esta enseñanza en los jardines de infantes, en las escuelas normales y anexas de los mismo y en los colegios nacionales. Esta comisión, (...) resolvió optar por el trabajo manual educativo, que responde a los principios de la célebre Escuela de Naas, porque, de los siste-

⁴⁸ “Desde 1888, el Consejo Superior Universitario viene solicitando la creación de la Facultad de Filosofía y Letras (...) pienso que es llegado el momento de atender esa solicitud que llenará una sentida necesidad en la enseñanza superior y servirá para la preparación de profesores destinados a la enseñanza de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales”. H. Mabragaña, *Los mensajes*. ob. cit., p. 227-128.

⁴⁹ H. Mabragaña, *Los mensajes...*, ob. cit., p. 258-261. Y en 1897 se agrega: “El Museo de Bellas Artes, destinado a estimular las manifestaciones de la inteligencia argentina y fomentar el arte nacional, fue fundado por decreto del 16 julio de 1895, e inaugurado oficialmente el 25 de Diciembre de 1896”. H. Mabragaña, *Los mensajes...*, ob. cit., p. 296.

mas de los sistemas hasta hoy conocidos, es el que más se armoniza con los fines de la escuela común, en razón de que contribuye a dar una enseñanza integral y facilita el desenvolvimiento de las aptitudes físicas, morales e intelectuales de los alumnos. El Poder Ejecutivo (...) ha resuelto aprobar los programas por ella formulados (...)”⁵⁰. Todo sucede en Escuelas Normales, y la comisión mencionada está conformada, en su mayoría, por reconocidos normalistas como Pablo Pizzurno, J. B. Zubiaur o Andrés Ferreira, para nombrar sólo algunos⁵¹. En sintonía con esto, en 1897, Uriburu plantea que es necesario ampliar la instrucción pública, alude a la formación de docentes para el Kindergarten, y para la enseñanza del trabajo manual,

⁵⁰ Y en otro parte agrega: “La escuela Normal de Maestros, que funcionaban sin éxito alguno en el Rosario, se ha transformado en Escuela de Comercio, más reclamada en aquel centro por su índole genuinamente comercial, quedando por dicha circunstancia, convertida, en mixta, la antigua Escuela Normal de Maestros de dicha ciudad”. H. Mabragaña, *Los mensajes...*, *ob. cit.*, pp. 259-260. Y un año después sintetiza su propuesta de este modo: “Así se ha reformado el plan de estudios de la Escuela de Comercio, se ha reglamentado la enseñanza y expedición de diplomas para las profesiones de contadores, calígrafos y traductores públicos, se han abierto cursos libres en la Escuela de Comercio y cátedras especiales para los que aspiren a aquellos diplomas, se ha fundado un establecimiento de enseñanza industrial, se ha organizado la Escuela de Minas, la de Enología, y Viticultura y la Escuela de Pilotos. Todas esas medidas responden al propósito que el P. E. ha perseguido con empeñoso afán de abrir nuevos rumbos a la actividad intelectual de nuestra juventud, erróneamente preocupada, hasta ahora, de asegurar su porvenir, exclusivamente en las carreras universitarias.” H. Mabragaña, *Los mensajes...*, *ob. cit.*, p. P.295.

⁵¹ Héctor Muzzopappa ha mostrado, en un ensayo reciente, que al interior del normalismo existe toda una discusión sobre la implantación del trabajo manual en Argentina, y que Pablo A. Pizzurno (que acompaña al grupo de Magnasco) y J. B. Zubiaur (cercano a la Unión Industrial Argentina), lideran dos tendencias distintas y enfrentadas. En el presente estudio, no me ocupo de estos autores, tarea que dejo para otro escrito, sino de la tendencia de Carbó, que parece alejada de uno y de otro. Vale decir que cuando hablamos de normalismo estamos aludiendo a un grupo que alberga varias posiciones. H. Muzzopappa, *La enseñanza práctica de Osvaldo Magnasco. Antecedentes*, mimio, Departamento de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, 2008.

formación que une bajo el concepto de una “enseñanza integral”⁵². Así como informa que se ha autorizado “la creación de un departamento industrial, que el P. E. se apresuró a instalar. Funciona ya desde el mes de Marzo próximo pasado, anexo a la Escuela de Comercio, con una asistencia regular de 56 alumnos. Durante este año el número de discípulos tendrá que ser forzosamente limitado, porque es exigua la cantidad votada para su instalación y sueldos del personal docente. El departamento industrial proporciona una enseñanza científica y especial teórica y práctica y prepara más tarde industriales inteligentes jefes de talleres y fábricas, directores de obras públicas, dibujantes y maquinistas instruidos. Además, la instrucción que allí se recibe, constituye una excelente base para emprender los estudios de ingeniería, agrimensura y arquitectura⁵³. Todas estas medidas están acompañadas por un gran entusiasmo, en 1898, por el aumento de escuelas y colegios nacionales, y se plantea la necesidad de “fundar la Escuela Normal Superior sobre la base de algunas de las existentes, a fin de formar los verdaderos profesores normales en ciencias o letras para la enseñanza secundaria y normal.”⁵⁴.

Una nueva conclusión se impone: a fines del siglo XIX hay mejores condiciones para la recepción de las ideas educativas alberdianas, pero esto no se articula con la defensa de los fundamentos de la república posible, sino que la lenta implantación de la enseñanza industrial se inscribe en un programa de república verdadera. El problema de Roca, en su segunda gestión de 1898-1904, es que no puede convencer a la elite gobernante que es necesario armonizar la ideas educativas alberdianas con su programa de república posible.

⁵² H. Mabragaña, *Los mensajes...*, ob. cit., pp. 292-293.

⁵³ H. Mabragaña, *Los mensajes...*, ob. cit., pp. 295-296.

⁵⁴ H. Mabragaña, *Los mensajes...*, ob. cit., pp. 330.

Segunda gestión de Roca: 1898-1904

Roca logra, por primera vez, que un proyecto de reforma de la enseñanza secundaria que tiene como principal eje el cambio de rumbo hacia una orientación industrial sea tratado en el Congreso, esto se debe, sin duda, al nuevo clima educativo de fines del siglo XIX. J. B. Zubiaur, uno de los principales predicadores normalistas y fundador de *La Educación*, una de las más importantes publicaciones del campo educativo⁵⁵, apoya la política de Roca, declara que “el plan de Alberdi: era un verdad hace cincuenta años”⁵⁶, y, al mismo tiempo, siguiendo el credo de Sarmiento plantea que es necesario superar la consigna “gobernar es poblar” y reemplazarla por “gobernar es educar”, ya que inmigrantes y nacionales sólo están obsesionados por enriquecerse sin ponerse al servicio de la cosa pública⁵⁷. Estas voces normalistas, si bien tienen prestigio en el campo de la educación, no son la mayoría de ese sector.

La lucha entre Roca y Magnasco y gran parte del normalismo se produjo desde el inicio de la gestión. En 1898, en Mercedes, San Nicolás y Dolores, se produce un duro cruce entre normalistas y el ministro Magnasco

⁵⁵ Existe un sector en el normalismo que invoca positivamente las propuestas educativas de Alberdi. Esto puede advertirse, por ejemplo, en *La Educación* (periódico quincenal), una de las publicaciones más importantes del campo educativo de fines del siglo XIX. Víctor S. Sarmiento escribe varios artículos sobre la escuela de artes y oficios, y en uno de ellos comienza citando a J. B. Alberdi. Son tres artículos encadenados: “Enseñanza práctica”, 15 de julio, y 1 de agosto de 1897, *La Educación*, año XII, número 260 y 261, pp. 159-160; “Escuelas de Artes y oficios”, 15 de septiembre, y 1 de octubre de 1897, *La Educación*, año XII, números 264 y 265; “Escuelas de artes y oficios”, 15 de noviembre de 1897, *La Educación*, año XII, número 268, pp. 280-281. Otro artículo de V. Sarmiento se edita el 15 de octubre de 1897, *La Educación*, año XII, números 267. Sección práctica. Clase de geografía para tercer grado. Firma Víctor Sarmiento. Es revelador para nuestro estudio indicar que cuando se crea la Escuela Industrial de la Nación se edita un artículo, donde se lo asocia, explícitamente, con el ideario de Alberdi. Es más, en este artículo se sostiene que Alberdi es el iniciador de este tipo de escuelas, y las palabras finales aluden al núcleo central del programa de la república posible: “Más hombres de trabajo y menos semilleros de empleados y políticos!!”. firmado por Raúl B. Díaz, “La Escuela Industrial”, *La Educación*, 15 de octubre y 1 de noviembre de 1897, año XII, número 266 y 267.

⁵⁶ J. B. Zubiaur, *La enseñanza práctica e industrial en la argentina*, Buenos Aires, Loujouane, 1900, p. 367.

⁵⁷ J. B. Zubiaur, “Gobernar es educar”, *La Educación*, 15 de octubre y 1 de noviembre de 1896, año XI, n. 242-243.

que ha cerrado numerosas escuelas en la provincia de Buenos Aires⁵⁸. Roca expresa en su mensaje de apertura del Congreso de la Nación, en mayo de 1899, que existe un exceso de empleados en el apartado estatal de las provincias⁵⁹, y en sintonía con el área educativa, el 26 de enero de 1900 dicta un decreto que suprime nueve escuelas normales de maestros⁶⁰. En el Congreso de la Nación se discutió la propuesta del poder ejecutivo de reducción del presupuesto nacional, y Alejandro Carbó, invocando los tópicos principales del discurso normalista, defendió con éxito, el 4 de enero de 1899, la supresión de becas destinadas a los alumnos de las escuelas normales y la eliminación de las cátedras de tercero y cuarto año del profesorado⁶¹.

Dos cuestiones deben ser subrayadas. En primer lugar se advierte una constante: Roca y su ministro Magnasco intentando reducir el presupuesto nacional, incluida el área educativa, y un gran sector normalistas resistiendo una a una todas estas acciones. Y por otro lado se visualiza que no existen posibilidades de acuerdo para los normalistas (a la manera de Carbó), porque se pone en cuestión su espacio de poder, sus fundamentos y su función social, y tampoco es posible una conciliación para Roca-Magnasco porque el sistema vigente forma un sujeto que no desarrolla la sociedad

⁵⁸ "Las escuelas normales mixtas de la provincia", *La Nación*, Buenos Aires, 25 de septiembre de 1898.

⁵⁹ Utilizando un lenguaje alberdiano, Roca expresa, en su mensaje de apertura del Congreso de la Nación Roca en 1899, que existen en los aparatos de los Estados provinciales más empleados que los que se pueden sostener. Diario de Sesiones. Sesión Asamblea del 1 de mayo de 1899, pp. 11. Esto se puede apreciar en la misma provincia donde es oriundo Carbó, donde el gobernador es atacado en este sentido. En septiembre de 1900 se puede leer en las páginas de *La Nación* una solicitada donde se expresa cómo el gobernador de Entre Ríos ha nombrado más maestros de los que se pueden sostener en la provincia. Si bien *La Nación* tiene diferencias con el proyecto de Magnasco-Roca, ya que considera que las provincias nunca se harían cargo de los gastos de las escuelas, sostiene, sin embargo, que la empleomanía es uno de los grandes problemas de la educación argentina y que lo positivo del proyecto es que señala ese punto. Véase *La Nación*, 14, 17, 18 y 24 de mayo, y 17, 18, 21, 23 y 29 de septiembre de 1900.

⁶⁰ Ángel Bassi, Dr. J. A. Ferreira. *El pensamiento y la acción del gran educador y filósofo*; Buenos Aires., Editorial Claridad, 1943; pp. 104-105.

⁶¹ Ernesto Bavio, *Alejandro Carbó. Director de la Escuela Normal de Paraná*, en: *La Actividad Humana*, Paraná, 1901.

civil con su trabajo y es un peligro para el orden y el progreso de la república posible alberdiana.

La lucha se acentúa cuando Roca y Magnasco presentan, en el Congreso de la Nación, el proyecto de reforma de la enseñanza secundaria, que actualiza muchos puntos enunciados en 1881 por Pizarro, pero en este caso se expresa más abiertamente los fundamentos alberdianos⁶². El proyecto apunta, en primer lugar, a los colegios nacionales. En el artículo primero se establece que los colegios nacionales se reducirían a cinco en todo el territorio de la nación. Permanecerían, además de los ubicados en Buenos Aires, el de la ciudad de Córdoba; el de la ciudad de Tucumán; el de la ciudad de Mendoza, y los de las ciudades de Uruguay y de Rosario. En los artículos 2 y 3, se indica el cambio de orientación: educar para el trabajo y disminuir lo máximo posible la formación para la política o la participación pública⁶³. En tercer término, en los artículos 5 y 7, se plantea la reducción del presupuesto nacional y se indica que las provincias están obligadas a sostener los establecimientos educativos del nivel primario y normales. Este punto contaba con la legitimación del artículo 5to de la Constitución.

¿A qué apunta este proyecto? A la reducción del presupuesto nacional para la instrucción pública, al traslado de las obligaciones presupuestarias a las provincias (sabiendo que desde hace décadas dependen del subsidio de la nación para sostener las escuelas), y a la eliminación de la mayoría de los colegios nacionales, hecho que trae dos consecuencias: disminución de

⁶² O. Magnasco, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, defiende su proyecto invocando una y otras vez pasajes de Bases, y haciendo de la figura de Alberdi un apología, al definirlo como “el más conspicuo apóstol de la verdad educacional en la República”, que tiene “la palabra más genial, más autorizada, más concluyente (...) en el país sobre estas materias”, y resalta, a su vez, por sí no queda claro, que se trata de un “genio muy poco ocasionado a equivocaciones”. Cámara de Diputados, días 20 y 21 de septiembre, pp. 1212, 1214 y 1232.

⁶³ En el artículo segundo se plantea que “los fondos destinados al sostenimiento de los demás colegios nacionales de provincia, serán aplicados en su totalidad a los objetos del artículo 9 y a la fundación y sostenimiento de institutos prácticos de artes y oficios, agricultura, industria, minas, comercio, etc., según las peculiaridades de cada localidad y previo informe del correspondiente gobierno de provincia”. Diario de Sesiones. Cámara de Diputados, Mayo 16 de 1900, pp.64-65.

alumnos que acceden a la universidad, y además incide negativamente en algunas escuelas normales que dependen, para su funcionamiento, de colegios nacionales.

¿Quiénes son los actores, en principio, perjudicados? Los Estados provinciales⁶⁴, los normalistas⁶⁵, el sector mitrista o individuos y grupos asociados a los colegios nacionales, entre otros.

El debate se produce en septiembre de 1900, y se inserta en este clima político y cultural que hemos descripto más arriba, los diputados opositores que logran rechazar el proyecto del ejecutivo, hablan el idioma republicano y nacionalista que impera a fines del siglo XIX. A fin de cuentas, ¿qué cuestiones unen a Carbó, Balestra, Gouchon y Castellanos, esto es, a los principales diptuados que rechazan la propuesta de Roca-Magnasco? A sus ojos, más allá de sus diferencias, se trata de defender el sistema de instrucción pública vigente, visto como generador del orden y del progreso, difusor de ilustración, y formador de la ciudadanía Argentina. Recordemos, una vez más, que estos son los principios básicos que fundamentan la creación de los colegios nacionales y las escuelas normales, inscriptos en un programa de república verdadera. Vale decir que el sistema diseñado y sostenido por Mitre, Sarmiento y Avellaneda produjo, años más tarde, los actores que lo defienden.

Hay dos tendencias liberales, a grandes rasgos, que dividen, de manera irreconciliable a la elite en este debate, hecho que revela por qué hay poco

⁶⁴ En *La Nación* se expresa en mayo de 1900 la queja en el interior del país: “la supresión de los colegios nacionales de provincia, que ha tenido la virtud de irritar a la prensa del interior”. Subrayemos dos cuestiones: se alude al proyecto de reforma de enseñanza como la supresión de colegios nacionales, y, además, que las provincias ya han empezado su contienda verbal en la escena pública. Vale decir que en las provincias ya han sentado su posición y han comenzado su campaña para que no se apruebe. “Ecos del día”, *La Nación*, 14 de mayo de 1900, n. 9512, año XXXI, p. 4. Pocos días después dicha publicación adhiere a las protestas que se producen en el interior del país, sosteniendo que “las provincias en el estado en que se encuentran hoy y en el que vegetarán durante mucho tiempo, no podrán seguramente costear esos establecimientos (...)”. “Ecos del día”, *La Nación*, 17 de mayo de 1900, n. 9515, año XXXI, pp. 4 y 5.

⁶⁵ Alejandro Carbo, conocido normalista, es el miembro informante de la comisión de instrucción pública en la Cámara de Diputados, y lidera, de manera feroz, la oposición al proyecto de Roca-Magnasco en septiembre de 1900.

espacio para el acuerdo entre las partes. La discusión gira, en un buen tramo del debate, en aquellos artículos que aluden a la reducción de los colegios nacionales y del presupuesto nacional, hecho que genera que se abran las puertas a las congregaciones religiosas en distintos puntos del territorio nacional. El liberalismo de Carbó, Gouchon y Balestra se define por defender el laicismo frente a los avances de las congregaciones religiosas en el área educativa, y el liberalismo de Magnasco (que sigue a Roca y a Alberdi) se define por una educación vinculada con el sistema productivo, que forme un sujeto que adquiere su autonomía gracias a su trabajo. Cuando entran en tensión dos nociones típicas del liberalismo como son el laicismo y la acción privada de los individuos o de asociaciones civiles para resolver los problemas de la sociedad, Carbó, Gouchon y Balestra eligen la primera en desmedro de la segunda, ya que temen, en primer lugar, el avance del catolicismo; y Magnasco, Roca y Alberdi optan por la posición contraria. Vale decir que cuando está en juego el laicismo, Carbó, Gouchon y Balestra adoptan una posición de más estatismo, más republicanismo, lesionando un principio básico liberal, la libertad de los individuos y de las asociaciones civiles.

Pero esto no es todo, cuando se trata de escuelas de artes y oficios o industriales, Carbó, siguiendo una idea pregonada por Sarmiento en su discurso "Aptitudes industriales" de 1885, señala que el Estado no puede dirigir el estudio de los individuos, sino que su deber, según la Constitución, es la enseñanza general que se imparte en los tres niveles de educación. Vale decir que defiende la libertad individual ante el avance del Estado cuando se habla de escuelas prácticas y delega la responsabilidad en la acción de gremios, o grupos de científicos o de sabios, pero no cuando se refiere al laicismo, allí defiende la educación estatal porque son los colegios nacionales, las escuelas normales las que difunden la enseñanza laica y no permite el avance en ese terreno de las congregaciones religiosas. Carbó pide poca intervención estatal y defensa de la libertad individual cuando se trata de escuelas prácticas, y exige, por el contrario, la mayor intervención del Estado cuando se alude a la cuestión laica. Si para Magnasco y Roca lo dominante, siguiendo el ideario alberdiano de la república posible, es la formación de un sujeto que se sostenga con su trabajo, emancipado de su

familia y del Estado; para Carbó, lo dominante, siguiendo a Sarmiento, es la formación de un ciudadano argentino, ilustrado y laico.

El proyecto fue rechazado. En *La Nación* se subraya que fue el debate más importante del año⁶⁶. Este hecho revela que para unos y otros se trató de una cuestión vital, ya sea para el ejecutivo y el ministro que visualizan que está en juego el futuro mismo de la república posible (y la reducción del presupuesto nacional), como para los opositores que defienden un sistema que, a sus ojos, generó el orden y el progreso, la ilustración, el lacisimo y contribuye a la formación de la nacionalidad y de la ciudadanía. Y la trascendencia del asunto se revela, aún más nítidamente, cuando advertimos que Magnasco y Roca insisten, por medio de un decreto, a comienzos de 1901, implantando algunos puntos del proyecto, aunque no logran, finalmente, que esto se imponga. Magnasco renuncia, y Roca, si bien muestra su enojo en el discurso inaugural del Congreso de la Nación en 1902, abandona este cambio en el sistema educativo. *é*

⁶⁶ “Ecos del día. La enseñanza secundaria”, *La Nación*, Buenos Aires, 17 de septiembre de 1900, n. 9637, año XXXI, p. 4.

