

Manuel Horacio Solari

Historia de la educación argentina

Impreso en la Argentina (Printed in Argentina)
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

13a. reimpresión, 1991

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso, por fotocopia, fotoduplicación, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

© Copyright de todas ediciones by

Editorial Paidós SAICF
Defensa 599; Buenos Aires

Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí 92; Barcelona

Editorial Paidós Mexicana SA
Guanajuato 202-A; México

ISBN 950-12-2083-4

INDICE

1. LA EDUCACION EN LA EPOCA COLONIAL	9
Acción educadora de España en América	10
Pedagogía de la evangelización	13
La educación colonial	17
Nuevas ideas pedagógicas de fines del siglo XVIII	21
El pensamiento pedagógico colonial	25
La educación en el Virreinato del Río de la Plata	30
Documentos y testimonios	35
2. LA EDUCACION EN EL PERIODO REVOLUCIONARIO (1810-1820)	40
Difusión de ideas educacionales	42
La obra educacional de los primeros gobiernos patrios	45
Documentos y testimonios	57
3. LA EDUCACION EN LA EPOCA RIVADAVIANA (1820-1827)	62
Ideas inspiradoras de la acción de Rivadavia	63
Acción educacional de Bernardino Rivadavia	65
Universidad de Buenos Aires	72
La educación en las provincias del interior	75
Documentos y testimonios	80
4. LA EDUCACION EN LA EPOCA DE LA ANARQUIA (1827-1852)	85
La educación en la época de Rosas	86
La educación en el interior	94
El pensamiento político-educacional del romanticismo argentino	100
Documentos y testimonios	105
5. LA EDUCACION EN EL PRIMER PERIODO DE LA ORGANIZACION NACIONAL (1852-1862)	112
Ideas de Juan Baudista Alberdi	113
La acción educacional en el Estado de Buenos Aires	115
La acción educacional en la Confederación Argentina	123
Testimonios	129
6. LA EDUCACION EN EL SEGUNDO PERIODO DE LA ORGANIZACION NACIONAL (1862-1880)	139
Mitre y la organización de la enseñanza secundaria	139
Pensamiento pedagógico y acción educacional de Sarmiento	147
Influencias extranjeras en la educación	158
Avelaneda y Estrada	163
Testimonio	168
7. LA EDUCACION EN LA EPOCA DE LA INFLUENCIA POSITIVISTA (1880-1920)	180
El positivismo pedagógico en la Argentina	181
Organización de la escuela primaria	185
Educadores y pedagogos	189
Acción educacional del gobierno nacional de 1880 a 1920	198
Testimonios: ideas educacionales del período positivista	203
8. LA EDUCACION EN LA EPOCA DE LA REACCION ANTIPositivista (1920-1943)	218
Nuevas orientaciones educacionales	218
Los estudios pedagógicos	221
Pedagogos contemporáneos	225
Conclusión	229
Testimonios: ideas pedagógicas contemporáneas	230
BIBLIOGRAFIA	240

La primera edición de este trabajo (1949) tuvo la siguiente dedicatoria:

A mi hijita *Martha Beatriz*, que con sus juegos interrumpió a menudo la redacción de estas páginas.

Esta nueva edición la dedico a mi hija y, además, a mi nietita *Gabriela Beatriz Cáceres*.

M. H. S.

CAPITULO 1

LA EDUCACION EN LA EPOCA COLONIAL

Dos corrientes educativo-culturales influyeron en nuestro país durante la época colonial: la del Norte y la del Plata. La corriente del Norte, originada en el Perú, perteneció a la época de los Austrias, se radicó por la acción directa de las órdenes religiosas y dejó, como jalones de su penetración, las ciudades de Santiago del Estero, Tucumán y Córdoba. La corriente del Plata, en cambio, se impuso por la acción de funcionarios civiles y fue una repercusión del movimiento renovador desarrollado en la época de los Borbones.

Las diferencias esenciales que tuvieron estas corrientes fueron consecuencia de las características que singularizaron a ambas monarquías. Los Austrias impulsaron el primado del espíritu autoritario. Como consecuencia de ello, España permaneció extraña a todo intento de renovación, se opuso a todo lo que no estuviera de acuerdo con el orden vigente, se mantuvo alejada de las orientaciones renacentistas que proclamaban la emancipación del individuo de la tutela de las autoridades tradicionales, y se convirtió en baluarte de la Contrarreforma. Con el apoyo de la Iglesia, la monarquía afirmó su absolutismo y el catolicismo, que entonces adquirió mayor preponderancia, condicionó la acción de la monarquía. Esto explica la íntima vinculación entre la Iglesia y el Estado que se evidenció, con fuerza incontestable, durante la conquista y la colonización de América.

Con el advenimiento de los Borbones, los principios del poder absoluto sufrieron una transformación: el fundamento teológico del poder temporal fue reemplazado por una concepción más laica del poder civil. La nueva dinastía abrió la frontera española a las influencias del pensamiento moderno. Las nuevas ideas hicieron surgir afanes que impulsaron a una política progresista, que postuló

medidas y reformas hasta cierto punto avanzadas, que se concretaron en los terrenos económico y educacional. Decayó en parte el predominio de la teología y empezó a difundirse el pensamiento científico, especialmente las doctrinas modernas sobre las ciencias naturales.

Ambas corrientes modelaron nuestra educación durante el período colonial. Durante los siglos XVI, XVII y parte del XVIII prevaleció la corriente del Norte —cuyo centro fue Córdoba y cuyos impulsores fueron los miembros de la Compañía de Jesús—, que sometió todas las manifestaciones culturales a la rigidez confesional y teológica. Con la creación del Virreinato (1776) penetró la corriente del Plata que tuvo su centro en Buenos Aires y, nutrida con los ideales del movimiento renovador animado por Carlos III, fue preparando el pensamiento liberal que cristalizaría en la generación de Mayo, pensamiento que tuvo su exteriorización durante la época colonial en las iniciativas culturales de Vértiz y en las preocupaciones económico-educacionales de Belgrano.

1. ACCION EDUCADORA DE ESPAÑA EN AMERICA

Incorporación del Nuevo Mundo a la cultura occidental. La conquista y la colonización de América no fue, como a veces se ha sostenido, una empresa de robo y crueldad. Es indudable que se cometieron violencias y excesos pero, por encima de las preocupaciones puramente materiales que guiaron a muchos españoles, la obra impulsada por España estuvo alentada por inquietudes más elevadas.

La metrópoli dio a sus colonias todo lo que poseía: su lengua, su religión, sus costumbres, sus leyes, sus formas de pensamiento y, en materia educacional, la organización de sus estudios, sus métodos de enseñanza, etcétera. Por eso la cultura americana fue forjada en el molde escolástico que imperaba en el pensamiento español y lo mantenía alejado de las corrientes de la época moderna. Pese a esta circunstancia, que tan profunda influencia debía ejercer en los primeros pasos de nuestra vida cultural, la acción de España permitió que se fueran preparando los hombres que daban los nuevos estados al independizarse las colonias.

La obra cultural cumplida por España ha sido juzgada de maneras opuestas. Para unos, su acción fue extraordinaria; gra-

cias a ella se logró incorporar a la civilización, pueblos que vivían sumidos en la barbarie. Otros, en cambio, ven en la península la encarnación de la iniquidad y del oscurantismo y consideran la conquista y la colonización como empresas de aventureros que, movidos exclusivamente por el ansia de riquezas, se lanzaron a la explotación del continente americano. De acuerdo con los que tal opinan, la acción española se limitó a dificultar la difusión de la ilustración, ya que su única preocupación habría sido mantener a sus colonias en la ignorancia.

Ambos juicios son extremos y, como tales, caen en exageraciones y parcialidades deformadoras de la realidad. "Ni los conquistadores españoles —ha escrito Mariano Picón Salas— fueron esos posesos de la destrucción que pinta la leyenda negra, ni tampoco los santos o caballeros de una cruzada espiritual que describe la no menos ingenua leyenda blanca".

La incorporación del Nuevo Mundo a la cultura occidental constituye la mayor gloria de España, mayor aún que la extraordinaria empresa del descubrimiento y conquista de América.

La Iglesia y el Estado en la educación colonial. Los ocho siglos de lucha que sostuvieron los españoles contra los árabes llevaron a una identificación del ideal político de la monarquía con el ideal religioso de la Iglesia, que hizo de la guerra contra el invasor la guerra contra el infiel. Es por este motivo que al culminar la reconquista con la toma de Granada (1492), quedó integrada la unidad política española sobre la base de la unidad religiosa católica.

Los Austria, y en especial Felipe II, se esforzaron por impulsar una política tendiente al mantenimiento de la unidad religiosa. Por ello se opusieron a todo lo que pudiera implicar un intento de renovación y, por temor a que alterasen la pureza de los dogmas católicos, vetaron el pensamiento moderno y el renacimiento científico de los siglos XVI y XVII. Por eso la preocupación religiosa dominó la vida española.

Esta preocupación religiosa se acentuó por dos razones. Primero: debido a la íntima relación existente entre el estado español y la iglesia católica, la conquista y la colonización del nuevo continente fueron empresas que tuvieron un carácter político-religioso. El brazo secular apoyaba a la Iglesia para que pudiera cumplir su misión evangelizadora, pero a su vez la Iglesia robustecía la autoridad del estado, apoyando al monarca que era la "espada de la

nos, mercedarios y jesuitas, que durante trescientos años dirigieron intelectualmente las colonias.

2. PEDAGOGIA DE LA EVANGELIZACION

Situación del elemento indígena. El descubrimiento y la conquista del Nuevo Mundo planteó a España una serie de problemas, entre ellos el de determinar si los pobladores aborígenes debían o no ser considerados como seres racionales. Algunos, como el jurista Juan Ginés de Sepúlveda, negaban a los indígenas el carácter de seres racionales y sostenían que por ser bárbaros, estaban condenados a la esclavitud. Otros en cambio, como fray Bartolomé de las Casas, defendían su racionalidad y sus derechos. La polémica doctrinaria, que en algunos momentos fue ardorosa, quedó definida en el Congreso de Teólogos y Filósofos, reunido en Valladolid en 1550, que reconoció a los aborígenes los derechos del hombre condensados en las Leyes de Indias.

Desde mucho antes, sin embargo, los reyes habían puesto de manifiesto su preocupación por los pobladores autóctonos de América, tratando de ampararlos y protegerlos en sus personas y bienes y de civilizarlos, convirtiéndolos a la religión católica. Ya Isabel de Castilla había expresado en su testamento su deseo de que no se consintiera que "los indios vecinos y moradores de las dichas islas y tierra firme, ganadas y por ganar, recibieran agravio alguno en sus personas y bienes: mas manden que sean bien y justamente tratados, y si algún agravio han recibido lo remedien". Más tarde, las Leyes de Indias fijaron la situación jurídica de los indios como "seres libres y no sujetos a servidumbres", por ser la esclavitud contraria a la ley de Dios.

Legalmente, los indígenas fueron considerados como vasallos libres y, al mismo tiempo, equiparados a menores. Esto condicionaba su libertad, pues la colocaba bajo una tutela o protección. Frequentes fueron las cédulas reales que, con un tono plausible de elevación moral, ordenaban el buen trato, la educación y conversión de los indios. "Mi principal deseo —decía la Real Cédula de 1509— ha sido y es... que los indios se conviertan a nuestra Santa Fe Católica, para que sus almas no se pierdan: para lo cual es menester que sean informados en las cosas de nuestra Santa Fe

fe". Segundo: la bula de Alejandro VI (1493), que legitimó la expansión española en América, haciendo de la conversión de los indígenas al cristianismo el motivo justificador de la conquista.

Estas dos razones permiten comprender por qué la acción educacional desarrollada por España en sus colonias americanas tuviera como objetivo primero y fundamental la enseñanza y la propagación de la religión católica.

Pruebas inequívocas de esta preocupación religiosa se encuentran en muchos documentos de la época. Así la ley inicial de la Recopilación de Leyes de Indias dispone en forma precisa: "Y mandamos a los naturales y españoles y otros cualesquiera cristianos de diferentes provincias y naciones, estantes o habitantes de dichos nuestros reinos y señoríos, islas y tierras que regenerados por el santo sacramento del bautismo, hubieran recibido nuestra Santa Fe, que firmemente crean y simplemente confiesen el misterio de la Santísima Trinidad, Padre, Hijo y Espíritu Santo, tres personas y un solo Dios verdadero, los artículos de la Santa Fe y todo lo que tiene, enseña y predica la santa madre Iglesia Católica Romana".

Continuamente los monarcas pusieron en evidencia su empeño para que los niños aprendieran la doctrina cristiana y acomodaran a ella su conducta. Así, una Real Cédula de 1503, ordenó al gobernador Ovando que hiciese "hacer una casa donde dos veces por día se juntasen los niños de cada población, y el sacerdote les enseñase a leer, escribir y la doctrina cristiana con mucha caridad". Más explícita aún fue la Real Cédula de 1509 al determinar que en cada población hubiera "una persona eclesiástica cual convenga... y a esta persona mandaréis hacer una casa cerca de la Iglesia, donde habéis de mandar que se junten todos los niños de la población, para que allí les enseñe esta dicha persona las cosas de nuestra Santa Fe".

La tarea de evangelizar y educar estuvo, por eso, fundamentalmente a cargo de las órdenes religiosas, cuyos miembros empezaron a llegar junto con los conquistadores. Su acción, en un principio, se limitó a morigerar la violencia de los conquistadores y a catequizar a los indígenas. Luego, fueron estableciendo escuelas en sus conventos. Por eso, los grandes educadores de la época colonial, que dejaron en América la más honda huella de la civilización española, fueron los dominicos, agustinos, franciscanos,

Católica... con mucho amor, para que los que se hayan convertido a nuestra Santa Fe, perseveren en ella, y sirvan a Dios como buenos cristianos; y los que no se hubieran convertido hasta ahora, se convirtieran lo más pronto que ser pueda".

La costumbre de repartirse los indios entre los colonizadores españoles, generalizada en los primeros tiempos de la conquista, pronto fue encauzada por la legislación con el establecimiento de encomiendas y reducciones.

La encomienda fue una institución por la cual un grupo de familias de indios quedaba sometido a la autoridad de un español, que se obligaba a proteger y cristianizar a los indígenas que se le habían confiado. Los indios no repartidos en encomiendas fueron agrupados, aislados de los españoles, en pueblos que al quedar bajo la dependencia de Un corregidor tomaron el nombre de corregimientos. Tanto el encomendero como el corregidor tuvieron como misión ineludible la de educar a los indígenas, adoctrinándolos en los principios de la religión católica.

Es claro que, en muchísimos casos, hubo una gran diferencia entre la teoría y los principios legales, por un lado, y la concreta situación de los aborígenes, por otro. En realidad, como ha observado José María Ots, existió un positivo divorcio entre el "derecho" y el "hecho": una fue la doctrina declarada en la ley y otra la realidad de la vida social.

Por eso, más de una vez por encima de las disposiciones reales, predominó el primitivo derecho de la conquista, que dejaba a merced del vencedor la persona y los bienes del vencido.

La educación de los indígenas. El problema de la educación de los pobladores autóctonos de América fue resuelto en la práctica, rápidamente. Los religiosos, que llegaron al Nuevo Mundo junto con los conquistadores, se dedicaron enseguida a difundir entre los aborígenes los principios religiosos. Desarrollaron así una amplia acción educativa, con la que trataron de lograr, por medio de su conversión al cristianismo, la incorporación del elemento autóctono a las formas de vida de la civilización. A la acción espontánea de los "doctrineros"—primeros educadores que actuaron en América—, siguió más tarde la acción sistemática desarrollada por las distintas órdenes religiosas y la preocupación que por la educación de los indios mostró continuamente la monarquía.

La acción de los religiosos no se limitó a la instrucción religiosa de los indígenas; tendió a dárles una formación práctica. Tal tendencia fue iniciada por fray Pedro de Gante que organizó, en México, el Colegio de San Francisco (1523), en el cual enseñó a niños indígenas a leer, escribir, contar y los formó en diferentes oficios, como zapateros, sastres, cerrajeros, carpinteros, encuadernadores, impresores, etcétera.

Preocupación de la monarquía fue la educación de los hijos de los caciques. Las Ordenanzas de Zaragoza (1518), dictadas por Carlos V, habían determinado que todos los hijos de caciques, menores de diez años, se entregasen "a los frailes dominicos o franciscanos, para que los dichos frailes les mostrasen a leer y escribir y todas las otras cosas de nuestra Santa Fe". Añadían que, después de permanecer junto a los religiosos durante cuatro años, debían ser devueltos a las personas que los hubieran dado.

Con esta medida se tendió, por un lado, a que los caciques de quienes dependían los pueblos indígenas, adquiriesen hábitos morales por influencia de sus hijos, y por otro lado se trató que los que en el futuro gobernarán y regirán los pueblos autóctonos estuvieran educados cristianamente, a fin de que la civilización de los indígenas ofreciera garantías de perduración. Tal como lo señaló Solórzano Pereyra, en su *Política indiana*: "Por lo que importa tener ganados para con Dios y para con nuestros reyes estos caciques, se ha mandado por muchas cédulas reales que se funden y doten colegios, donde sus hijos, desde sus tiernos años, sean instruidos con mucha enseñanza y fundamento en nuestra Santa Fe Católica y en costumbres políticas, en la lengua española y comunicación con los españoles, para que así salgan y sean, cuando grandes, mejores cristianos y más entendidos, y nos cobren más afición y voluntad, y puedan enseñar, persuadir y ordenar después a sus sujetos; todo esto con mejores disposiciones y mayor suficiencia".

El primer ensayo de un colegio para la educación de los hijos de los caciques se realizó con el establecimiento del Colegio Imperial de Santa Cruz (1536), del que fueron fundadores el obispo de México fray Juan de Zumárraga y el virrey Antonio de Mendoza. Colegios similares se establecieron en Tepotzotlán, Puebla, Guadalupe, Valladolid, Tezcuco, San Luis de la Paz, Bogotá, Quito, Lima, Cuzco, Charcas, Santiago de Chile y Chillán. En estos establecimientos se tendía a la educación, más que a la ense-

ñanza; por eso la instrucción se limitaba a lectura, escritura, rudimentos de aritmética y canto.

Por el aprendizaje del español y la doctrina se tendía a formar a los niños para que después fueran los educadores de sus padres. Solución lógica, pues los niños —excelentes propagandistas— reptaban en sus hogares lo que se les hubiese enseñado. De ahí la necesidad de educarlos bien, para que ellos educaran a sus padres.

Las misiones jesuíticas. En su tarea de educar a los indígenas, las órdenes religiosas tuvieron a menudo dificultades por las cuestiones que se plantearon con el poder civil y los colonizadores, cuyos intereses económicos se oponían muchas veces a la acción civilizadora de los evangelizadores. Por eso, como solución tentativa a asegurar la conservación de la masa indígena y secundar la colonización pacífica defendida por la Corona, se adoptó desde los primeros años del siglo XVII el sistema de las misiones, en el cual se destacaron, por la realización de una obra excepcional, los miembros de la Compañía de Jesús.

Las misiones jesuíticas tuvieron como base la reducción de las tribus salvajes a la vida civilizada, por medio de la organización de los indios en reducciones, en las que el gobierno estaba en manos de caciques, alcaldes y regidores indios, bajo la superintendencia de sacerdotes jesuitas. Esos pueblos, independientes de la autoridad del gobernador y del contacto con los encomenderos y colonizadores, fueron un poderoso medio de defensa de los indios. Ahí no se los explotaba con fines de lucro; por el contrario, se los acostumbraba a vivir en una organización, sometidos a normas de trabajo y convivencia social, dentro de los principios de la religión católica.

En medio de mil dificultades, los jesuitas redujeron en el Paraguay —lugar donde su obra alcanzó mayor florecimiento— más de treinta pueblos, a los que dieron una educación social y profesional. Esta acción educativa persiguió un triple objetivo: 1°) convertirlos al cristianismo; 2°) incorporarlos a la cultura europea; 3°) utilizarlos en la producción, obligándolos a trabajar para arrancarlos del vicio.

Los objetivos educativos perseguidos los alcanzaban los misioneros a través de un largo y difícil camino. Comenzaban por pacificar a los indígenas y reunirlos en las reducciones, imponiéndoles hábitos de orden y de disciplina. A cada familia indígena le adjudicaban una propiedad con su quina, para que pudiera aten-

der a su subsistencia. Luego los adentraban en los principios de la religión católica. Para ello debían aprender el idioma de los aborígenes y buscar en él palabras o símbolos que les permitieran simplificar los misterios de la fe, para poder hacerlos más fácilmente comprensibles. Una vez vencida la dificultad idiomática, lea enseñaban las primeras —letras y el canto popular y litúrgico, los iniciaban en diversos oficios y en industrias manufactureras y agropecuarias. Todos los indios debían trabajar tres días por semana en la tierra común, pero ésta no era una tarea penosa: duraba cuatro o cinco horas por día y era interrumpida con cantos y procesiones. En esta forma la *pedagogía de la evangelización* tendió al mejoramiento moral, intelectual y material de los indígenas.

La obra gigantesca que durante siglo y medio desarrollaron las misiones jesuíticas, de las que aún quedan rastros en nuestro país en las imponentes ruinas de San Ignacio (Misiones), fue interrumpida por la expulsión de la Compañía de Jesús, ordenada en 1767 por Carlos III.

Los pueblos indios fueron entregados a funcionarios civiles, secundados en el orden espiritual por miembros de otras órdenes religiosas; pero, con la expulsión de los jesuitas se derrumbó la obra cultural y educativa que habían desarrollado. Desde entonces, por la explotación a que nuevamente fueron sometidos los indígenas, fracasaron todos los esfuerzos de los religiosos y no existió ninguna acción orgánica en favor del elemento aborigen.

3. LA EDUCACION COLONIAL

Enseñanza de las primeras letras. Es indudable que los primeros tiempos de la conquista no fueron propicios para el desarrollo de preocupaciones por una educación elemental sistemática, pues se vivía en un continuo sobresalto ante la constante amenaza de posibles sublevaciones indígenas. Pero, consolidadas las fundaciones, comenzó a desarrollarse una enseñanza elemental, que en todo momento fue promovida por la Iglesia y por la Corona. Particularmente por la primera que, ya en 1552, había recomendado a los sacerdotes, por decisión de la Junta de Prelados, reunida en Lima, que impartieran a los hijos de los pobladores enseñanza de "las cosas de nuestra Santa Fe Católica, leer, escribir y contar".

Veinte años más tarde, una Real Cédula de Felipe II, dispuso que los virreyes y gobernadores debían nombrar maestros en todos los pueblos de su jurisdicción.

Las primeras escuelas que se establecieron en nuestro país, como en las demás colonias españolas de América, funcionaron en los conventos; más tarde, los cabildos se interesaron por la apertura de escuelas particulares y, finalmente, ya en la segunda mitad del siglo XVIII, se establecieron escuelas municipales, costeadas o subvencionadas por los ayuntamientos.

Los religiosos franciscanos, que acompañaron a los fundadores de casi todas las ciudades capitales de nuestras actuales provincias, fueron los que iniciaron la apertura de escuelas de primeras letras a poco de instalar sus conventos. De ahí que iniciaran su acción educativa en nuestro país en Tucumán, en 1565, y la prosiguieran en Santiago del Estero, Salta, Jujuy, La Rioja y Buenos Aires. En algunos lugares su actividad fue exclusiva durante algún tiempo; en otros, la compartieron desde el principio con religiosos dominicos, mercedarios o jesuitas. En las escuelas de los conventos siempre la enseñanza fue gratuita.

Con el tiempo, a las escuelas de los conventos se agregaron las creadas en las parroquias, pues los curas párrocos estaban obligados, por una disposición de Gregorio IX, a "enseñar las primeras letras y los rudimentos de la religión a los niños de su parroquia". Pero como el clero secular no tenía mayor interés por la enseñanza elemental, en la práctica delegó esa tarea en los sacristanes. Por este motivo, la enseñanza que brindaron las escuelas parroquiales fue en extremo deficiente.

Las escuelas particulares, que se generalizaron desde los primeros decenios del siglo XVII, se establecían cuando el cabildo, previa solicitud del interesado, autorizaba a un laico para el ejercicio de la docencia. A menudo, al autorizarlo, solía concederle el local donde iba a funcionar la escuela, pero siempre la enseñanza era costada por los alumnos.

Francisco de Vitoria fue la primera persona autorizada en Buenos Aires para el ejercicio de la docencia, como surge del Acuerdo del Cabildo, de fecha 1 de agosto de 1605: "...Francisco de Vitoria dio petición que le resistan por maestro de la escuela y que se obliga a enseñar a dichos niños y que se le pague un peso por cada mes a los que enseñare a leer y a los

que enseñare a escribir y contar dos pesos; y proveyóse que le resistan por tal maestro y al dicho precio". No existen, sin embargo, pruebas de que Vitoria llegase a ejercer el magisterio. Lo mismo sucede con Alejandro Tomín, Felipe Arias de Mansilla, Juan Cardoso Pardo, Martín de Angulo y Francisco de Montecoca.

Las escuelas dependientes directamente de los cabildos —que después de la expulsión de los jesuitas empezaron a denominarse "Escuelas del Rey"— surgieron con el advenimiento de la dinastía de los Borbones. En ellas la enseñanza era costada en parte por el cabildo y en parte por los alumnos, pero siempre el maestro tenía obligación de recibir gratuitamente a un número determinado de niños pobres.

Las escuelas preferidas fueron siempre las de los conventos, pues la instrucción de los religiosos, muy superior a la de los seglares que se dedicaban al magisterio, los hacía mejores maestros.

Un cursado elemental comprendía la enseñanza de la lectura, la escritura, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y, sobre todo, la doctrina cristiana. Predominaba el sistema de enseñanza basado en la memoria; de ahí que la técnica didáctica no fuera más allá del método catequístico, es decir, de las preguntas y respuestas aprendidas de memoria, y de las continuas repeticiones hasta llegar a la posesión del conocimiento. Como procedimiento de enseñanza predominaba el colectivo, salvo algunas pocas lecciones que forzosamente debían ser individuales.

Estudios preparatorios. Los estudios que hoy denominamos "secundarios" en la época colonial tuvieron un carácter preparatorio y comenzaron a desarrollarse en nuestro país durante el siglo XVII. Se impartieron en las que solían denominarse aulas de gramática o latinidad y de filosofía, que funcionaban en algunos conventos. Como su preocupación central era dar una sólida formación religiosa y moral a la juventud, estuvieron casi exclusivamente a cargo de los miembros del clero secular y regular. Sólo se tienen noticias de que hubo alguno que otro preceptor laico que la enseñase.

El curso de gramática comprendía el estudio de esta materia y de la retórica y, generalmente se desarrollaba en dos años. Se consideraba muy importante, ya que el latín era un instrumento indispensable para seguir estudios superiores: en las Universidades las clases se dictaban en latín, los textos estaban escritos en latín y en los exámenes se hacía uso de dicha lengua.

Aprobado el curso de gramática, el alumno ingresaba en el de filosofía, que duraba tres años y estaba a cargo del mismo profesor quien, sucesivamente, enseñaba lógica, física y metafísica. En los estudios preparatorios se destacaron los miembros de la Compañía de Jesús, que los organizaron de acuerdo con la "Ratio Studiorum", código pedagógico de los jesuitas que resume y metodiza lo mejor de la tradición pedagógica del siglo XVI.

La *Universidad de Córdoba*. El origen del único centro de estudios superiores que durante la época colonial existió en el actual territorio argentino, se remonta al siglo XVII, pues surgió del *Colegio Máximo* establecido en Córdoba en 1613 por el padre Diego de Torres, provincial de la Compañía de Jesús, con la colaboración del obispo de Córdoba del Tucumán, fray Fernando de Trejo y Sanabria.

Poco se sabe acerca de la vida de este establecimiento durante sus primeros años. Sus estudios se encauzaron en 1624, cuando el Papa Gregorio XV autorizó a los jesuitas a establecer "estudios" y conferir, por el término de diez años, los grados de bachiller, licenciado, maestro y doctor, a condición de que su instalación se efectuase a más de doscientas leguas de las universidades ya existentes. Este "estudio" de Córdoba fue, como la mayoría de los fundados en América durante la época colonial, la base de la futura universidad que, desde 1634, tuvo la facultad de conceder grados académicos a perpetuidad, de acuerdo con la autorización que le fue acordada por Urbano IV.

Durante treinta años la Universidad de Córdoba no tuvo una organización definida y permanente. Esta sólo se logró en 1664 cuando el padre Andrés de Rada, visitador de la Compañía de Jesús, dotó a la universidad de sus primeras constituciones, las cuales recibieron la aprobación del monarca y empezaron a regir plenamente a partir de 1680.

Estas constituciones son típica expresión de las ideas de la época: organizan el gobierno universitario con absoluta independencia de las autoridades civiles; determinan los deberes y atribuciones de los distintos funcionarios, cuya designación depende del Provincial de los jesuitas; reglamentan los actos públicos y estructuran los estudios en dos facultades. La Facultad de Artes abarcaba el estudio de la filosofía (lógica, física y metafísica, según Aristóteles) y exigía tres años de estudio y dos de pasantía. La Facultad de Teología, la única que podía otorgar el título de

doctor, desarrollaba sus estudios de cánones, moral y teología en cuatro años y dos de pasantía, basando su enseñanza en la *Summa Teológica* de Santo Tomás de Aquino y en el *Liber sententiarum* de Pedro Lombardo, textos clásicos de la enseñanza teológica.

La enseñanza de la Universidad de Córdoba fue francamente escolástica, como que estaba destinada a formar a los miembros del clero. De ahí su extraordinaria gravitación cultural en esta etapa de nuestra evolución espiritual, ya que, como señaló Alejandro Korn, por intermedio del sacerdocio, que representaba la capa intelectual de la sociedad, la enseñanza universitaria se infiltraba en el espíritu público.

4. NUEVAS IDEAS PEDAGOGICAS DE FINES DEL SIGLO XVIII

Influencia francesa en el pensamiento español. Dos aspectos fueron característicos de la mentalidad del siglo XVIII, que en Francia adquirió su expresión más intensa. Por un lado, la marcada tendencia liberal de su filosofía que, oponiéndose a todo lo que tuviera sus raíces en el pasado, manifestó un anhelo de libertad en la esfera del pensamiento y un escepticismo en materia religiosa. Por otro lado, la preocupación por asegurar el bienestar material del hombre, manifestado en el desarrollo que adquirieron las doctrinas económicas, que sedujeron por parecer susceptibles de aplicación inmediata.

La doctrina de los fisiócratas —la más divulgada de las concepciones económicas—, que surgió como una reacción ante los abusos de Colbert, consideraba que el individuo debía ser libre en la disposición de sus bienes y, por consiguiente, debían eliminarse las restricciones gubernamentales. El Estado debía limitarse a salvaguardar los derechos naturales de los individuos. No obstante esta posición, consideraban que la educación debía ser impuesta por el Estado, puesto que constituía un deber irrenunciable el enseñar a todos los ciudadanos los principios de la ley natural.

De ahí que las dos corrientes dominantes en el pensamiento francés —enciclopedia y fisiocracia— propugnaran el liberalismo en filosofía, en religión, en política, en economía y, sos-

teniendo la obligación del Estado de instruir al pueblo, afirmaran como consecuencia la secularización de la educación.

Con el advenimiento de la monarquía de los Borbones, España sintió la influencia de estas ideas, cuya introducción fue favorecida por el cambio de dinastía. Y justamente, en el momento en que la Península atravesaba por grandes dificultades económicas, fueron los hombres de gobierno quienes, habiéndose apropiado de las ideas del movimiento intelectual francés, las introdujeron y difundieron, al mismo tiempo que de acuerdo con ellas postularon medidas y reformas hasta cierto punto avanzadas.

Las nuevas ideas tuvieron en España un auge extraordinario, lo que se debió, según explica Rafael Altamira, a que las nuevas teorías "tenían el doble incentivo de lo que aparece coronado por el asentimiento general de las naciones consideradas como más cultas y de lo que brinda horizontes desconocidos antes".

La introducción de las nuevas ideas produjo una división espiritual, entre los que se aferraban a lo antiguo, esencialmente a sus formas exteriores, y los que se adherían a lo nuevo. Esto determinó un intenso movimiento cultural, que tuvo su exteriorización en la publicación de informes, memorias y discursos.

Características de la nueva ideología pedagógica. De esta influencia intelectual francesa surgió en España un modo distinto de enfocar el problema de la educación. La nueva ideología pedagógica, confiando con un optimismo un poco ingenuo en la acción todopoderosa de la educación y en el progreso y perfeccionamiento de la conducta humana, vio en la acción educadora el medio más eficaz para que los gobernantes logaran el ansiado bienestar social. De esta posición derivó el afán de difundir instituciones educativas y hacerlas accesibles a todos, hombres y mujeres.

Por otro lado, reaccionando contra la educación dominante —que desdenaba la experiencia y abusaba de las disputas verbales—, la nueva tendencia pedagógica sostuvo la necesidad de que la educación tuviera por objeto cosas concretas, útiles, que fueran provechosas tanto para el individuo como para el Estado. De ahí el carácter práctico que reclamó para la educación.

Esta tendencia tuvo sus defensores en fray Benito Jerónimo Feijoo, Pedro Rodríguez de Campomanes y Gaspar Melchor de Jovellanos, destacados propulsores de la cultura enciclopedista. Feijoo, aunque defensor de la enseñanza tradicional, impugnó

sus excesos, que la habían llevado a olvidar la ciencia y enseñar ficciones. Para él, España se había alejado del movimiento cultural europeo porque su educación abusaba de las disputas verbales que hacían de la ciencia un laberinto de palabras y desdenaba la experiencia y observación de la naturaleza. "Tan ignorada es hoy la naturaleza en las aulas de las escuelas —decía Feijoo—, como lo fue en la Academia de Platón y en el Liceo de Aristóteles. ¿Qué secreto se ha averiguado?... ¿Qué utilidad produjeron en el mundo las profijas especulaciones de tantos ingenios como cultivaron la filosofía por la vía del raciocinio? ¿Qué arte ni mecánica liberal, de tantas como son necesarias al servicio del hombre y al bien público, le debe, no digo ya la invención, más ni aun el menor adelantamiento?" Por eso afirmó la necesidad imperiosa de fomentar el ejercicio de la razón crítica y reemplazar el conocimiento puramente verbal y silogístico, por el estudio de las ciencias naturales. Hubo pues en Feijoo una valorización de la ciencia experimental en oposición a los excesos de la enseñanza tradicional.

En cuanto a Jovellanos, en su *Informe sobre la ley agraria* (1795), había anticipado su preocupación por la reforma de la orientación de la educación. Al ocuparse de la agricultura —única fuente de riqueza según los fisiócratas—, sostuvo que, al igual que todas las actividades humanas, requería libertad. Por ello postulaba la necesidad de liberarla de los obstáculos políticos, físicos y morales que la estorbaban. Para levantar los obstáculos morales era necesario difundir la instrucción, con el fin de elevar el nivel de las clases productoras. Además, era necesario reformar los estudios, pues las ciencias habían dejado de ser un medio de investigación de la verdad, para convertirse en un recurso para comer, y los estudiantes, multiplicados en número excesivo a causa de los escolásticos y los pragmáticos, los casuistas y los malos profesores, habían rebajado los principios, la estimación y hasta la memoria de las ciencias útiles al hombre. De ahí la lucha para que se abandonase "la añeja y absurda filosofía" y se diera preferencia en la educación a los conocimientos fundados en la experiencia.

En su *Memoria sobre la educación pública*, escrita durante su prisión en Mallorca, afirmó Jovellanos que la educación es el origen de la prosperidad social. "No es un problema sino una verdad por todos reconocida, que la instrucción es la 'medida común' de la prosperidad de las naciones, y que así son ellas

poderosas o débiles, felices o desgraciadas, según son ilustradas o ignorantes". Por eso, fiel a su concepción, defendió la necesidad de difundir la instrucción a la mayor cantidad posible de ciudadanos. "Si deseáis el bien de vuestra patria, abrid a todos sus hijos el derecho de instruirse, multiplicad las escuelas de primeras letras; que no haya pueblo, no haya rincón, donde los niños, de cualquier clase y condición que sean, carezcan de este beneficio".

Bajo la influencia de estas ideas surgió en España un afán por elevar el nivel cultural del pueblo y una preocupación por los problemas de la instrucción pública. Afán y preocupación que se evidenciaron, especialmente durante el reinado de Carlos III, en la creación de nuevos establecimientos educacionales.

Difusión de las nuevas ideas en las colonias. La transformación operada en el pensamiento español por influencia del enciclopedismo trascendió a América, donde las nuevas ideas fueron conocidas, adoptadas y difundidas. Por eso, los mismos proyectos, a veces con idénticas palabras, fueron expuestos en España y en sus colonias; y, al igual que en España, la crítica de los americanos dejó a un lado las cuestiones políticas, religiosas y filosóficas, concretándose a los problemas económicos y educacionales.

El sistema monopolista imperante y la rutina y pobreza de las masas campesinas fueron señaladas como causas fundamentales de la situación económica colonial. Para remediarla se propició la libertad de comercio. Manuel de Salas y Corbalán, en *El estado de la agricultura, industria y comercio en el reino de Chile*, y Manuel Belgrano en su *Memoria de 1796*, pintan un cuadro de la vida económica colonial que, en sus líneas generales, coincide con el descrito por Jovellanos en *Informe sobre la ley agraria*. Y las soluciones que proponen los americanos no difieren de las propugnadas por los españoles, pues reconocen una misma fuente de inspiración: la concepción económica liberal de Adam Smith.

Igual coincidencia se evidencia en el plano educacional. La crítica que Feijoo dirigió a la educación española fue repetida por el venezolano José Miguel Sanz cuando enjuició a la educación colonial en su *Informe sobre la instrucción pública*; los pensamientos que Campomanes había expuesto en su *Discurso sobre la educación de los artesanos*, fueron parafraseados a menudo por el chileno Manuel de Salas y Corbalán; y las creaciones educacionales propiciadas por Belgrano tuvieron su fuente de inspiración

en las ideas de Jovellanos, que exaltaban la necesidad de una enseñanza útil.

Hubo pues, en esta época, una gran unidad entre el pensamiento pedagógico de los enciclopedistas españoles y las ideas educacionales difundidas en las colonias españolas de América. En realidad, el pensamiento colonial no hizo otra cosa que reflejar las ideas dominantes en la Península.

5. EL PENSAMIENTO PEDAGOGICO COLONIAL

Fray José Antonio de San Alberto. No escaparon a las peculiaridades del pensamiento pedagógico de fines del siglo xviii las ideas expuestas en sus Pastorales por fray José Antonio de San Alberto (1727-1804), obispo de Córdoba del Tucumán. Su ideario, aunque tuvo en cuenta la idiosincrasia del país, careció de originalidad, pues en su esencia se redujo a repetir las ideas que había conocido durante su permanencia en la corte de Carlos III. Vale decir, se limitó a afirmar el poder de la educación como medio de elevar al pueblo y a defender la necesidad de una enseñanza práctica.

San Alberto llegó a Córdoba en 1780, encontrando a su diócesis en un lamentable estado de atraso y abandono: la mayoría de sus feligreses "no sabía leer ni escribir y ni siquiera era capaz de responder a las preguntas del catecismo"; y su clero, indisciplinado, carecía de "vocación docente". Ante tal situación, comprendió el obispo que el problema más urgente era el de la educación de los niños. Mas, para poder resolverlo, era menester comenzar por ilustrar al clero, a fin de que pudiera cumplir en forma satisfactoria su misión pedagógica.

De ahí que en su primera Carta Pastoral, fechada el 25 de abril de 1781, tendiera a despertar en los sacerdotes el interés por instruirse a sí mismos. Hablando de los que aspiraban a ser promovidos al sacerdocio destacó que, además de vocación sacerdotal, requerían indispensablemente ilustración. Es que, para él, no era suficiente la santidad para el ejercicio del ministerio eclesiástico; también era indispensable la doctrina y la ciencia. "¿Qué sacamos —decía— con que el ordenado sea un santo, si es un ignorante? Este santo será muy bueno para cualquier otro estado o empleo secular, mas no para sacerdote".

La fe del obispo de Córdoba en la eficacia de la obra educativa fue extraordinaria. Para él, "todo el bien y todo el mal del Estado depende de la buena o mala educación de la juventud". En efecto, la falta de educación prepara la miseria y la desgracia de los pueblos, pues convierte al hombre en un ser inútil "que nada aprende, ni sabe, ni aspira y que viviendo en una inacción continua, mira las artes útiles con indiferencia, y con horror todo lo que suena a industria y trabajo, sin el cual nada puede, ni puede servir la fertilidad de los campos, ni la abundancia de los frutos, ni la riqueza de las minas, ni los tesoros del mar".

Lógico fue, en consecuencia, que la situación de los pueblos de su diócesis —"incultos, despoblados, exhaustos, miserables en la paz y sin nervios ni fuerzas en la guerra"— la atribuyera en forma predominante a la falta de educación de sus habitantes. De ahí que considerase la enseñanza como el medio más eficaz para sacar a la clase campesina de su rudeza e incultura. Por consiguiente, en su Carta Pastoral de 1783, afirmó en forma decidida que "el que no sabe leer ni escribir es un ser inútil y perjudicial, tanto para la sociedad como para la religión".

Para San Alberto, la educación debía tener un objetivo concreto: familiarizar al educando con el trabajo. Para lograrlo creyó que lo más conveniente era "dar a cada uno un oficio, que esté de acuerdo con su naturaleza y su talento". De ahí sus combates contra el prejuicio dominante que consideraba poco honroso, por ser "propio de gente natural y de servicio", todo oficio u ocupación mecánica; de ahí su defensa de una enseñanza práctica que formara labradores, comerciantes, artesanos, tejedores o hiladores. Los jóvenes, aplicados desde sus primeros años a un oficio, no sólo adquirirían una ocupación que les permitiría ganarse dignamente el sustento; también se convertirían en individuos útiles para la sociedad.

El ideal que persiguió San Alberto fue establecer "escuelas en todos los curatos y colegios en todas las ciudades". Pero su extraordinario sentido realista hizo que no se ilusionara con la posibilidad de difundir establecimientos educacionales, pues reconoció en seguida que tal acción chocaba con dos obstáculos difíciles de superar. En primer lugar, un obstáculo de carácter demográfico: la población dispersa —que favorecía el vagabundaje y el espíritu de rebeldía— se oponía a una efectiva acción

educativa, ya que imposibilitaba la formación de centros escolares estables. En segundo término, faltaban preceptores.

Por eso, su acción práctica se concretó a la fundación de colegios urbanos para niños y niñas huérfanos, en las ciudades de Córdoba y de Catamarca. Con sus creaciones no quería solamente recoger, alimentar y vestir a los huérfanos; sobre todo, aspiraba a instruirlos y educarlos en los principios de la religión y familiarizarlos con el trabajo. Así, en vez de "niñas expuestas a parar en mujeres holgazanas, ociosas, divertidas y escandalosas" y niños expuestos a convertirse "en unos hombres vagos, sediciosos y tumultuantes; en unos mendigos voluntarios, ociosos y ladrones", inútiles a la sociedad, aseguraba la formación de "mujeres que no sólo sean piadosas, honestas, y honradas, sino también hábiles, laboriosas y económicas, capaces de sostener sus casas y familias con el trabajo de sus manos" y hombres industriosos, que aplicados "al cultivo, a la manufactura y al comercio" prepararan la abundancia y la felicidad de su patria.

El obispo San Alberto dotó a los establecimientos que fundó de constituciones, las cuales se distinguieron por la amplia libertad que estipulaban para la admisión de alumnos y la orientación esencialmente práctica que señalaban al plan de estudios. Ellas, por supuesto, no escaparon a la minuciosidad típica de la época en lo referente a horarios de clase y métodos de enseñanza.

Manuel Belgrano. La permanencia en España de Manuel Belgrano (1770-1820), en cuya Universidad de Salamanca cursó estudios jurídicos, fue fundamental en la formación de su mentalidad. Le permitió ponerse en contacto con las ideas de enciclopedistas y economistas y sentir la influencia de los principios ideológicos difundidos por la revolución norteamericana, que en esos momentos interesaban profundamente a Europa. A estas influencias es preciso añadir las que le suministraron las amplias lecturas que pudo efectuar, ya que por concesión de Pío IV fue autorizado en forma amplia para que pudiese "leer toda clase de libros condenados, aunque fuesen heréticos".

Su designación como secretario del Consulado de Buenos Aires, en 1793, le hizo pensar que llevando a la práctica los nuevos principios de la economía política podía contribuir a solucionar algunos de los problemas más apremiantes de la colonia. Pero tuvo la sorpresa de comprobar —como lo confiesa en su *Autobiografía*—

fiar— que los miembros del Consulado, excepto uno o dos, sólo se interesaban por su comercio monopolista. En su tarea halló obstáculos, pues para la mayoría de los integrantes de la corporación "no había más razón, ni más justicia, ni más utilidad, ni más necesidad que su interés mercantil".

De ahí que las circunstancias lo determinaran a limitarse a la difusión de sus ideas, que efectuó principalmente en las *Memorias*, esbozando un amplio programa de reformas económicas. Como lo expresara con toda modestia, no hizo otra cosa que "echar las semillas que algún día fuesen capaces de dar frutos, ya porque algunos estimulados del mismo espíritu se dedicasen a su cultivo, ya porque el orden mismo de las cosas las hiciese germinar".

Su primera *Memoria*, de 1796 —en la que se refirió a los medios generales para fomentar la agricultura, alentar la industria y proteger al comercio—, se inspiró evidentemente en la doctrina de los fisiócratas. La base de la riqueza, sostuvo Belgrano, se encuentra en la agricultura. Esta, sin embargo, se hallaba atrasada —como lo demostraba el limitado producto de las tierras y la miseria de los labradores— debido a que cada uno obraba en ella de acuerdo con su gusto y práctica, evidenciando un absoluto desconocimiento de las reglas a que debe obedecer su explotación. Por eso, para que las gentes del campo pudieran aprender las cosas más necesarias y comunes que tienen relación con el cultivo de la tierra, sugería la necesidad de crear una escuela de agricultura, que con sus enseñanzas tendiese a desterrar el espíritu de rutina de los labradores. De ahí que proyectara que en ella se enseñara "a distinguir cada especie de tierras por sus producciones naturales, y el cultivo conveniente a cada una, los diferentes arados que hay y las razones de preferencia de algunos según la calidad del terreno; el número de labores, su profundidad según la naturaleza del terreno; los abonos y el tiempo y razón para aplicarlos; el modo de formar sangrías en los terrenos pantanosos; la calidad y cantidad de simientes que convengan a esta o aquella tierra; el verdadero tiempo de sembrar; el cuidado que se debe poner en las tierras sembradas; el modo de hacer y recoger una cosecha; los medios de conservar sin riesgos y sin gastos los granos".

Desterrado el espíritu de rutina de los labradores, era preciso proteger al comercio. El mejor medio de hacerlo consistía, a su

juicio, en difundir los principios en que se apoya la ciencia del comercio, que no consiste "en comprar por diez y vender por veinte", como parecía a "aquellos que sin conocimientos han emprendido sus negociaciones". Por ello proponía la creación de una escuela especial, en la que se daría una enseñanza práctica-profesional basada en el estudio de la aritmética, la teneduría de libros, la geografía, la estadística, las leyes comerciales y las reglas de la navegación.

Para alentar la industria era menester desterrar el vicio de los habitantes de la campaña, que vivían "sin haberse ejercitado en otra cosa que en la ociosidad". Para él, la única forma de dignificarlos consistía en ofrecerles, desde los primeros años de la infancia, una educación regular. De ahí que propugnara la creación de escuelas gratuitas "a donde puedan los infelices enviar a sus hijos, sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción". En esas escuelas se les enseñarían "buenas máximas" y se les inspiraría amor al trabajo, "pues en un pueblo donde reina la ociosidad, decae el comercio y toma su lugar la miseria". Sostenía, pues, que el progreso del comercio dependía directamente de la difusión de la educación.

Esta idea lo llevó a considerar, a la mujer como agente de producción y al trabajo como medio de enseñanza moral. Por eso proyectó la creación de escuelas gratuitas para niñas, en las cuales, además de enseñarles doctrina cristiana, lectura, escritura, costura y bordado, se les inspiraría amor al trabajo "para separarlas de la ociosidad, tan perjudicial o más en las mujeres que en los hombres".

En su segunda *Memoria* (1797), Belgrano volvió a ocuparse de la educación de la mujer y de los medios más adecuados para mejorarla. Afirmó que del mejoramiento de la situación de la mujer, que sería en gran parte resultado de una educación adecuada, surgiría un mejoramiento en las costumbres. Por ello enseñaba que "el bienestar y la virtud de la mujer instruida, constituyen la base de la sociedad".

El valor de las ideas expuestas por Belgrano durante su actuación en el Consulado, reside en que las soluciones que ofrecía implicaban una reforma radical que era incompatible con el sistema económico colonial. Pero en ella, como lo ha subrayado Mitre, no debe suponerse una intención revolucionaria. "Sugeri-

das por el atraso y la miseria de la colonia, la desgraciada condición y la ignorancia de sus habitantes, la falta de iniciativa de las autoridades y las leyes coercitivas de la metrópoli... ellas respondían a necesidades reales, determinaban un objetivo inmediato y creaban un ideal".

6. LA EDUCACION EN EL VIRREINATO DEL RIO DE LA PLATA

Acción educacional de Vértiz. La expulsión de la Compañía de Jesús, dispuesta por Carlos III en 1767, tuvo inmediata influencia en el Río de la Plata, pues a la acción desarrollada por los jesuitas se debía, en gran parte, el grado de progreso que se había alcanzado en el orden cultural. Los regulares de varias órdenes y el clero secular, que reemplazaron a los jesuitas en el magisterio, no estaban a la altura de sus antecesores. De ahí que rápidamente se produjera una decadencia general en la educación.

Carlos III, conocedor del problema que se plantearía con la medida adoptada, había impartido instrucciones a virreyes y gobernadores a fin de que procedieran "sin la menor dilación a subrogar la enseñanza de primeras letras, latinidad y retórica... oyendo a los ayuntamientos, diputados y personeros del común y otras personas celosas e inteligentes, sobre el modo práctico que haya en cada paraje, proponiendo el número de maestros, pasantes y repetidores que les deben ayudar, sus salarios y emolumentos; en inteligencia que se les deberá contribuir con el que antes de ahora daba el respectivo pueblo, sin novedad y completo que faltase de las temporalidades ocupadas".

Lógico fue que Juan José Vértiz, durante su virreinato, tratara de solucionar el problema planteado, emprendiendo una serie de tentativas culturales que hicieron de su administración una época de renovación intelectual. Además de dotar a Buenos Aires de su primera imprenta, proyectó y llevó a cabo la fundación del Real Colegio de San Carlos, e impulsó el estudio de la medicina con la creación del Protomedicato, tribunal encargado de examinar a aquellos que aspiraban ejercer la medicina, que inició la enseñanza de la anatomía y de la cirugía en 1801 y la de la medicina al año siguiente.

El Real Colegio de San Carlos. En noviembre de 1771, la Junta Provincial de Temporalidades, presidida por el entonces gobernador Vértiz, resolvió consultar a los cabildos eclesiástico y secular respecto de la mejor manera de aplicar los bienes que habían pertenecido a la Compañía de Jesús para "establecer escuelas y estudios generales para la enseñanza y educación de la juventud".

La respuesta del cabildo eclesiástico, redactada por el doctor Juan Baltasar Maziel (1727-1788), auspiciaba la creación de un colegio convictorio y la erección de una universidad. Sugirió que el colegio, que podía colocarse bajo la advocación de Santo Tomás de Aquino, siguiera las constituciones del Colegio de Monserrat y, con referencia a la universidad proyectaba su plan de estudios y la orientación que debía dominar en la enseñanza. Gramática latina, filosofía, teología, derecho canónico, derecho civil, derecho de Castilla y derecho indiano eran, en su opinión, las materias indispensables, las cuales más adelante se podrían ampliar con la incorporación de la matemática y la medicina. Al ocuparse de la enseñanza a impartir, la respuesta del cabildo eclesiástico postulaba que, respecto de la filosofía, "los profesores no tendrán obligación de seguir sistema alguno determinado, especialmente en la física, en que se podrán apartar de Aristóteles y enseñar por los principios de Cartesio o de Gasendo o de Newton o alguno de los otros sistemáticos o, arrojando todo sistema para la explicación de los efectos naturales, seguir sólo a la luz de la experiencia, por las observaciones y experimentos en que tan útilmente trabajan las academias modernas". En teología, en cambio, afirmaba que debía seguirse "exactamente la doctrina de San Agustín y Santo Tomás".

El cabildo secular, por su parte, respondió en forma concordante con el eclesiástico, pero su informe se diferenció en que prestó mayor atención a las cuestiones económicas e insistió en la conveniencia de trasladar la Universidad de Córdoba "de suerte que patente la estéril y contagiosa situación de la referida ciudad, minoración de alumnos, deplorable estado de las cédulas, parcial alieñe de los opositores y destituida de aquella sociedad y brillantez que despierta los ánimos de las concurrentes, pues es cortísimo su vecindario, es de concepto inútil su permanencia".

Mientras los dictámenes de ambos cabildos eran estudiados por la Junta, el procurador general Manuel de Basavilbaso hizo

una presentación en la cual, después de apoyar la idea de dotar a Buenos Aires de una universidad, destacó que el proyecto no podía tener efectividad inmediata. Por eso proponía que se afrontara la solución de las necesidades más apremiantes, estableciendo escuelas de primeras letras y aulas de gramática latina.

La Junta de Temporalidades aprobó la propuesta de Basavilbaso y dispuso elevar al rey el proyecto de erección de estudios secundarios y superiores y, mientras se recibía la aprobación real, instalar una escuela de primeras letras y un aula de gramática. En el local que había sido del Colegio de San Ignacio, se instalaron los "reales estudios" el 10 de febrero de 1772, nombrándose maestro de primeras letras a Juan Manuel García y maestro de gramática al presbítero Cipriano Villota.

Vértiz, que continuó insistiendo en que "todo el pueblo aclama principalmente por la erección de la universidad" dio nuevos pasos en sus proyectos de establecerla con la designación del presbítero Carlos José Monteros como maestro de filosofía, el establecimiento de tres cátedras de teología y la aprobación de las reglas y estatutos que debían regir los estudios, cuya redacción había confiado al canónigo Maziel que, en 1773, había sido designado "cancelario y regente de los reales estudios". Así, antes de su fundación oficial, funcionaron varias aulas en el Colegio de San Carlos.

Durante su virreinato, recibida la aprobación real de las aplicaciones que la Junta había hecho de los bienes de los jesuitas, Vértiz erigió, el 3 de noviembre de 1783, el *Real Colegio Conventual de San Carlos* "en perpetua memoria del augusto nombre de nuestro soberano". Como rector fue designado el doctor Vicente Jaunzarás y el canónigo Maziel continuó como "cancelario de los reales estudios".

Los empeños de Vértiz y Maziel hicieron progresar el establecimiento, que alcanzó un alto grado de adelanto, aunque tropezó con el inconveniente de que, no pudiendo conferir grados, concluidos los cursos de filosofía una gran parte de sus alumnos se trasladaba a Córdoba para proseguir sus estudios.

Sus aulas, sumamente concurridas, empezaron a desdoblarse al producirse las invasiones inglesas, especialmente la segunda (1807), que hizo que los jóvenes y sus maestros las abandonaran para tomar las armas, con la consiguiente clausura de los cursos.

Desde entonces el local del colegio quedó convertido en cuartel de Patricios,

Por las aulas del Real Colegio de San Carlos pasaron casi todos los hombres que hicieron la Revolución de Mayo.

Nuevas instituciones educacionales: Escuela de Dibujo y Escuela de Náutica. La prédica de Belgrano en favor de la educación se concretó en la creación de dos establecimientos educacionales, que se fundaron por su iniciativa: las escuelas de Dibujo y de Náutica.

A instancias de Belgrano, en febrero de 1799, el escultor Juan Antonio Hernández presentó al Consulado el proyecto de establecer una escuela destinada a la enseñanza de la geometría, la arquitectura, la perspectiva y "todas las demás especies de dibujo". En su presentación solicitaba que la corporación le facilitase los medios indispensables para llevar su idea al fin propuesto; a saber, local para instalar la escuela, bancos, mesas y luces.

Aprobado el proyecto por el Consulado, se encomendó a Belgrano la organización de la escuela y la redacción del reglamento que había de regirla. En éste se estableció —de acuerdo con el prejuicio racial dominante en la educación colonial— que en la escuela serían admitidos únicamente españoles e indios netos no mulato, por ningún motivo ni pretexto, entrar "más negro o mulato que aquel que se destine al aseo de la sala, limpieza de candeleros y espabiladeras y tener cuidado de espabilar las luces".

Inaugurada en una de las salas del Consulado el 29 de mayo de 1799, la *Escuela de Dibujo* inició sus clases con una inscripción de cincuenta alumnos.

La enseñanza se desarrolló siguiendo un método sumamente primitivo, pues se limitaba a la simple copia de láminas grabadas, que los alumnos debían reproducir en todos sus detalles. Pese al escaso mérito de los trabajos realizados, el Consulado los premiaba con medallas de plata y con la exhibición de los dibujos, a fin de que pudieran ser contemplados por los miembros de la corporación y los familiares de los alumnos.

La *Escuela de Náutica* inició sus actividades en noviembre de 1799, siendo su objetivo fomentar "el estudio de la ciencia náutica, proporcionando por este medio a los jóvenes una carrera honrosa y lucrativa, y a aquellos que no se destinan a ella unos conocimientos los más a propósito para sus progresos, bien sea en el comercio, bien en la milicia o cualquier otro estudio".

La dirección de la escuela fue confiada a Pedro Cerviño, que se había destacado como geógrafo, cartógrafo y matemático cuando integró las comisiones demarcadoras de límites entre España y Portugal. Segundo director fue designado Juan Alsina, que desde la década anterior había instalado un aula de pilotaje, con el propósito de formar prácticos en la navegación.

El plan de estudios que debía desarrollarse en cuatro años comprendía una enseñanza fundamentalmente matemática, complementada durante los tres primeros años con el estudio de las materias auxiliares: geografía, cosmografía, hidrografía y dibujo; en cuarto año se desarrollaba la parte práctica del curso de pilotaje.

Ambas escuelas, que posteriormente se reunieron en un mismo salón del Consulado, funcionaron normalmente durante tres años, hasta que llegó la orden del gobierno español de suprimir los dos establecimientos, por considerarlos de "mero lujo" y por no estar Buenos Aires en estado de sostenerlos.

Los franciscanos en la Universidad de Córdoba. Era ya famosa la Universidad de Córdoba cuando Carlos III, en 1767, dispuso la expulsión de la península y de sus colonias, de la Compañía de Jesús.

El gobernador de Buenos Aires, Francisco de Paula Bucarelli, encargado de ejecutar la expulsión en el Río de la Plata, resolvió como medida provisional entregar la Universidad a los franciscanos. Al proceder así no dio cumplimiento a las Instrucciones impartidas por el Conde de Aranda, que disponían que los directores y maestros jesuitas debían ser reemplazados por eclesiásticos regulares.

Con el advenimiento de los franciscanos se produce una modificación fundamental en la Universidad: deja de ser una institución jesuita para convertirse en una dependencia del rey. Por eso, desde el momento en que las autoridades universitarias son designadas por el gobernador de Buenos Aires, y después por los virreyes, perdió la autonomía que tenía con respecto a toda autoridad política.

Un segundo hecho, también importantísimo, se produjo poco después: la Universidad de Córdoba dejó de ser exclusivamente teológica, pues incorporó los estudios jurídicos con la creación de una cátedra de "Instituta".

La expulsión de los jesuitas significó la iniciación de una larga lucha entre el clero secular y los franciscanos para lograr el predominio en los estudios superiores. Denuncias y acusaciones contra los franciscanos dieron lugar a la formación de Un voluminoso expediente que se tramitó ante el Consejo de Indias. Este expediente originó la Real Cédula del 1 de diciembre de 1800, que decidió la contienda en favor del clero secular.

En esta Real Cédula el soberano resolvió "erigir y fundar de nuevo, en el edificio que fue del Colegio Máximo de los jesuitas, la Real Universidad de San Carlos y de Nuestra Señora de Monserrat", a la que concedió todos los privilegios de que gozaban las similares de España e Indias (Salamanca, Alcalá de Henares, Lima y México). Además, precisó que los franciscanos quedaban separados del gobierno de la universidad.

Sólo a fines de 1807, el virrey don Santiago de Liniers dispuso el cumplimiento de la Real Cédula. Fue entonces cuando se designó rector de la Universidad al déan Gregorio Punes, a quien el claustro de profesores le encomendó la redacción de un nuevo plan de estudios, que diera satisfacción a las tendencias y necesidades de la época.

7. DOCUMENTOS Y TESTIMONIOS

Disposiciones de las "Leyes de Indias" sobre educación de los indígenas

"Ordenamos y mandamos que ningunas personas, y especialmente los que tuvieran individuos en encomienda, no sean osados a impedir a los religiosos que tuvieran licencia de los preladados, predicar y enseñar libremente la doctrina cristiana y misterios de nuestra Santa Fe Católica a los indios, y estar en los pueblos todo el tiempo que quisieren y por bien tuvieran..." (Título 12, Ley XXXIX.)

"Ordenamos y mandamos a los virreyes, presidentes, audiencias y gobernadores que estén advertidos y con particular cuidado en hacer que los curas doctrineros sepan la lengua de los indios que han de adoctrinar y administrar, pues tanto importa para el cumplimiento de su obligación y salvación de las almas de sus feligreses, y con los superiores de las órdenes que remuneran a los religiosos que no supieran la lengua e idioma de los indios

en la forma que está dada, y propongan otros en su lugar, apcribiéndoles que si los doctrieros actuales, y los que después lo fueran no la superan, serán removidos de las doctriñas; y a los catedráticos de la lengua donde los hubiere, que a ningún clérigo ni religioso den aprobación si no tuviese la digna calidad." (Título 13, Ley IV.)

"Rogamos y encargamos a los arzobispos y obispos que provean y den orden a sus diócesis. que los curas y doctrieros de indios, usando de los medios más suaves, dispongan y encaminen que a todos los indios sea enseñada la lengua española, y en ella la doctrina cristiana, para que se hagan más capaces de los misterios de nuestra Santa Fe Católica, aprovechen para su salvación, y consigan otras utilidades en su gobierno y modo de vivir." (Título 13, Ley V.)

"Para que los hijos de los caciques que han de gobernar a los indios sean desde niños instruidos en nuestra Santa Fe Católica, se fundaron de nuestra orden algunos colegios en las provincias del Perú, dotados con renta, que para ese efecto se consignó. Y por lo que importa que sean ayudados y favorecidos mandamos a nuestros virreyes que los tengan por muy encomendados, y procuren su conservación y aumento, y en las ciudades principales del Perú y Nueva España se funden otros, donde sean llevados los hijos de caciques de pequeña edad, y encargados a personas religiosas y diligentes que les enseñen y doctrinen en cristiandad, buenas costumbres, policía y lengua castellana, y se les consigne la renta competente a su crianza y educación." (Título 23, Ley XI.)

"En la ciudad de México, está fundado un colegio donde se recogen muchos niños pobres mestizos, y se les enseña la doctrina cristiana y buenas costumbres, procurando que no se críen viciosos y vagabundos. Y porque les hemos hecho algunas mercedes, y es nuestra voluntad que esta obra se continúe y aumente en cuanto fuere posible, mandamos a los virreyes de la Nueva España, que hagan guardar las ordenanzas dadas a este Colegio el año de mil y quinientos y cincuenta y siete y tengan particular cuidado de avisarnos el estado en que se halla, y si los que en él concurren aprovechan en buena doctrina y costumbres, y reconociendo alguna falta o descuido, lo remedien y hagan recoger todos niños mestizos que hubiere y ordenen se tome la cuenta a los que la debieran dar de lo que se ha distribuido, y con qué órdenes, y

cobren los alcances y lo gasten en lo más necesario y provechoso del colegio." (Título 23, Ley XVI.)

IDEAS EDUCACIONALES DE MANUEL BELGRANO

[Influencia social de la educación]

"He visto con dolor, sin salir de esta capital, una infinidad de hombres ociosos en quienes no se ve otra cosa que la miseria y desrudez; una infinidad de familias que sólo deben su subsistencia a la feracidad del país, que está por todas partes denotando las riquezas que encierra, esto es la abundancia; y apenas se encuentra alguna familia que esté destinada a un oficio útil que ejerza un arte o que se emplee de modo que tenga alguna más comodidad en su vida. Esos miserables ranchos donde ve uno la multitud de criaturas que llegan a la edad de la pubertad sin haber ejercido otra cosa que la ociosidad, deben ser atendidos hasta el último punto.

"La lana es bien abundante en este país, el algodón del Paraguay, Chaco, etc., otras infinitas materias primas que tenemos y podemos tener con nuestra industria, pueden proporcionar mil medios de subsistencia a estas infelices gentes que acostumbra- das a vivir en la ociosidad, como llevo expuesto, desde niños, les es muy penoso el trabajo en la edad adulta o resultan unos salteadores o unos mendigos; estados seguramente deplorables que podrían cortarse si se les diese auxilio desde la infancia proporcionándoles una regular educación, que es el principio de donde resultan ya los bienes ya los males de la sociedad. Uno de los principales medios que se deben aceptar a este fin son las escuelas gratuitas donde pudiesen los infelices mandar a sus hijos sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción, allí se les podría dictar buenas máximas e inspirarles amor al trabajo, pues en un pueblo donde no reina éste, decae el comercio y toma su lugar la miseria, las artes que producen la abundancia que la multiplica después en recompensa, perecen y todo en una palabra desaparece cuando se abandona la industria porque se cree que no es de utilidad alguna. Para hacer felices a los hombres es forzoso ponerlos en la precisión del trabajo con el cual se precave la holgazanería y ociosidad que es el origen de la disolución de las costumbres. A muy poco costo podría esta Junta tomar medidas para llevar a efecto estas ideas. Después que ya los niños salieran

de aprender los rudimentos de las primeras letras, podrían ser admitidos por aquellos maestros menesteres que mejor sobresaliesen en su arte, quienes tendrían la obligación de mandarlos a la escuela de dibujo velando su conducta, consignándoles una cierta cantidad, por su cuidado en la enseñanza y además señalando cierto premio al que en determinado tiempo diese a sus discípulos en esto, aquello, etcétera.

"Semejante premio les estimulará a tener muchos aprendices, y por el contrario atendidos a aquel salario desmayarían en la enseñanza o lo recatarían".

Medios generales de fomentar la agricultura, animar la industria y proteger el comercio en un país agrícola. Memoria leída el 15 de junio de 1796. (Fragmento.)

[Educación de las niñas]

"Igualmente se deben poner escuelas gratuitas para las niñas donde se les enseñará la doctrina cristiana, a leer, escribir, coser, bordar, etc., y principalmente inspirarles el amor al trabajo para separarlas de la ociosidad, tan perjudicial o más en las mujeres que en los hombres, entonces las jóvenes aplicadas usando de sus habilidades en sus casas o puestas a servicio no vagarían ociosas, ayudarían a sus padres, o los descargarían del cuidado de su sustento: lejos de ser onerosa en sus casas la multitud de hijas haría felices las familias; con el trabajo de su manos se irían formando peculio para encontrar pretendiente a su consorcio: criadas en esta forma serían madres de una familia útil y aplicada; ocupadas en trabajos que les serían lucrosos tendrían retiro, rubor y honestidad. Debía confiarse el cuidado de las escuelas gratuitas a aquellos hombres y mujeres que por oposición hubiesen mostrado su habilidad, y cuya conducta fuese de público y notorio irreprochable, además de que dos de los señores conciliarios que se comisionasen por esta Junta debían ser los inspectores para velar sobre las operaciones de los maestros y maestras.

"No me olvido de lo útil que sería el establecimiento de escuelas de hilazas de lana, para igualmente desterrar la ociosidad, y remediar la indigencia de la juventud de ambos sexos y esta Junta debería igualmente tratar de que se verificase en todos los lugares

que hubiese proporción de lanas de cualquier clase que sean. Con él se daría ocupación a las gentes pobres y especialmente a los niños y aún a aquellos que no pudiesen abandonar sus casas, •• les podría franquear la lana y utensilios para su hilado, señalando un tanto por su trabajo, que igualmente debería darse a todos los niños y demás que trabajasen en la escuela, para cuyo fin debería ponerse un arancel que determinase las cantidades, que no dudo se resarcirían con las ventajitas que proporcionarían las lanas hiladas en sus ventitas por las fábricas de nuestra Península.

"Asimismo podría extenderse el hilado de algodón o al menos a su desmote y limpieza, así recabarían los jornales que en eso se emplearían en la Península; maestros y compatriotas y las fábricas se encontrarían abastecidos de materias primeras, ya en disposición de manifestarse y con mayor porción de brazos, para el aumento de sus telares".

Memoria citada. (Fragmentos.)

do una nueva concepción educativa que, reuniendo elementos coloniales y revolucionarios, afirmó los fundamentos de nuestra educación republicana.

~ En efecto, al dejar el pueblo de ser vasallo de un rey para convertirse en dueño de sus destinos, al reemplazar el gobierno absoluto por un régimen democrático y representativo, a la educación se le impuso una nueva finalidad: formar la conciencia ciudadana.

Belgrano, en el Reglamento que dictara para las escuelas que fundó en el Norte, expresó claramente, al referirse a los deberes del maestro, en qué debía consistir esta formación ciudadana. El maestro —decía— debe preocuparse por inspirar a tu alumnos "amor al orden, respeto a la religión, moderación y dulzura en el trato, sentimiento del honor, amor a la virtud y a las ciencias, horror al vicio, inclinación al trabajo, despegue del interés, desprecio de todo lo que diga de profusión y lujo en el comer, vestir y demás necesidades de la vida, y un espíritu nacional que haga preferir el bien público al privado y estimar en más la calidad de americano que la de

Para realizar estas finalidades educativas había que fomentar la educación, extendiendo sus beneficios para que llegasen también a los habitantes de la campaña. Era necesario elevar al magisterio, mejorando su situación económica y social. Era indispensable implantar un nuevo concepto disciplinario. Era preciso dotar a la enseñanza de nuevos libros de texto, más en armonía con las circunstancias y la meta educativa perseguida. En suma, había que liberar a la educación del peso, que se consideraba abrumador, de las tradiciones coloniales.

Sin embargo, la situación mental y social del país, las exigencias del momento y la carencia de recursos se opusieron a los propósitos renovadores que en materia educacional tuvieron los sucesivos gobiernos revolucionarios. Pero en la gestión de todos ellos se evidenció que tenían clara noción de la importancia de la educación; de ahí el afán de hacer posible la consecución de las nuevas finalidades educativas. Esto se puso en evidencia en el proceder de los gobiernos revolucionarios: dejaron casi en el desamparo los establecimientos educacionales coloniales y se preocuparon por establecer escuelas especiales, que nunca trataron de vincular con esos establecimientos tradicionales.

CAPITULO 2

LA EDUCACION EN EL PERIODO REVOLUCIONARIO (1810 -1820)

La revolución del 25 de Mayo de 1810 implicó un cambio inmediato en la situación política del Virreinato del Río de la Plata, con la constitución del Primer Gobierno Patrio. Pero el estado social, moral, religioso y cultural de la ex colonia no cambió inmediatamente. Durante varios años se continuó viviendo en el mismo mundo espiritual de antaño.

El nuevo estado político —que sustituyendo a un virrey por una junta de gobierno originó un nuevo derecho basado en la soberanía del pueblo— provocó un proceso que, al mismo tiempo que renovó la estructura social del país, generó nuevos ideales. Estos nuevos ideales poco a poco llevaron a un cambio en el orden cultural e hicieron sentir, a la minoría ilustrada dirigente de la Revolución, la necesidad de una nueva concepción educativa, adaptada a las características de la novel organización política.

La nueva concepción educativa no llegó a cristalizar en seguida. Por un lado, se opusieron a ella las preocupaciones de la guerra de la Independencia, que polarizaron todos los esfuerzos. Por otro lado, los planes de reforma, apoyados casi siempre en teorías de pensadores franceses, se estrellaron contra las características básicas del país. Por eso, producida la Revolución, la educación continuó desmenuándose en un mundo informado por las mismas ideas que hemos encontrado en los últimos años de la colonia. Es decir, esas ideas originadas en el enciclopedismo francés que, a través de pensadores españoles, se conocieron y difundieron entre nosotros.

Pero la Revolución, que amplió el horizonte espiritual de los hombres produciendo en ellos una conmoción y despertando los nuevos ideales, hizo posible que lentamente se fuera estructuran-

1. DIFUSION DE IDEAS EDUCACIONALES

Ideas educacionales de Mariano Moreno. Influido por el pensamiento filosófico del siglo XVIII, Mariano Moreno (1778-1811) puso de manifiesto una confianza absoluta en la eficacia de la educación y demostró un profundo interés por los problemas de la instrucción pública, pues reconoció la necesidad que de la educación tenía el nuevo orden político establecido por la Revolución.

La instalación de la Primera Junta, en su sentir, había producido una revolución en las ideas, pero esta renovación corría el riesgo de ser transitoria si no se desarrollaba una intensa acción educacional que la afianzase. "Si los pueblos no se ilustran, si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos, sin destruir la tiranía". En consecuencia, para asegurar la conservación del nuevo régimen se hacía indispensable formar la conciencia del pueblo, ilustrándolo. Único medio de lograrlo era desarrollar una intensa acción educacional.

Pero, para Moreno, la acción educacional no debía circunscribirse al terreno meramente escolar. Tan importante como la educación escolar era la obra educativa del libro y del periódico. Por eso fundó la Biblioteca Pública, "uno de los signos de la ilustración de los pueblos y el medio más seguro para su conservación y fomento", con el objeto de facilitar a los ciudadanos un medio para aumentar sus conocimientos; publicó una reimpression de *El contrato social*, "catecismo de los pueblos libres", con el fin de ilustrar a los hombres sobre sus intereses y derechos; y, consciente del derecho del pueblo de conocer la conducta de sus representantes, creó *La Gaceta de Buenos Aires*, cuyas columnas utilizó para "dar acceso a la verdad y a la introducción de las luces y de la ilustración", con el propósito de formar e informar al pueblo.

Concebida con tal amplitud la acción educacional, el secretario de la Junta se apresuró a señalar el principio esencial de la nueva concepción educativa republicana: tener por base y fundamento la libertad, que es la promotora e inspiradora del

engrandecimiento de los pueblos. "Los pueblos (si no se les da una absoluta franquicia y libertad) correrán de error en error y de preocupación en preocupación, y harán la desdicha de su existencia presente y sucesiva".

No existiendo libertad, Moreno no podía concebir el progreso ni el adelanto de las artes y de los conocimientos útiles, pues "se seguirán respetando los absurdos que han consagrado nuestros padres y han autorizado el tiempo y las costumbres". En consecuencia, si se oponen restricciones a la libertad "vegetará el espíritu como la materia; y el error, la mentira, la preocupación, el fanatismo y el embrutecimiento harán la divisa de los pueblos y causarán para siempre su abatimiento y su ruina".

Era necesario, pues, tratar de crear una nueva institución educativa, que reemplazara el colegio colonial y se adecuara a las nuevas circunstancias. Los acontecimientos políticos que determinaron el alejamiento de Moreno del gobierno y del país, no le permitieron convertir en realidad su propósito. De su proyecto sólo sabemos que tenía la idea de traer profesores del extranjero con el fin de que, preferentemente sobre la base de conocimientos científicos, formaran el plantel que con los años produciría hombres que fueran "el honor y la gloria de su patria".

Así Moreno dejó anticipados los principios de la que con el tiempo llegaría a ser nuestra educación republicana.

Prédica periodística de Belgrano. En los artículos que publicó, entre marzo de 1810 y febrero de 1811, en el *Correo del Comercio*, insistió Manuel Belgrano en las ideas que sobre el comercio, la agricultura, la industria y la educación había expuesto en las *Memorias* presentadas al Consulado de Buenos Aires. Mas, al escribir sobre temas educacionales, no se ocupó preferentemente de la enseñanza profesional, sino que manifestó un interés fundamental por la instrucción pública.

En el artículo publicado el 17 de marzo de 1810, sostuvo que la educación era el fundamento más sólido de la felicidad pública. Reconocía que en el virreinato existían escuelas de primeras letras, pero destacaba que la educación se encontraba atrasada debido a que esos establecimientos eran escasos, carecían de organización formal y de inspección y estaban, en muchos casos, en manos de preceptores ignorantes. "¿Cómo se quiere que los hombres tengan amor al trabajo, que las costumbres sean arregladas, que haya acopio de ciudadanos honrados, ahuyenten los vicios,

resuelto el problema educativo, lo único que hacían era "sepultar en la ignorancia a las generaciones venideras".

Para Castañeda, de la instrucción de los niños y de los jóvenes dependía no sólo el restablecimiento y desarrollo del comercio, de la industria y de las artes, sino la misma constitución política del país. La república nunca conseguiría la estabilidad de sus Instituciones a menos que, desde la infancia, se enseñara a observar fielmente cuanto tendiera al bien y utilidad del Estado. Sólo por medio de la educación sería posible llegar a formar en los ciudadanos una "segunda naturaleza o virtud nacional".

Es que, según Castañeda, para que las leyes resultasen eficaces debían ser precedidas por una buena educación. De las leyes no se debe esperar otra cosa que "lo que ellas pueden dar: las leyes por sí solas no pueden contener la disolución de los costumbres cuando llega a hacerse general; las leyes por sí solas no pueden reglar las necesidades de los pueblos, ni su modo de vivir: las leyes no pueden obligar a que nos privemos de aquellas superfluidades que la moda, más poderosa que las leyes todas, ha introducido por uso general, y ha erigido en necesidades ficticias de la vida". Pero todo lo que no pueden las leyes, lo puede la educación.

Una buena educación de los niños, no debía limitarse al aprendizaje de la lectura, la escritura, la aritmética y los rudimentos de la religión. Según Castañeda, su plan de estudios debía ser más amplio e incluir enseñanzas complementarias con informaciones científicas y prácticas, con agregados estéticos (música, baile) y de ejercitación física (natación, equitación). "Los artefactos de todo género —decía el franciscano— también deben entrar en el plan de educación".

Aunque las ideas del padre Castañeda no fueron coronadas por el éxito, su prédica contribuyó indiscutiblemente a difundir la convicción de que era necesaria la ilustración popular.

2. LA OBRA EDUCACIONAL DE LOS PRIMEROS GOBIERNOS PATRIOS

Reformas y creaciones escolares. "Venid que de gracia se os da el néctar agradable y el licor divino de la sabiduría". Esta leyenda, que Belgrano mandó inscribir en el escudo de las escue-

si no hay enseñanza y la ignorancia-va pasando de generación a generación con mayores y más grandes aumentos?"

De ahí que sugiriera la conveniencia de atender en seguida a la imperiosa necesidad de ilustrar al pueblo, a fin de cooperar en "la propagación de los conocimientos y formar al hombre moral, al menos con aquellas nociones más generales y precisas, con que en adelante puede ser útil al Estado". Por eso propuso que se establecieran escuelas de primeras letras en todas las parroquias de la ciudad y en la campaña; proyectó que los jueces obligaran a los padres a enviar a sus hijos a la escuela; y sugirió se obligara a los párrocos a que, valiéndose de los medios que proporciona su influencia en los espíritus, predicaran acerca del deber de enseñar a los hijos.

En otro artículo, publicado el 21 de julio de 1810, Belgrano volvió a plantear el problema de la educación de la mujer. Se preguntaba cómo la mujer, que carecía de instrucción, podía desarrollar las virtudes morales y sociales de sus hijos. "Como formar las buenas costumbres y generalizarlas con uniformidad", si el sexo femenino estaba "condenado al imperio de las bagatelas y de la ignorancia". Y afirmó que había llegado la hora de que se arbitrasen "los medios de desviar tan grave daño, si se quiere que las buenas costumbres sean generales y uniformes", pues de la mujer depende la educación de la infancia, que es la época de la vida que deja rastros más hondos.

Para Belgrano, en suma, la educación era el origen de la felicidad pública y la palanca del progreso de las naciones, ya que "sin que se ilustren los habitantes de un país, o lo que es lo mismo, sin enseñanza, nada podríamos adelantar". El país tenía pues, según Belgrano, necesidad de organizar su sistema educativo para "echar los fundamentos de su prosperidad perpetua".

El padre Castañeda. Fray Francisco de Paula Castañeda (1776-1832) fue un verdadero apóstol de la educación popular, que, consciente de la urgencia que existía de ilustrar al pueblo, no vaciló en llevar a cabo violentas campañas periodísticas en defensa de sus ideas.

Con toda crudeza afirmó que "en los años que llevamos de Revolución no hemos hecho cosa buena", pues, para él, los triunfos de las armas patriotas eran efímeros porque, no habiéndose

las que fundara en el Norte de la república, evidencia el elevado concepto que los hombres de la época revolucionaria tuvieron de la educación elemental. Para ellos, la escuela de primeras letras no era el modesto establecimiento destinado a enseñar los rudimentos del conocimiento; la escuela era el más sólido cimiento del porvenir. Sin embargo, durante varios años la educación elemental continuó tal como la encontró la Revolución. Sólo se produjo un cambio de nombre: las denominadas "Escuelas del Rey" empezaron a llamarse "Escuelas de la Patria". Es que los sucesos del momento fueron el gran obstáculo que no permitieron que los revolucionarios desarrollaran un amplio programa de educación. En realidad, más que las obras, se destacaron las ideas de los hombres de Mayo.

Producida la Revolución, la primera medida en materia educacional fue adoptada por el Cabildo de Buenos Aires. En su sesión del 26 de octubre de 1810, considerando que la situación de las escuelas fiscales no era la más lisonjera, resolvió comisionar a dos de los regidores, Idelfonso Paso y Pablo Pedro Aguirre, para que visitaran las cuatro escuelas de primeras letras que funcionaban en la ciudad: San Carlos, La Piedad, El Socorro y Concepción. Objetivos de la visita eran: observar los métodos de enseñanza y la situación de las escuelas e informar a los preceptores que el Cabildo estaba dispuesto a hacer las reformas que se considerasen convenientes y a recibirlos bajo su protección.

En su sesión del 2 de noviembre, después de escuchar el informe de Paso y Aguirre, el Cabildo elevó un oficio a la Junta Gubernativa. Refiriéndose a las escuelas municipales sostuvo la conveniencia de "uniformar la educación y organizar un método sistemático, que generalmente se siga y adopte en todas las escuelas", para lo cual solicitó se autorizara la reimpresión del *Tratado de las obligaciones del hombre*, de mejorar la situación de los preceptores, de establecer la realización de exámenes públicos sobre todas las ramas que comprendía la enseñanza y de aprobar la concesión de premios a los alumnos que más se distinguieran, con el fin de estimularlos en los estudios.

Recibido el oficio del Cabildo, el mismo día la Junta acordó todos los pedidos formulados.

Pocos días después, el 12 de noviembre de 1810, los regidores Paso y Aguirre informan al Cabildo que han visitado las escuelas de primeras letras que funcionan en los conventos, habiendo

advertido que están atendidas por legos cuya instrucción se limita a la lectura y escritura. Estas escuelas eran, en opinión de los cabildantes, las más útiles y necesarias "ya por su permanencia, como porque es gratuita la enseñanza que en ellas reciben los niños pobres". Por eso propuso a la Junta que la dirección de estos establecimientos educacionales fuera ejercida por sacerdotes.

La Junta dio su aprobación al pedido formulado y a fin de mejorar la enseñanza impartida en las escuelas conventuales, dispuso que el nombramiento de cada maestro de escuela debía efectuarse "con examen de letras y consecuente aprobación del Excmo. Cabildo" y que los religiosos que dirigieran dichas escuelas gozaran de la misma "jubilación y carrera que los maestros de las facultades mayores, ofreciéndoles además la protección del gobierno con particularidad".

Estas dos medidas revelan la existencia de una preocupación por mejorar la situación de las escuelas y por elevar el nivel socioeconómico de los preceptores. En cuanto a la medida tomada con respecto a las escuelas conventuales reviste extraordinaria importancia puesto que implicó, por primera vez, la intervención y fiscalización, por parte del estado, de la enseñanza privada.

Sólo en 1812, durante el gobierno del Triunvirato, se crearon nuevas escuelas elementales en Monserrat, en los Corrales de Miserere y en el barrio de la Residencia. Para instalar estas últimas se ocuparon habitaciones de los claustros conventuales pues, como dice el acuerdo del Cabildo, en ellos "había piezas sobradas para colocar las escuelas".

La preocupación de los hombres de Mayo por ilustrar al país repercutió en el interior, dando impulso a la manifestación de afanes en favor de la educación popular. En Córdoba, por obra del padre Allende renació el interés por la educación elemental y, a partir de 1813, durante el gobierno de Francisco Javier de Viana, se crearon las primeras escuelas públicas municipales. En Mendoza comenzaron a funcionar importantes escuelas de primeras letras, como las de Francisco J. Morales y Fray José Benito Lamas, mientras que en San Juan se instaló, en 1816, la escuela que dirigió Ignacio Fermín Rodríguez, el maestro de Samtiento. Las provincias del Norte, que pasaban por una situación especial debido a la guerra, sólo después del triunfo de Salta sintieron la acción educacional de Belgrano, que fundó escuelas de primeras letras en Tucumán, Jujuy y Santiago del Estero.

Las demás provincias sufrieron la acción limitadísima o completamente nula de sus cabildos. En ellas las únicas escuelas que continuaron funcionando fueron las establecidas en los conventos.

Nuevo impulso recibió la enseñanza de las primeras letras durante el gobierno de Juan Martín de Pueyrredón, que, interesado en reorganizar la educación pública, comenzó por verificar el estado de los establecimientos educacionales. Los informes que con tal motivo le presentaron los regentes de estudios de los conventos, pusieron en evidencia que la enseñanza de las primeras letras estaba prácticamente abandonada.

En cuanto a la educación de las niñas, en la primera década de la Revolución no constituyó una inquietud. Continuaron funcionando los establecimientos creados en la época colonial —Monasterio de Santa Catalina (1775) y Colegio de Niñas Huérfanas (1776)— sin que a ellos se agregara ninguna fundación oficial. En este aspecto, el Cabildo se limitó a conceder algunas subvenciones a maestras particulares, como Juana Rueda y Josefa Carballo.

La falta de preceptores hizo imposible la creación de escuelas de primeras letras. La solución de este problema, que dificultó la difusión de la enseñanza elemental, se tuvo sólo a fines de 1819 con la introducción del sistema lancasteriano.

Nuevo concepto de la disciplina. La implantación de un régimen disciplinario más en armonía con la educación de un pueblo que aspiraba a ser libre, importó un esfuerzo prolongado, que tuvo su iniciación en los primeros años de la Revolución.

La primera disposición en esta materia fue adoptada el 5 de octubre de 1813 por la Soberana Asamblea General Constituyente, que abolió el castigo de azotes en las escuelas, por considerarlo perjudicial, absurdo e impropio para niños que se educaban para ser ciudadanos libres. Por decreto del día 9 de octubre se encargó al Cabildo el cumplimiento de la mencionada disposición en las escuelas públicas y al Intendente de Policía en los establecimientos particulares. Se estableció, además, que los maestros que continuasen aplicando azotes, serían privados de su oficio y castigados como infractores.

Esta medida, que produjo el descontento de los preceptores porque los privaba —decían— del único "recurso pedagógico" que conocían, tuvo su antecedente en el Reglamento dictado por Belgrano para las escuelas que fundara en el Norte de la repú-

blica. En él, el vocal de la Junta había fijado el nuevo criterio educacional de la Revolución, estableciendo que la única penitencia autorizada era la de poner de rodillas a los alumnos; limitaba la aplicación de azotes y su número y determinaba que en ningún caso y por ningún motivo el maestro podía exponer a los niños a la vergüenza pública.

Disuelta la Asamblea del Año XIII, la ignorancia de los maestros hizo que en el *Estatuto provisional* (1815) se anulara ese decreto "que desautoriza a los maestros de la enseñanza pública para la corrección de sus discípulos". El *Reglamento provisorio* de 1817 lo restableció, pero, en la práctica, los castigos corporales continuaron aplicándose en todas las escuelas.

Por eso Pueyrredón, en 1819, ordenó que se pasaran "órdenes ejecutivas a todos los maestros de escuela, así en los conventos como fuera de ellos, bajo las más serias conminaciones, para que jamás vuelvan a hacer uso de un castigo tan ignominioso como bárbaro y degradante".

De la época revolucionaria queda, pues, como un ideal la supresión de los castigos corporales. Pero el ideal no pudo convertirse en realidad porque el espíritu reaccionario de los preceptores les impedía comprender que el cambio político debía influir en la educación manifestándose en un nuevo sistema disciplinario. De ahí que todas las disposiciones gubernativas fueran, en la realidad, letra muerta.

Textos escolares. Los hombres del período revolucionario se preocuparon por mejorar los libros utilizados en la enseñanza de las primeras letras que, como en la época colonial, eran escasos y no ponderables. Pero en este terreno tampoco resultaron eficaces las medidas que se adoptaron, pues ninguna de las obras impuestas pudo competir, desde el punto de vista práctico, con las utilizadas en la época anterior.

La primera manifestación de este interés se encuentra en el informe elevado al gobierno por el Cabildo de Buenos Aires, en noviembre de 1810, sugiriendo la adquisición y adopción como libro de lectura del *Tratado de las obligaciones del hombre*. Esta propuesta, aprobada por la Junta, tuvo influencia en la educación elemental, pues ese pequeño manual de moral cívica, difundido en todas las escuelas de primeras letras, permitió dar a los educandos un contenido espiritual uniforme y de acuerdo con las nuevas finalidades perseguidas.

Poco después, Moreno reimprimió *El contrato social*, destinado a enseñar a los ciudadanos "el verdadero origen de sus obligaciones" y mostrarles "las que correctamente contratan los depositarios del gobierno". La Junta creyó conveniente que también los niños participaran del "gran beneficio que trajo a la tierra este libro inmortal", y dispuso que se lo usara como texto en todas las escuelas a partir de los cursos de 1811. Pero esta resolución, completamente inadecuada pues ponía a los niños frente a una obra que no estaban capacitados para entender, fue anulada por acción del Cabildo, que consideró el libro de Rousseau como "inútil, superfluo y perjudicial".

De ahí que en la realidad escolar se continuaran usando, después de 1810, los mismos libros que se utilizaron durante la época colonial.

Organización del gobierno escolar. La primera organización escolar que existió en la provincia de Buenos Aires después de la Revolución de Mayo se remonta a la época del Directorio, cuando el gobernador intendente de Buenos Aires, don Manuel Luis (Mílder), designó a los preceptores Rutino Sánchez y Francisco J. Argenich para que preparasen un reglamento para las escuelas de la campaña.

Este reglamento, que fue aprobado en 1816, estableció el principio de la obligatoriedad escolar, encomendando a los alcaldes y curas que lo hicieran cumplir con todo rigor; determinó el contenido de la enseñanza y los procedimientos a que debía ajustarse; y, a fin de facilitar la concurrencia de los alumnos a la escuela, dispuso que el período de vacaciones anuales debía coincidir con la época en que los niños se encontraban ocupados en las tareas agrícolas.

Posteriormente se amplió esta reglamentación, disponiéndose el establecimiento, en cada partido de la provincia, de una Junta Protectora que, constituida por el alcalde, el cura y un vecino, tuviera como misión vigilar el funcionamiento de la escuela del lugar y recaudar fondos para su sostenimiento.

Así, las escuelas de la campaña, en la provincia de Buenos Aires, quedaron bajo la fiscalización de Juntas Protectoras. Las escuelas de la ciudad, en cambio, continuaron dependiendo del Cabildo, el cual anualmente designaba a dos regidores —a los que se denominaba "diputados de las escuelas"— para que se

encargasen de proponer las medidas que juzgaran más adecuadas para el mejoramiento de los establecimientos de primeras letras.

Hasta 1817, a pesar de los pocos medios disponibles debido a la situación políticoeconómica, la enseñanza elemental tuvo algún desarrollo: Buenos Aires contó con siete escuelas fiscales de primeras letras y a la de Luján —la única que existía en la campaña en 1810— se habían agregado las de Morón, San Isidro, San José de Flores, San Fernando, Chascomús y Ensenada de Barragán.

Este desarrollo de la educación elemental hizo pensar en la conveniencia de unificar el gobierno de las escuelas de la ciudad y de la campaña. Para ello, el Cabildo de Buenos Aires resolvió, el 31 de octubre de 1817, crear el cargo de Director General de Escuelas, para el cual designó al canónigo Saturnino Seguro.

La primera preocupación de Seguro fue dictar reglamentos para las escuelas de la ciudad y de la campaña, los cuales no alteraron la organización escolar existente. No obstante, subrayaron algunas cuestiones relacionadas con los maestros al establecer que su designación debía efectuarse mediante examen ante una comisión designada al efecto y dos maestros; que los docentes debían evitar el ultrajar a los niños con dicterios o estropearlos mediante castigo; que debían distinguir a los niños por su mérito particular y no por el influjo o comodidad de sus padres. Pero, al lado de estas disposiciones cuya enunciación evidenciaba un progreso, *ambos* reglamentos señalaban que los maestros debían cuidar que los niños "decentes" no se mezclaran con los de bajo color, es decir, con negros o mulatos. Esto demuestra que todavía tenía plena vigencia el prejuicio racista que venía de la colonia.

Estas medidas de organización escolar tuvieron innegable efecto, pues regularizaron el funcionamiento de las escuelas que, hasta entonces, se había desarrollado de acuerdo con la voluntad de cada maestro.

Actividades de índole patriótica. Durante la primera década de la revolución las escuelas de primeras letras conservaron, en lo substancial, las características que habían tenido durante la época colonial. Sin embargo, en 1812 se produjo un cambio fundamental, que consistió en la orientación nacional que se introdujo en las escuelas elementales, al imponerse a preceptores y alumnos actividades de índole patriótica.

Tal medida, adoptada por el Triunvirato, consistió en ordenar que todos los días, al finalizar las actividades escolares, en las escuelas debía cantarse un himno patriótico y, un día por semana, maestros y alumnos debían concurrir a la Plaza de la Victoria y, alrededor de la Pirámide, entonar los himnos de la Patria.

Enseñanzas especiales. Durante el período 1810-1820 se asistió en materia educacional a una serie de esfuerzos aislados que, aunque orientados en distintos sentidos, tendieron a una misma meta: acentuar el contenido científico de la educación, buscando en la difusión de este tipo de conocimientos la base para el desarrollo del país.

La Junta Gubernativa inició sus creaciones educacionales el 18 de julio de 1810, auspiciando la *Academia de Matemáticas*, dirigida por Víctor de la Prada, pues consideró que eran dignos de fomento "los establecimientos de las bellas artes, que siempre han merecido la protección de los gobiernos ilustrados".

En agosto creó la *Escuela de Matemáticas*, destinada a los jóvenes que se dedicaran a la milicia, con el objeto de instruirlos en los principios de la carrera militar y facilitarles recursos para que pudieran "ganar a los pueblos con el irresistible atractivo de su instrucción, de su moderación y virtudes sociales". Su plan de estudios fue redactado por Felipe de Sentenach, bajo cuya dirección funcionó hasta 1812, en que se cerró debido al fusilamiento de su director, complicado en la conspiración de Alzaga.

El Triunvirato, inspirado por Rivadavia, expuso el pensamiento dominante en el gobierno, en la *Gaceta Ministerial* del 1º de enero de 1813, con las siguientes palabras: "El gobierno tendría que responder de los males que inutilizarían los frutos de una libertad tan costosa, si abandonara el fomento de las ciencias". Por eso dispuso, en el mes de mayo, la creación de un *Instituto Médico*, que funcionó de acuerdo con el plan que le trazara el doctor Cosme Argerich. Con esta creación el Triunvirato confiaba completar "aquella época de esplendor, que consiguen los estados libres por las ciencias, la industria y la libertad de comercio".

La necesidad de formar el mayor número posible de cirujanos, indispensables para la asistencia de los muchos heridos de los ejércitos en campaña, determinó que el Instituto se transformara en *Instituto Médico Militar*. Sólo seis años de vida tuvo la institución; es decir, duró lo indispensable para que pudieran ter-

minar sus estudios los alumnos que se habían iniciado con el primer curso. Aunque reducida, su acción fue eficaz, ya que formó un pequeño pero valioso núcleo de cirujanos (fue sirvió activamente en los ejércitos libertadores).

En 1815 el Consulado de Buenos Aires abrió una *Academia de Dibujo*, inspirada y dirigida por el padre Castañeda, que considerando el dibujo como "la madre y maestra de todas las demás artes", se preocupó por hacer común el dibujo "no sólo en esta ciudad y suburbios, sino también en toda nuestra campaña".

La existencia de la Academia fue sumamente difícil en los primeros tiempos, pero las dificultades económicas pudieron solucionarse gracias a la activa intervención de Castañeda, que consiguió fuera publicado su discurso inaugural de la Academia y vendido a beneficio de ésta, recurso con el que logró recaudar más de quinientos pesos.

Por decreto del 20 de enero de 1816, el director Alvarez Thomas dispuso la creación de la *Academia de Matemáticas y Arte Militar*. Preceptor y director del establecimiento fue nombrado Felipe Semilosa (1794-1858), quien se había incorporado al país en 1815 por sugerencia de Rivadavia, que en esa época desempeñaba funciones diplomáticas en Europa. A poco de iniciadas las clases, el nuevo Director Supremo, Pueyrredón, puso al frente de la Academia a José Lanz —conocido en Europa por sus trabajos sobre máquinas y mecanismos—, quedando Semilosa como segundo director.

El plan de estudios, que se desarrollaba en dos años, fue superior a los establecidos para las anteriores escuelas. Pero lo más importante fue el espíritu que presidió la enseñanza: Semilosa sacrificó el brillo a la solidez de los conocimientos y, más que cultivar la memoria, se preocupó por desarrollar la razón de los alumnos.

La Academia funcionó hasta 1821. Durante esos años prestó servicios a la cultura y a la causa de la independencia, a la que suministró oficiales ilustrados.

Concluyeron las creaciones de establecimientos de enseñanzas especiales realizadas en la primera década revolucionaria con la fundación de la *Academia de Jurisprudencia*, que dirigió el doctor Manuel Antonio Castro (1772-1832). En realidad, no fue un centro de estudios jurídicos sino una organización destinada a

facilitar la realización de prácticas de abogacía a los que presentaban el título de bachiller, licenciado o doctor en derecho civil, títulos que no se podían obtener en Buenos Aires. La aprobación de la práctica forense permitía obtener el título donde estudió derecho civil en Universidad de Alcalá. De regreso a su patria fue nombrado rector de la Universidad de Córdoba, cargo en el que lo sorprendió la Revolución.

El Plan de Estudios que en 1813 presentó al claustro universitario, lo reveló como un espíritu culto y abierto a las ideas innovadoras de la época. En el memorial que lo acompañó efectuó una crítica aguda a la orientación de los estudios superiores, crítica que no fue exagerada pues, desde la expulsión de los jesuitas, la Universidad de Córdoba había perdido su tradicional prestigio. Según el deán Funes, los estudios se hallaban "corrompidos con todos los vicios de su siglo", pues se reducían a "razonamientos puramente humanos, sutilezas y sofismas engañosos". En efecto, la dialéctica enseñaba "a formar sofismas, no a discernir con acierto"; la física, "llena de formalidades, accidentes, cuestionamientos, formas y cualidades ocultas", se basaba en estos medios para explicar todos los fenómenos; la teología, en fin, que consistía una "mezcla de profano y espiritual", se ocupaba de "cuestiones frívolas e impertinentes" y se había olvidado del estudio de los Padres de la Iglesia.

Propósito del deán fue infundir nueva vida a los estudios. Para lograrlo, sostuvo que era preciso aprovechar "las luces de la moderna edad". De ahí que ponderara la necesidad de la matemática para el estudio de la física, materia que, según declaraba, era necesario entocar con criterio práctico y experimental "pues los _microscopios, los barómetros y los termómetros son instrumentos más a propósito que los silogismos para descubrir la verdad". Fiel a la ortodoxia reconoció, sin embargo, que el estudio de la teología debía "conservar la base que le dio Santo Tomás", pues esta disciplina "no debe gran cosa al desarrollo de las ciencias experimentales". Finalmente, sostuvo que no debían dejarse a un lado los fundamentos tradicionales de la educación, pues sería sumamente peligroso para el país que lo inundara el "torrente de esas falsas doctrinas que invaden Europa". Por

sobre todas las cosas era preciso, en consecuencia, cuidar que no se apagase "la antorcha de la revelación que guía al hombre mortal por los caminos que ha dispuesto Dios conducirle".

El plan de Funes estableció una división de los estudios en preparatorios y superiores. Los primeros, que serían cursados en el Colegio de Monserrat, debían comprender: gramática castellana y latina, matemática, física y teología. Los estudios superiores debían orientarse hacia la teología y la jurisprudencia.

Aprobado por el Directorio en 1814, el plan estuvo vigente hasta 1822, si bien en 1818 sufrió modificaciones en lo que respecta a la orientación y distribución de las materias. Con él se consolidó en la Universidad la tendencia iniciada por la Revolución de intensificar los estudios de carácter científico, que en la época colonial habían ocupado un plano secundario.

Los estudios secundarios. En los primeros años de la Revolución, los estudios preparatorios, de tipo secundario, se efectuaron casi exclusivamente en las aulas de algunos conventos, pues desde las invasiones inglesas el Colegio de San Carlos había quedado desamparado, al ser destinado su local para cuartel de tropas. Por eso pudo decir Moreno que "cuatro años de glorias han minado sordamente la ilustración y virtudes que las produjeron", pues los jóvenes "atraídos por el brillo de las armas, que habían producido nuestras glorias, quisieron ser militares antes de prepararse a ser hombres".

Durante el gobierno del Triunvirato se autorizó al preceptor Rufino Sánchez a establecer en el local de San Carlos una escuela destinada a brindar a los jóvenes cursos preparatorios. Y en 1813 la Asamblea refundió el Colegio y el Seminario, mientras una de sus comisiones internas se ocupaba de la preparación de un plan general de estudios. Pero la disolución de la Asamblea dejó en suspenso este proyecto.

En 1817, el director Juan Martín de Pueyrredón se propuso restablecer el antiguo colegio, pues creía que "a pesar de las atenciones de la guerra", era necesario "proporcionar una educación sólida, uniforme y universalmente extendida a nuestros jóvenes para que a su vez puedan servir de esplendor y apoyo a su nascente patria, con la sabiduría de sus consejos, con la pureza y suavidad de sus costumbres". Lo hizo creando el *Colegio de la Unión del Sur*, que bajo la dirección del doctor Domingo de Achaga se inauguró el 17 de julio de 1818.

El plan de estudios era más amplio que el del Colegio de San Carlos, pues se introdujo la enseñanza de lenguas vivas (inglés, francés e italiano), filosofía e historia natural, cátedra para la que fue designado el célebre naturalista francés Amadeo Bonpland. Pese a la introducción de esos contenidos científicos, la educación siguió siendo fundamentalmente religiosa. Así, la constitución del colegio señalaba que "la vida cristiana virtuosa es la primera base en que debe descansar todo establecimiento de educación para la juventud". Por ende, estableció que era una obligación del rector "cuidar que sus alumnos cumplan con sus obligaciones de cristianos y que se encaminen a la virtud por los medios que suministra nuestra santa religión". Y con toda propiedad estipulaba que "a este intento [el rector] señalará los días y fiestas principales en que los colegiales deben confesar y cumplir con el precepto de la misa y dispondrá que en algunos días del año se les hagan algunas pláticas morales, reprimiendo los vicios o abusos que se noten más frecuentes".

No obstante la evidencia de que el Colegio de la Unión del Sud estaba regido por la misma mentalidad que había imperado en la colonia, en la cátedra de filosofía a cargo de Juan Crisóstomo Lafinur (1797-1824), se produce un hecho insólito. Los pensamientos del joven catedrático, agresivos para la escolástica, crean inquietudes que pronto condujeron a controversias y escándalos. A esta circunstancia doctrinaria debe añadirse el hecho de que Lafinur seculariza la enseñanza de la filosofía, al romper una doble tradición: que la cátedra fuera dictada por un sacerdote y que las lecciones fueran impartidas en latín.

A pesar del interés que despertaban sus lecciones y la estimación que le dispensaban los alumnos, el clima fue cada vez menos propicio. Por ello Lafinur decidió abandonar la cátedra.

En el interior del país, el *Colegio de Monserrat*, dependiente de la Universidad de Córdoba, mantuvo el carácter de establecimiento dedicado a los cursos de repetición para los alumnos que cursaban estudios superiores. Sólo en 1814, con la aplicación del plan del déan Funes, se organizaron en él estudios de Carácter preparatorio.

Mendoza se destacó por su preocupación por establecer una institución de enseñanza secundaria. Pacientes y prolongadas gestiones, iniciadas en 1808 por Joaquín de Sosa y Lima e im-

pulsadas por el general José de San Martín, llevaron a la fundación del *Colegio de la Santísima Trinidad* en noviembre de 1817. Al anunciar su fundación, el gobernador coronel Luzuriaga expresó a sus concitadanos que con los estudios establecidos se abrían "las puertas a la abundancia, al poder y al valor", pues allí los jóvenes aprenderían "la importancia del heroísmo y de cuánto puede sublimar al *hombre* sobre los demás seres que, como sabéis bien, es fruto del estudio y la ilustración".

En el colegio de Mendoza, por primera vez en un establecimiento de esta índole, no se incluyó la enseñanza de la teología. En él funcionaron cátedras de filosofía, latín, física, matemática, geografía, historia, dibujo y francés.

3. DOCUMENTOS Y TESTIMONIOS

I. Oficio del Cabildo de Buenos Aires a la Junta Gubernativa: 2 de noviembre de 1810.

"Nada hay más digno de la atención de los magistrados, que proveer por todos los medios que dependan de su arbitrio la mejora de la educación pública. Este Ayuntamiento, que así lo conoce, y se halla por otra parte inflamado del más ardiente deseo de llenar en toda su extensión los deberes de su cargo, cree no cumpliría con uno de los más sagrados, si descuidase de proveer el adelantamiento y progreso de la enseñanza de la juventud. Con este objeto e informado de que no era la más lisonjera la situación de las escuelas de esta Capital, dio Comisión a dos de sus regidores para visitarlas, observar su método y circunstancias, e informar en el acto a los preceptores- a presencia de los mismos niños, los sentimientos de que en esta parte se hallaba animado el Ayuntamiento, sus deseos de hacer las reformas y variaciones convenientes, y su disposición de recibirles bajo su inmediata protección y auspicios. La exacta diligencia de los comisionados ha correspondido a las justas esperanzas de esta corporación. Ellos la han instruido de la necesidad de proveer de remedio a ramo tan interesante, han manifestado la conveniencia de uniformar la educación y organizar un método sistemático, que generalmente se adopte y siga en todas las escuelas; y dando principio a tal útil modificación han presentado el pequeño libro

que se acompaña * a fin de que impetre de V.E. el permiso necesario para su reimpresión, quedando este Cabildo encargado de repartirlo por una vez a los niños pobres de todas las escuelas y obligar a los hijos de padres pudientes a que lo compren en la imprenta, debiendo los maestros recoger los que se distribuyan a los discípulos pobres, cuando por conclusión de sus tareas escolares o por otro motivo dejen de asistir a la escuela, de manera que teniendo este Cabildo por muy acertado el pensamiento, se dirige a V.E. en solicitud de permiso para la consabida reimpresión. Los mismos comisionados han prevenido a los preceptores y a los discípulos que en diferentes tiempos del año han de dar los últimos en este Cabildo un examen sobre todos los ramos que comprenda el método de enseñanza que se le ha de prescribir, y que han de distribuirse premios a los que más se distinguen entre los que se eligieren para este acto, con cuya prevención han quedado inflamados unos y otros, y sería muy conducente que para causarles mayor estímulo, se hiciese expresión de esta circunstancia en nuestra *Gaceta*. Como los preceptores no están suficientemente dotados con la renta de trescientos pesos, y cien para casa, resulta que las escuelas no están bien servidas, y por la misma razón se halla vacante, hace año y medio, la del partido de La Piedad. Lo que hace presente este Ayuntamiento a la Superioridad de V.E. para que, si lo considera acertado, se les señalen seiscientos pesos por enseñanza y casa, pues se ha observado, que como es tan limitada la asignación para el Iquiter de ésta, se hallan escuelas en piezas muy estrechas e indecentes, donde no pueden colocarse con desahogo, ni ejercitarse con comodidad los niños de sus departamentos".

II. Reglamento para las escuelas del Norte, redactado por Manuel Belgrano.

Artículo 1º.—Habiendo destinado, con aprobación del Supremo Poder Ejecutivo, el fondo de los cuarenta mil pesos fuertes que me concedió en premio la Asamblea Constituyente por su Soberano Decreto de ocho de marzo de este año, para que con sus rentas se dieran cuatro escuelas, una en Tanja, otra en esta ciudad y las dos restantes en Tucumán y Santiago del Estero, le señalo a cada una de ellas el capital de diez mil pesos, para que del rédito anual de quinientos se le paguen cuatrocientos pesos de sueldo al maestro, y los ciento restantes se destinen para papel, plumas,

* *Tratado de las obligaciones del hombre.*

tinta, libros y catecismos para los niños de padres pobres que no tengan cómo costearlos. Si hubiese algún ahorro se empleará el sobrante en premios, con que se estime el adelantamiento de los jóvenes.

Art. 2º.—Estableciéndose estas escuelas bajo la protección inmediata, inspección y vigilancia de los Ayuntamientos, el pago de sueldos señalados se hará por mitad en cada seis meses por conducto del Gobernador del pueblo, del Alcalde de primer voto, y del Regidor más antiguo, con intervención del Síndico, quien sólo tendrá la facultad de representar, u oponerse a él, cuando el maestro no haya cumplido sus deberes. Los mismos individuos entenderán en la inversión de los cien pesos destinados para auxilio de los niños pobres; en la distribución que se haga de los útiles que se compran con ellos y en el repartimiento de los premios.

Art. 3º.—La provisión de estas escuelas se hará por oposición. El Cabildo publicará un aviso convocatorio, que se hará saber en las ciudades más inmediatas; admitirá los memoriales de los opositores con los documentos que califiquen su idoneidad y costumbres; oírás acerca de ellos, al Síndico Procurador, y cumplido el término de la convocación, que nunca será menor de veinte y cinco días, nombrará dos sujetos de los más capaces e instruidos del pueblo, para que ante ellos, el Vicario Eclesiástico y el Procurador de la ciudad, se verifique la oposición públicamente, en el día o días señalados. Los Vocales y el Procurador informarán juntos o separadamente al Ayuntamiento acerca del mérito de la oposición y circunstancias de los pretendientes, y con el informe que éste tenga por conveniente, me dará cuenta de todo para hacer el nombramiento, debiendo los mismos vocales informarme también en derecho cuanto juzguen conducente al acierto de la elección. Después de mis días será ésta del resorte del Cabildo, procediendo siempre la oposición pública en los términos indicados.

Art. 4º.—Cada tres años podrá el Ayuntamiento abrir nueva oposición, y convocar opositores si lo tuviere por conveniente o hubiere proposición de mejorar de maestros. El que ha servido o desempeñado la escuela, en igualdad de mérito y circunstancias deberá ser preferido.

Art. 5º.—Se enseñará en estas escuelas a leer, escribir y contar, la gramática castellana, los fundamentos de nuestra Sagrada Religión, y la Doctrina Cristiana por el catecismo de Asfete, Fleury y el compendio de Bougei; los primeros rudimentos sobre el origen y objeto de la sociedad, los derechos del hombre en ésta y su obligación hacia ella y al gobierno que la rige.

Art. 6º.—Cada seis meses habrá exámenes públicos a presencia de los mismos individuos ante quienes se verifique la oposición. A los jóvenes que sobresalgan se les dará asiento de preferencia, algún premio o distinción de honor, procediéndose en esto con justicia.

Art. 7º.—En los Domingos de Renovación y en los días de rogaciones públicas, asistirán todos los jóvenes a la Iglesia presididos de su maestro; oírán la misa parroquial, tomarán asiento en la banca que se les destine y acompañarán la procesión de Nuestro Amo. Todos los domingos de cuaresma concurrirán en la misma forma a oír la misa parroquial y las exhortaciones o pláticas doctrinales de su Pastor.

Art. 8.º—En las funciones del Patrono de la ciudad, del aniversario de nuestra regeneración política, y otras de celebridad, se le dará asiento al maestro en cuerpo de Cabildo, reputándose por un padre de la Patria.

Art. 9.º—Todos los días asistirán los jóvenes a misa conducidos por su maestro; al concluirse la escuela por la tarde rezarán las letanías a la Virgen, teniendo por patrona a Nuestra Señora de las Mercedes. El sábado a la tarde le rezarán un tercio de rosario.

Art. 10.—Se entrará en la escuela desde el mes de octubre hasta el de marzo, a la siete por la mañana, para salir a las diez, y a las tres de la tarde para salir a las seis; y desde el mes de abril hasta el de septiembre, a las ocho de la mañana, para salir a las once, y a las dos de la tarde para salir a las cinco.

Art. 11.—Los que escriban, harán sólo dos planas al día y ninguna pasará de una plana de cuartilla. El tiempo sobrante después de la plana, se destinará a que lean en libros, aprendan la Doctrina Cristiana, la Aritmética y la Gramática Castellana.

Art. 12.—Tendrán asueto general el 31 de enero, 20 de febrero, 25 de mayo y 24 de septiembre, cuidando el maestro de darles una idea interesante de los memorables sucesos que han hecho dignos estos días de nuestra grata memoria; también lo tendrán el día del maestro, el primero de enero que es el de su fundador y los jueves por la tarde.

Art. 13.—Las mañanas de los jueves y tardes de los sábados se destinarán al estudio de memoria del Catecismo de Astete, que se usa en nuestras escuelas, y a explicarles las doctrinas por el de Bouget.

Art. 14.—Los sábados por la mañana se constituirán las bandas semanales que deberán promoverse hasta que haya premios con que estimular a la juventud al mayor adelantamiento; pero sin que se saquen, ni aun se designen porros como ha sido antes de costumbre.

Art. 15.—Sólo se podrá dar de penitencia a los jóvenes que se hinquen de rodillas; pero por ningún motivo se les expondrá a la vergüenza pública, haciendo que se pongan en cuatro pies, ni otro cualquier modo impropio.

Art. 16.—A ninguno se le podrá dar arriba de seis azotes por defectos graves; y sólo por un hecho que pruebe mucha malicia, o sea de muy malas consecuencias en la juventud, se le podrán dar hasta doce, haciéndolo esto separado de la vista de los demás jóvenes.

Art. 17.—Si hubiese algún joven de tan mala índole o de costumbres tan corrompidas que se manifeste incorregible, podrá ser despedido secretamente de la escuela con acuerdo del Alcalde de primer voto, del Regidor más antiguo y del Vicario de la ciudad, quienes se reunirán a deliberar en vista de lo que previa y privadamente les informe el preceptor.

Art. 18.—El maestro procurará con su conducta y en todas sus expresiones y modos inspirar a sus alumnos amor al orden, respeto a la religión, moderación y dulzura en el trato, sentimientos de honor, amor a la virtud y a las ciencias, horror al vicio, inclinación al trabajo, desprecio del interés, desprecio de todo lo que diga a profusión y lujo en el comer, vestir y demás necesidades de la vida, y un espíritu nacional que les

haga preferir el bien público al privado, y estimar en más la calidad de americano que la de extranjero.

Art. 19.—Tendrá gran cuidado en que todos se presenten con aseo en su persona y vestido; pero no permitirá que nadie use lujo, aunque sus padres puedan y quieran costearlo.

Art. 20.—Se fijarán a la puerta de la escuela las armas de la Soberana Asamblea General Constituyente.

Art. 21.—Los Ayuntamientos, cuidarán de la puntual obediencia de este Reglamento y de todo lo relativo al buen orden y adelantamiento de estas escuelas, a cuyo efecto los regidores se turnarán por semana para visitarlas, y reprender al maestro de los defectos que adviertan. Cada uno en el Cabildo siguiente a la semana que le haya correspondido por turno, dará parte al cuerpo por escrito de lo que hubiere notado en la visita; y se archivará otro parte para que sirva de constancia de la conducta del maestro por lo que pudiera convenir.

Art. 22.—Me será facultativo nombrar cuando lo tenga por conveniente un sujeto que haga una visita extraordinaria de estas escuelas. Me reservo asimismo la facultad de hacer las mejoras que el tiempo y la experiencia indiquen, para perfeccionar este Reglamento. Jujay, mayo 25 de 1813.

1. IDEAS INSPIRADORAS DE LA ACCION DE RIVADAVIA

Conceptos enunciados durante su actuación en el Triunvirato.

La acción de Rivadavia en favor de una renovación educacional tuvo su primera exteriorización durante su actuación como secretario de Guerra del Triunvirato. A la orientación teocrática de la educación colonial quiso oponerle una nueva orientación científica, que abriera horizontes y caminos a la juventud. Por iniciativa suya se dictó el decreto del 7 de agosto de 1812, que dispuso la creación de un *nuevo* establecimiento de educación que enseñara todo lo concerniente a la prosperidad pública—derecho político, ciencias exactas, geografía, mineralogía, economía política, dibujo, arquitectura, idiomas—y al cual se incorporarían profesores traídos de Europa para el dictado de asignaturas que nunca se habían enseñado entre nosotros. Su sostenimiento se aseguraría levantando una suscripción pública en todas las provincias.

De acuerdo con sus ideas —enunciadas en los considerandos del mencionado decreto—, "la fuerza, la intrepidez y el mismo amor a la independencia, no bastan para asegurarla, mientras el error y la ignorancia presidan los destinos de los pueblos y mientras se descuide el fomento de las ciencias". Para asegurar el triunfo de los ideales revolucionarios no bastaba derrotar al último de los tiranos, no era suficiente vencer al enemigo externo; también era preciso derrotar al enemigo interno, sacudiendo "el fardo de las preocupaciones y absurdos que hemos recibido en patrimonio". Esto se lograría únicamente por medio de la difusión de una nueva cultura, que nos hiciera conocer "lo que somos, lo que poseemos y lo que debemos adquirir". Vale decir, la difusión de la ilustración, de acuerdo con una orientación cultural que armonizase con los ideales de la nueva época, permitiría arrasar con todo vestigio de la colonia: romper "las tinieblas en las que hemos estado envueltos durante tres siglos".

La creación del nuevo establecimiento educacional era, por eso, "el único medio de realizar las ventajas que se han enunciado tan repetidas veces; sin él, las más sublimes tareas no pasarán de la esfera de las bellas quimeras, y nuestro inmenso territorio permanecerá, como hasta aquí, reducido en una estéril soledad".

CAPITULO 3

LA EDUCACION EN LA EPOCA RIVADAVIANA (1820-1827)

La época de Rivadavia representa en la historia de la educación argentina un período de radical renovación. Como ministro del gobernador Martín Rodríguez primero, y como presidente de la Nación más tarde, Bernardino Rivadavia (1780-1845) acometió el esfuerzo de crear un nuevo clima cultural, imponiendo las orientaciones que prevalecían en los focos de la civilización europea, impulsando las investigaciones jurídicas y sociales y los estudios históricos, promoviendo el desarrollo de las ciencias, creando instituciones educacionales, trayendo al país a maestros extranjeros, adquiriendo instrumental científico para la investigación y la enseñanza, acrecentando la literatura didáctica y renovando las bases y orientaciones de la instrucción pública.

Siguiendo las ideas de los hombres de Mayo, el genial estadista había expresado: "La instrucción pública es la base de todo sistema social bien reglado, y cuando la ignorancia cubre a los habitantes de un país, ni las autoridades pueden con suceso promover su prosperidad, ni ellos mismos pueden proporcionarse las ventajas reales que espere el imperio de las leyes". Lógica fue, por tanto, su preocupación por impulsar una renovación educacional, a la que siempre consideró como una de las cuestiones que era menester afrontar inmediatamente en nuestro país, ya que los males que nos afligían tenían su origen en el descuido con que se habían mirado los establecimientos educacionales y en la falta de ilustración de los habitantes de nuestro territorio.

Su acción de gobernar hizo de esta época un período de hondas transformaciones y de reformas verdaderamente revolucionarias, cuyos frutos pudieron recoger —después de la noche de la tiranía— las generaciones posteriores a Caseros.

La revolución del 8 de octubre de 1812, que ocasionó la caída del gobierno, no permitió que pudiera llevarse a la práctica este programa de renovación educacional.

El *ideologismo* de Rivadavia. La misión diplomática que se le encomendó después de su actuación en el Triunvirato, que lo obligó a una permanencia de más de cinco años en Europa, permitió a Rivadavia seguir de cerca la actuación de publicistas liberales como Benjamin Constant, vincularse con estadistas como el marqués de La Fayette, frecuentar el trato de economistas como Jeremiah Bentham y estrechar amistad con filósofos como Destutt de Tracy. Con estas influencias y la formación clásica que había adquirido en las aulas del Real Colegio de San Carlos, logró organizar un cuerpo de ideas, amplias y orgánicas, que orientaron su acción de gobernante hacia la realización de principios y objetivos civilizadores.

La Ideología —que Rivadavia conoció a través de su amistad con Destutt de Tracy y que ejerció extraordinaria influencia en sus ideas— fue una orientación del pensamiento que a fines del siglo XVIII alcanzó gran difusión en Francia. Reaccionando ante los excesos del racionalismo, no se limitó al planteamiento de problemas puramente especulativos; descendió a la aplicación de sus principios para la solución de problemas políticos, económicos y sociales. Afirmó la soberanía del Estado, defendió la absorción por el gobierno de las grandes funciones sociales, propugnó el culto de la ciencia y concibió la educación como el medio por excelencia para moldear el intelecto.

Las soluciones prácticas e inmediatas que brindaba la Ideología y su fe en el progreso y en la acción civilizadora de las minorías, atrajeron a Rivadavia, porque en ellas vislumbró el medio de resolver los agudos problemas que se planteaban en nuestra sociedad. Por eso, la acción reformadora de Rivadavia, deliberadamente europeizante, abarcó todos los aspectos de la vida pública, ya que de acuerdo con su inspiración ideologista creyó que por medio de decretos podía organizar definitivamente el país.

Su política liberal y reformadora —que no fue coronada por el éxito inmediato, aunque se perpetuó en obras fecundas— encontró resistencia en los caudillos y en los sobrevivientes del régimen colonial, porque es innegable que chocó con la realidad del país. Como destacara Paul Groussac, lo que le faltó fue "re-

correr el interior, donde en contacto con las masas selváticas y apenas modificadas de las antiguas encomiendas, pudiera estudiar *in situ* la verdadera estructura del país que estaba llamado a gobernar". Por eso, Bernardino Rivadavia fue vencido por la misma realidad que quería transformar y, en acto de abnegación suprema, resolvió alejarse del país.

2. ACCION EDUCACIONAL DE BERNARDINO RIVADAVIA

La enseñanza de las primeras letras en 1820. El estado de la educación pública al iniciarse la gestión ministerial de Rivadavia en el gobierno de Martín Rodríguez, fue consecuencia de los sucesos internos y externos que habían obstaculizado la acción educacional de los primeros gobiernos patrios.

La educación elemental, en particular, era sumamente precaria, como lo atestiguan los artículos publicados en *La Gaceta* a comienzos de 1821. Así, en el artículo del 31 de enero, se decía que la generación siguiente habría de maldecir el abandono en que se encontraba la enseñanza, pues "nada hay más atrasado en el día que la educación, y en nada se piensa menos". Pocos días después, el 7 de febrero, añadía: "Nuestros hijos no son instruidos, o son mal instruidos en leer, escribir y contar. En el pueblo no está generalizada esta enseñanza primordial. La campaña carece de ella enteramente. Hombres honrados y de fortuna, ciudadanos capaces de hacer servicios útiles a su patria no saben leer un papel público". Y en el número siguiente, completando el cuadro que pintaba el abandono de la educación elemental, señalaba que "a excepción de un corto número de niños... la muchedumbre o es abandonada al ocio o decidida a ocupaciones extrañas a su edad y de todos modos condenada a la ignorancia".

Ante tal situación, Rivadavia concretó su afán de difundir la ilustración en la masa del pueblo, con el objeto de elevar su nivel intelectual. Para ello, implantó el sistema lancasteriano como medio práctico de solucionar el problema de la educación popular, organizó el gobierno de la enseñanza primaria y creó la Sociedad de Beneficencia, para incorporar a la mujer al movimiento de reforma social y extender, bajo el control del Estado, la educación femenina.

El sistema lancasteriano. La preocupación por extender la

educación al mayor número de niños había tropezado hasta entonces con dos serios obstáculos: la situación económica, que no permitía disponer de todos los recursos que habrían sido necesarios para el sostenimiento de los establecimientos de enseñanza, y la falta de educadores, ya que era muy reducido el número de personas capacitadas para dirigir las escuelas. El sistema lancasteriano, al resolver en forma económica el problema de la falta de educadores, permitió realizar la anhelada extensión educativa, capacitando a mayor número de individuos para la vida social.

En 1815 se tuvo entre nosotros el primer informe del sistema lancasteriano, mediante una noticia que publicara *La Gaceta* sobre el decreto de Napoleón Bonaparte implantando el sistema en la escuela primaria francesa. Sólo a fines de 1818, con la llegada de Diego Thompson, se tuvo un conocimiento más completo del sistema.

Thompson llegó a nuestro país como delegado de la "Sociedad Lancasteriana" de Londres, y en seguida, desde las columnas de *La Gaceta*, hizo conocer los resultados que se habían obtenido en distintos países europeos con la aplicación del sistema de Lancaster. Tal fue el interés que despertó el sistema, que el Cabildo de Buenos Aires resolvió autorizar a Thompson, en agosto de 1819, a fundar una escuela modelo y a instruir en el sistema lancasteriano a los preceptores de la ciudad.

La actuación de Thompson originó muchos conflictos. El más importante fue promovido por los "maestros ayudantes"—que eran los que, secundando a los maestros, practicaban la enseñanza preparándose así para presentarse luego a examen—debido a que, con la aplicación del sistema, fueron reemplazados por los "monitores". Otro conflicto lo causó el peligro que para la fe algunos vieron en la difusión del sistema lancasteriano, dado que Thompson, que también era agente de la "Sociedad Bíblica Inglesa", acostumbraba hacer aprender de memoria a los niños pasajes de la Biblia, que extractaba en forma de lecciones. Pero este peligro nunca se consideró grave. Lo prueba el hecho de que el convento principal de la orden franciscana fue la sede donde se efectuaron las reuniones de la Sociedad Lancasteriana, fundada por Thompson.

Estos conflictos y las resistencia que le opusieron los preceptores determinaron, en 1821, el alejamiento de Buenos Aires del introductor del sistema Lancaster.

En 1822, por decreto de Rivadavia, el método de enseñanza de Lancaster fue implantado en todas las escuelas de la provincia. La posterior contratación de Pablo Beladía y su designación como Director General de Escuelas, permitió que el *sistema de enseñanza mutua*—denominación que se generalizó entre nosotros—tuviera una mayor difusión.

Beladía, con el fin de afianzar la aplicación del sistema y formar un nuevo magisterio que pudiera reemplazar al que actuaba desde la época colonial, planeó la fundación de una escuela modelo para preceptores. Proyectó establecer la concurrencia obligatoria de los maestros de las escuelas de la ciudad, durante dos horas diarias, con el fin de que aprendieran el mecanismo del sistema. Pero la falta de recursos y la hostilidad manifiesta de los maestros hicieron que el proyecto quedara encarpado. Tal situación originó la renuncia del educador español.

Aunque tardía, fue rápida en el interior del país la difusión del sistema lancasteriano. La inició Thompson cuando se estableció en Cuyo. Pocos años después comenzó la fundación de escuelas lancasterianas en la mayoría de las provincias.

Es indudable que la implantación del sistema de Lancaster permitió dar uniformidad metódica a la enseñanza elemental, que hasta entonces había vivido librada al criterio particular de cada preceptor. Además, hizo posible la extensión de la educación a la campaña. Pero también es indiscutible que el sistema contribuyó a provocar la crisis que, inmediatamente después del alejamiento de Rivadavia, se produjo en la enseñanza de las primeras letras.

Gobierno de la enseñanza elemental. La supresión del Cabildo de Buenos Aires, dispuesta por el gobierno de Martín Rodríguez después de los tumultos de octubre de 1820, determinó la creación de nuevos organismos destinados a suplir la secular institución en el cumplimiento de sus funciones específicas.

El 11 de diciembre de 1821 se encargó al jefe de policía el ejercicio de las funciones municipales, confiándosele expresamente entre ellas la estadística de la provincia. Con tal motivo se determinó que el rector de la Universidad, los regentes de estudios de los conventos y los maestros de las escuelas públicas, oficiales y privadas, debían remitirle trimestralmente estadísticas referentes a los alumnos de ambos sexos que frecuentaran tales establecimientos. En cuanto al problema que planteaba la dirección de

Las escuelas de primeras letras de varones, anteriormente a cargo del Cabildo, se le dio una solución provisional con la designación del doctor Saturnino Seguróla como Inspector General de Escuelas.

Al organizarse la Universidad de Buenos Aires se concentró en ella toda la educación pública y, con todas las escuelas elementales de la ciudad y de la campaña, se constituyó el Departamento de Primeras Letras, a cuyo frente se puso como prefecto al doctor Juan Manuel Agüero.

La incorporación de las escuelas de primeras letras a la Universidad, al mismo tiempo que centralizó su dirección, permitió que recuperaran el prestigio que habían ido perdiendo en los últimos años. Ello se debió, fundamentalmente, a la preocupación del doctor Antonio Sáenz, primer rector de la Universidad de Buenos Aires, que incansablemente visitaba las escuelas para estar al corriente de sus necesidades. Su afán de difundir escuelas, preferentemente en la campaña, fue apoyado en todo momento por Rivadavia, lo cual permitió que la educación elemental alcanzase en pocos años una extensión hasta entonces no sospechada.

Durante su presidencia, Rivadavia continuó la obra que había comenzado como ministro, completando el andamiaje administrativo de las escuelas de primeras letras. En junio de 1826, con el propósito de mejorar el magisterio, determinó que para el ejercicio de la docencia era preciso acreditar "moralidad e inteligencia" en el sistema de la enseñanza mutua" y comprometerse a no abandonar el puesto, aun con permiso, sin dejar a alguna persona competente que lo reemplazase. Al mes siguiente, deseando resolver el problema de la falta de edificios para escuelas, encargó al Departamento de Ingenieros la confección de los planos y presupuestos pertinentes.

La fecundidad educacional de la época de Rivadavia, permitió un desarrollo extraordinario de la enseñanza de las primeras letras: al comenzar el gobierno de Martín Rodríguez, la provincia, tenía un total de 14 escuelas públicas; al abandonar Rivadavia la presidencia, el número de escuelas ascendía a 49. Esta obra fue destruida en la época siguiente: la anarquía y la tiranía desorganizaron el régimen escolar, llevando la educación pública a un estado de decadencia que había de prolongarse hasta 1853.

La Sociedad de Beneficencia. La fundación de la Sociedad

de Beneficencia, efectuada por Rivadavia el 2 de enero de 1823, fue un hecho de extraordinarias consecuencias. Impulsó la acción de la mujer en un ámbito más amplio que el círculo de la vida familiar y, por ese medio, buscó que su influjo se hiciera sentir en la sociedad provocando un mejoramiento en las costumbres que, en los años de la revolución, se habían ido relajando como resultado de las continuas alternativas políticas. Su fundación señaló una nueva orientación en la educación femenina que se efectuó bajo el control del Estado.

Hasta entonces, la educación de las niñas se realizaba al margen de toda vigilancia del Estado. Para las clases pudientes existían las maestras particulares y el monasterio de Santa Catalina, pero las niñas de familias pobres quedaban al margen de esta acción educacional. De ahí que la extensión de la educación a las niñas de las clases menesterosas fuera la preocupación fundamental de la Sociedad.

Aunque el decreto de su creación estableció que era obligación de la Sociedad inspeccionar "las escuelas de niñas y todo establecimiento dirigido al bien de la mujer", el reglamento aprobado por el gobierno la facultó para crear escuelas para niñas, además de encargarle la reorganización del Colegio de Niñas Huérfanas.

El establecimiento de escuelas para niñas tropezó con la falta de elementos. Pero el entusiasmo de las damas que integraban la Sociedad, en especial de María Sánchez de Mendeville, suplió la carencia de medios y, al mismo tiempo que iniciaron la creación de escuelas, establecieron los reglamentos que debían regir la vida de esos establecimientos y determinaron los deberes y derechos que implicaba la superintendencia que la institución ejercía sobre ellos. También trató la Sociedad de Beneficencia de resolver el problema de la falta de maestras; para ello fundó en la parroquia de Monserrat un colegio de enseñanza superior, con el propósito de que en sus aulas se formaran las futuras educadoras.

Desde 1826 la acción de la Sociedad se extendió a la campaña, siendo fundadas las primeras escuelas para niñas en San José de Flores, San Isidro, San Nicolás, Chascomús, Luján y San Antonio de Areco.

Colegio de Ciencias Morales. En el programa reformador de Rivadavia ocupó un lugar importante la organización de la enseñanza secundaria, que intentó estructurar en dos escuelas paralelas:

Colegio de Ciencias Morales para la instrucción clásica y *Colegio de Ciencias Naturales* para la instrucción científica. J

La falta de elementos y materiales no permitió que se concretara este intento rivadaviano de bifurcación de la enseñanza secundaria. Sólo pudo fundar, por decreto del 23 de abril de 1823, el Colegio de Ciencias Morales, destinado a reemplazar al colonial Colegio de San Carlos que Pueyrredón había reinstalado con la denominación de "Colegio de la Unión del Sud".

El país, de acuerdo con el pensamiento de Rivadavia, necesitaba "no sólo hombres de ciencia, sino hombres preparados para la vida social y política". De ahí que el nuevo establecimiento no debía limitarse a ser un instituto de instrucción preparatoria: debía aspirar a ser un colegio de educación física, social, moral y clásica. Por ello, a fin de "destruir en su raíz el egoísmo que por lo general infunde la educación aislada", persuadir a los alumnos de "la imperiosa necesidad de practicar constantemente todo lo que se les enseña" y permitirles que gocen de "los halagos de los suyos, cultiven su amistad y formen relaciones con sus conciudadanos", el reglamento los autorizaba a frecuentar paseos y diversiones públicas y a pasar las vacaciones al lado de los suyos.

Preocupación de Rivadavia fue darle un carácter nacional al nuevo establecimiento, extendiendo sus beneficios a toda la República a fin de convertirlo en una fuerza cooperadora de la tarea de lograr nuestra unificación espiritual. Con tal propósito concedió becas completas, para costear la educación, ropa y pensión, de seis jóvenes de cada una de las provincias. Así, en el Colegio de Ciencias Morales se fue formando el sentimiento nacional de la nueva generación que, muy pronto, tendría ocasión de distinguirse en las luchas contra el tirano Rosas.

La acción educadora privada. La acción educadora privada, a cargo preferentemente de profesores franceses e ingleses, comenzó a desarrollarse intensamente a partir de 1825 y, según el apoyo que el público le prestó, tuvo una duración más o menos prolongada.

Distinta fue la orientación que los educadores franceses e ingleses imprimieron en los establecimientos que fundaron. Los primeros, tendieron esencialmente a la formación cultural de los alumnos; los ingleses, en cambio, trataron de dar una formación eminentemente práctica.

Los profesores traídos de Francia por Rivadavia iniciaron su

actuación alternando el dictado de sus cátedras universitarias con lecciones privadas. Más tarde, al abandonar la enseñanza oficial, la mayoría de ellos establecieron "academias", en las que enseñaron disciplinas que hasta entonces no se habían difundido entre nosotros. Brodard, profesor de frances en la Universidad, inauguró en 1825 la *Academia de lengua francesa y teoría comercial*. Eugenio Arthaud y Francisco Curel establecieron una *Escuela de comercio*; e Ignacio Ferros abrió la *Academia clásica de idioma*. La señora Pierrelau, por su parte, fundó la primera *Academia para niñas*, que fue seguida por la creada por la señora Curel, en cuyo establecimiento la enseñanza comprendía idiomas (castellano, francés e inglés), aritmética, historia, geografía, dibujo, moral, filosofía, costura y bordado.

En 1827 comenzó la creación de establecimientos educacionales destinados a los niños y niñas de la colectividad inglesa, con la creación de la *Buenos Ayrean British School Society*, en la que se aplicó el sistema lancasteriano. Poco después, British estableció la *Academia literaria y comercial*, que más tarde se denominó *Academia comercial inglesa*, destinada a suministrar aquellos conocimientos que eran indispensables para las operaciones mercantiles. En ella, a los varones se les enseñaba matemática, geografía, idiomas, Caligrafía, correspondencia y teneduría de libros; y las jóvenes aprendían gramática inglesa, escritura, aritmética y costura.

Un plan semejante siguió la *Academia Argentina*, fundada por Ramsay y Hall. Más tarde, al transformarse en *Academia de las Provincias Unidas* bajo la exclusiva dirección de Ramsay, introdujo la enseñanza de la moral y de la doctrina cristiana. Desde ese momento dejó de ser frecuentada exclusivamente por miembros de la colectividad inglesa y acudieron a sus aulas los hijos de las principales familias de Buenos Aires.

Otro establecimiento privado que adquirió importante desarrollo fue el *Atheno*, fundado por Francisco Curel y Pedro de Angelis, erudito napolitano que traido al país por Rivadavia, más tarde se puso al servicio de la tiranía. El plan de estudios del *Atheno*, que se desarrollaba en tres años, comprendía la enseñanza de idiomas, filosofía, historia, geografía y matemática. Cursadas estas materias, se continuaba con las de la carrera comercial: teneduría de libros, cambio, nociones de derecho y economía política.

3. UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Antecedentes de su creación. El proyecto de establecer una universidad en la ciudad de Buenos Aires se remonta a la época colonial cuando, durante el gobierno de Vértiz, se pensó destinar a su sostenimiento las rentas producidas por los bienes que habían pertenecido a la Compañía de Jesús. Pero su creación, dispuesta por Real Cédula de 1799, no llegó a efectuarse. Fue sólo en el Congreso de Tucumán donde adquirió forma y se concretó la idea de efectuar su fundación.

Juan Martín de Pueyrredón, en efecto, propuso al Congreso, el 18 de mayo de 1819, la erección provisional de una universidad. A su juicio, no era posible demorarla —"sin grave perjuicio y escandalosa injusticia"—, ya que habían pasado los tiempos en que "como no era el interés de los virreyes el fomento de las ciencias en América, se contentaron con fundar el Colegio de San Carlos", dejando sepultada en el olvido la iniciativa de crear una universidad. El proyecto del Director Supremo fue aprobado por el Congreso, previo estudio de una comisión que en su dictamen destacó que no era posible dilatar por más tiempo la fundación de un "establecimiento tan útil al país y tan deseado de estos habitantes". Mas, los acontecimientos políticos y la anarquía imperante, que pronto llegaron a la disolución del Congreso y a la caída del Director, impidieron que la fundación pudiera realizarse.

El viejo anhelo sólo pudo concretarse durante la administración que, como gobernador de la provincia de Buenos Aires, presidió el general Martín Rodríguez. Por decreto de fecha 16 de febrero de 1821, el presbítero Antonio Sáenz (1780-1825) —que por encargo de Pueyrredón había ajustado un concordato con el obispado y proyectado un reglamento para instalar la universidad— fue designado "comisionado del gobierno para establecer un estudio general", con amplias facultades para proceder a la organización de los departamentos que integrarían dicha casa de estudios. Para convertir en realidad el proyecto tantas veces postergado, Sáenz celebró un acuerdo con el Consulado por el cual se convino la transferencia al nuevo establecimiento de las aulas de matemática, pilotaje, comercio, inglés, francés y dibujo, y acordó que se reconocieran como catedráticos de la universidad a los profesores del Instituto Médico. Poco después redactó el proyecto de or-

ganización de los departamentos y solicitó al gobierno que proveyera a designar a los prefectos que habrían de presidirlos.

Por decreto del 13 de junio de 1821 se efectuaron los nombramientos de prefectos, que recayeron en las siguientes personas: Manuel Antonio de Castro, Academia de Jurisprudencia; Cristóbal Martín de Montúfar, departamento de Medicina; José Valentín Gómez, departamento de Ciencias Sagradas; Vicente A. Echavarría, departamento de Jurisprudencia; Felipe Senillosa, departamento de Matemáticas y Bernardino Rivadavia, departamento de Estudios Preparatorios. Se determinó, además, que la reunión de los prefectos, con un padrino por cada facultad, constituiría el Tribunal Literario, cuya presidencia ejercería el rector, cargo para el que fue designado el presbítero Sáenz.

Constituido el Tribunal Literario, previo juramento de los prefectos ante el rector y de éste ante el ministro de gobierno, todo quedó preparado para la inauguración de la universidad. Pero un cambio en la constitución del ministerio, que llevó a la cartera de gobierno a Bernardino Rivadavia, dio un nuevo impulso y espíritu a la creación, que no quedó como una fundación aislada sino que pasó a integrar el cuadro general de las reformas culturales que se llevaron a cabo en ese momento histórico.

Erección y organización de la Universidad. El 9 de agosto de 1821 se dictó el *Edicto de erección de la Universidad de Buenos Aires* suscrito por el gobernador Martín Rodríguez y su ministro Bernardino Rivadavia, documento importantísimo de nuestra historia educacional pues en él se sintetizaron ideas fundamentales sobre la estructura y función de la enseñanza superior.

Después de recordar los antecedentes de la creación —Real Cédula de 1799 y proyecto de Pueyrredón— el edicto señaló que, restablecida la tranquilidad luego de las agitaciones del año 1820, el gobierno debía cumplir uno de sus deberes primordiales: atender a la instrucción y educación públicas. La fundación respondía, por lo tanto, a una necesidad social y política: era una reacción de la cultura contra la barbarie. Esta interpretación anticipa, de acuerdo con la autorizada opinión de Ricardo Levene, "un aspecto de las contiendas civiles y de los agravios que realizó después la tiranía contra la universidad".

Después de reconocer al presbítero Sáenz como organizador de la nueva institución y mencionar las disposiciones por él adoptadas, el edicto erige una Universidad, a la que reconoce la jerár-

guía, preeminencia y prerrogativas de las universidades mayores; y pone a la institución en posesión "de todos los derechos, rentas, edificios, fincas y demás que han estado aplicados a los estudios públicos y se han servido para sus usos, funciones y dotación".

Inaugurada solemnemente el 12 de agosto de 1821, los estudios de la Universidad fueron organizados por decreto de 8 de febrero de 1822. Seis departamentos integraban la universidad: *Departamento de Primeras Letras*, que agrupaba veintidós escuelas elementales: diez de la ciudad y doce de la campaña; *Departamento de Estudios Preparatorios*, constituido por cátedras de latín, francés, filosofía, fisonomática y economía política; *Departamento de Ciencias Exactas*, que comprendía una cátedra de dibujo y otra de geometría descriptiva; *Departamento de Jurisprudencia*, integrado por las cátedras de derecho natural y de gentes y derecho civil; *Departamento de Medicina*, formado por tres cátedras: instituciones médicas, instituciones quirúrgicas y clínica médica y quirúrgica; *Departamento de Ciencias Sagradas*, que abarcaba las cátedras de escritura, dogma y cánones, pero cuya apertura quedó postergada hasta 1825.

Fundamental en la organización de la "universidad fue concebirla como promotora de un sistema general de educación pública, que abarcaba todos los grados de la enseñanza: escuela elemental, enseñanza secundaria y educación superior. A esta característica se añadió la tendencia a introducir una nueva orientación cultural, que alejase a la juventud de los estudios puramente teóricos, que hasta ese momento habían sido los predominantes.

La consagración del profesorado universitario a la ciencia y a la cátedra fue una preocupación fundamental de Rivadavia. Reaccionando contra el método tradicional de enseñanza que reducía la actuación del profesor al dictado o al comentario de un texto, estableció por decreto del 6 de marzo de 1823 que cada profesor —como obligación inherente a su cargo— debía preparar para su publicación las lecciones de su curso. El curso debía constar de dos partes: la primera destinada a la exposición de la teoría o doctrina que se enseñaba, y la segunda dedicada a la historia de la respectiva facultad "desde su origen conocido hasta el presente". Esta medida originó un movimiento bibliográfico didáctico que, iniciado en 1823, continuó hasta 1827. Gracias a él han llegado hasta nosotros los cursos dictados por Aveilino Díaz, Felipe Senillosa, Juan Manuel Fernández de Agüero, Pedro Somellera, Euse-

bio Agüero, Pedro Carta Molina y, en forma fragmentaria, los del doctor Antonio Sáenz, los cuales permiten apreciar el contenido de la ciencia en ese momento y el aporte de la Universidad misma a la ciencia.

4. LA EDUCACION EN LAS PROVINCIAS DEL INTERIOR

La educación elemental. Durante esta época, el movimiento educacional impulsado por Rivadavia tuvo repercusión en el interior del país. Por primera vez, en la mayoría de las provincias, se encaró el problema de la educación elemental como parte integrante de la organización institucional. Entre Ríos, Corrientes, Córdoba, Mendoza, San Juan, Tucumán y Salta crearon escuelas oficiales de primeras letras y constituyeron organismos encargados de dirigirlas. Corrientes afrontó el problema de la formación del magisterio. Y en todas las provincias, las órdenes religiosas continuaron sosteniendo escuelas elementales en sus conventos.

En Santa Fe, gobernada por Estanislao López, la acción oficial se limitó a la reapertura de la escuela de primeras letras de Rosario, que desde su fundación no había podido funcionar por falta de preceptor, y a la aprobación de un reglamento escolar. En él se reconoció al Cabildo el ejercicio de la superintendencia de las escuelas, se designó al jefe de policía como inspector y se definió la función de la institución escolar. "Cuidará —decía— la mejor educación pública de la juventud, de cuya primera talla de ilustración se deducen las habituales, y estas ideas que se les imponen en los más preciosos momentos del racional, son las que lo caracterizan benéfico o perjudicial a la sociedad generalmente".

A las escuelas existentes en Santa Fe, Rosario y San Lorenzo, que tuvieron su sede en los conventos de dominicos y franciscanos, se añadió la del Rincón de San José, fundada por el padre Castañeda, a la que concurren alumnos de toda la provincia y de Entre Ríos. En ella, además de la enseñanza de las primeras letras, Castañeda había instalado talleres de carpintería, herrería, relojería y pintura. Era, pues, una verdadera escuela de artes y oficios.

El inquieto franciscano anhelaba ampliar las enseñanzas de su escuela estableciendo aulas de latín, geografía, dibujo y música. No pudo hacerlo, y al retirarse el Cabildo, en 1826, la mensualidad

con que lo ayudaba al sostenimiento de la escuela, abandonó su obra y se marchó a Entre Ríos. Reemplazado por fray Agustín Albarado, la escuela continuó viviendo pobremente y, perdiendo su amplitud inicial, se limitó a un establecimiento de primeras letras.

La administración de Lucio Mansilla inició la difusión de escuelas en la provincia de Entre Ríos. Antes de su gobierno la única manifestación en favor de la educación fue la disposición, puramente teórica, de Francisco Ramírez obligando a los comandantes de campaña a establecer una escuela en sus respectivos distritos, a los padres a enviar a ella a sus hijos y a los sacerdotes a "exhortar a los fieles sobre los intereses de la patria y los principios de la pública beneficencia".

A pesar de las dificultades que se presentaban para encontrar preceptores, el general Mansilla fundó escuelas elementales en Paraná, Uruguay, Gualeguaychú, Nogoyá y Tala y creó una escuela modelo central en la que se aplicaron los principios del sistema de Lancaster.

Las creaciones de establecimientos educacionales prosiguieron durante el gobierno de León Sola. En 1824, habiendo comprobado que los maestros, "faltando a lo que está mandado observar por un decreto de la Soberana Asamblea, y a lo que comanda el decoro y los principios del honor y delicadeza con que deben ser tratados en esta parte de su educación los jóvenes puestos a su cargo, los envilecen, usando en las correcciones de la brutal pena de los azotes", prohibió los castigos corporales. Estableció que la aplicación de "las penas bárbaras de los azotes y palmeta para corregir a los alumnos" sería castigada con la expulsión del maestro si lo era de una escuela pública; si lo era de una particular, la infracción determinaría la clausura del establecimiento.

Corrientes sólo comenzó la creación de escuelas elementales oficiales con el gobierno de Pedro Ferré, pues hasta ese momento sus antecesores no manifestaron ningún interés por la educación. De ahí que de 1814 a 1821 lo poco que se hizo en la provincia fue obra del Cabildo.

Ferré, en 1825, estableció la obligatoriedad escolar, disponiendo que "los alcaldes de barrio obligarán a los padres de familia a mandar sus hijos a la escuela, y en caso de que se muestren remisentes, lo notificarán al jefe de policía para que éste pueda hacer cumplir esta disposición". Para hacer posible el cum-

plimiento de lo dispuesto, el gobierno se preocupó por establecer nuevas escuelas y logró instalar una en cada villa y pueblo cabecera de partido.

El afán de Ferré por extender la instrucción pública a todos los lugares de la provincia lo llevó a abordar la cuestión de crear el cuerpo docente. No sólo proyectó formar al maestro; también se preocupó por asegurarle "una carrera tan segura como honorable, en la que los empleos no sean acordados sino a los talentos, y que las recompensas sean el premio de los talentos".

La acción educacional desarrollada en el gobierno, Ferré la sintetizó en su mensaje de 1827, diciendo: "El gobierno ha creído que un templo y una escuela en cada aldea debían ser los mejores monumentos que la provincia levante a la libertad".

En Córdoba la educación recibió nueva vida durante el gobierno del general Juan Bautista Bustos. Al asumir el gobierno, sólo funcionaban en toda la provincia dos escuelas, lo que prueba que la obra desarrollada por los gobiernos anteriores había quedado reducida a la nada. Por eso comenzó creando, en 1822, la Junta Protectora de Escuelas. Integrada por el rector de la Universidad, el alcalde de primer voto, el síndico, procurador y el cancelario más antiguo, tuvo como misión la de fundar una escuela de primeras letras en cada curato de campaña, adaptar a las necesidades de la provincia el sistema lancasteriano y formar un fondo propio para el sostenimiento de los establecimientos educacionales. La Junta cumplió su misión. A partir de 1827, empero, la difícil situación económica por que atravesó la provincia detuvo la difusión de establecimientos escolares y obligó a la clausura de algunos de ellos.

Mendoza presenció una gran difusión de establecimientos de primeras letras durante los gobiernos de Godoy Cruz y Pedro Molina. La llegada de las primeras noticias sobre el éxito del método lancasteriano, impulsaron a Molina a patrocinar la fundación de la Sociedad Lancasteriana, que tuvo como finalidad difundirlo en las escuelas. Los sucesos políticos que perturbaron la vida de la provincia a partir de 1825, hicieron dejar a un lado todas las preocupaciones educativas.

San Juan, durante el gobierno del doctor José M. del Carril, creó la Junta Protectora de las Escuelas y aumentó sus establecimientos de primeras letras. Del Carril hizo venir de Chile a Diego Thompson, con el fin de que implantara el sistema mo-

nitioral de Lancaster. Pero su intento fracasó, pues los maestros opusieron viva resistencia a su adopción. Pese a esta renuencia por cuestiones metodológicas, en San Juan las escuelas florecieron durante algunos años. La política liberal y principalmente la reforma religiosa, determinaron la caída del gobierno. Como consecuencia, se olvidaron por algunos años todas las preocupaciones por la educación.

San Luis careció en esta época de escuelas oficiales públicas. La única existente en la provincia fue la sostenida por los dominicos en su convento.

Santiago del Estero, La Rioja y Catamarca también desconocieron preocupaciones oficiales por la educación popular. En ellas, los conventos fueron los únicos centros que existieron para la educación de los niños.

En Tucumán la acción del gobernador Gregorio Aráoz de Lamadrid determinó la creación de escuelas oficiales de primeras letras. En 1826 se constituyó la Sociedad de Educación Elemental, cuyo objeto fue "promover la educación de la juventud en la ciudad, según el sistema de Lancaster; y extenderla en lo sucesivo a la campaña". A tal fin se abrió una escuela lancasteriana, cuya dirección se confió a Felipe Bertrés, ingeniero francés que después de haber actuado en los primeros ejércitos de la Revolución se había desempeñado como consejero técnico de Rivadavia durante su ministerio. Su alejamiento de la provincia, producido en 1828, determinó la decadencia de esa floreciente escuela.

Salta, que hasta 1834 incluyó en su jurisdicción a la provincia de Jujuy, estableció en 1823, por iniciativa de Manuel Solá, una comisión encargada de "todo cuanto se refiriere a la reglamentación y fomento de las escuelas de primeras letras". La creación de escuelas elementales y la difusión del sistema lancasteriano tuvo lugar durante los gobiernos de José Ignacio de Gorriti y José Antonio Alvarez de Arenales.

La enseñanza secundaria. Córdoba y Mendoza, con sus colegios de Monserrat y de la Santísima Trinidad, fueron las únicas provincias que tuvieron establecimientos, oficiales de estudios preparatorios. En las demás provincias estos estudios se efectuaban en las aulas de latinidad y de filosofía que funcionaron en los conventos.

El *Colegio de la Santísima Trinidad* amplió en esta época su plan de estudios, creando un curso de jurisprudencia e instalando cátedras de geografía, economía, elocuencia y poesía. Además, fuera del plan del colegio se enseñaban materias científicas, como hidráulica, hidrostática, óptica y arquitectura. Esto fue posible porque a partir de 1820, el colegio contó para su sostenimiento con nuevas rentas: el producto de las herencias transversales, de las alcabalas de las armerías del exterior y de los réditos de las temporalidades. Sus progresos se acentuaron también por la incorporación de nuevos profesores: Carlos A. Lozier que, con la utilización de la máquina eléctrica, telescopios y otros instrumentos introdujo la enseñanza experimental de la física, y Juan Cristóbal Lafinur, que desde su cátedra de filosofía agitó las ideas y apasionó a la juventud.

El choque de ambos profesores con el medio católico, las polémicas promovidas por Lafinur y las intrigas del Cabildo determinaron la clausura del establecimiento en 1823. Dos años después, siendo gobernador Juan de Dios Correas, reabrió el colegio y confió su dirección a Sebastián Gutiérrez. Pero por falta de profesores fue decayendo, hasta que en 1829 se clausuró.

El *Colegio de Nuestra Señora de Monserrat*, por iniciativa de su rector el sacerdote José María Bedoya utilizó, a partir de 1829, el castellano en vez del latín en la enseñanza de la matemática y la física. En el memorial en que Bedoya auspició el estudio de dichas materias en lengua vulgar, destacó las ventajas de tal innovación *verdaderamente revolucionaria*. Sostuvo que "el latín carece de voces necesarias para explicar una multitud de objetos que descubren diariamente los físicos y los químicos, y que antes se ocultaban a su sagacidad" y afirmó que "un concepto expresado en el idioma patrio es más inteligible que cuando se expresa en una lengua extraña".

Bedoya también se preocupó por modernizar la enseñanza de la física y a tal fin propuso que se reemplazara por otro el clásico texto del padre Altieri. A su juicio, tal libro no era recomendable para el estudio de la física particular, pues estaba "muy distante de dar sobre el aire, el calórico, el agua y otros infinitos objetos, aquellas nociones que nos comunican en el día los analistas químicos". La caída del gobierno de Bustos, que auspició con simpatía las iniciativas de Bedoya, impidió que por el momento el proyecto se realizara.

5. DOCUMENTOS Y TESTIMONIOS

CONCEPTOS EDUCACIONALES DE RIVADAVIA

[Nueva orientación de los estudios]

"Basta ser hombre para amar la libertad, basta un momento de coraje para sacudir la esclavitud, basta que un pueblo se arme de cólera para derribar a los tiranos: pero la fuerza, la intrepidez y el mismo amor de la independencia no bastan para asegurarla, mientras el error y la ignorancia presiden el destino de los pueblos, y mientras se descuide el fomento de las ciencias, por entregarse a los desvelos que exige el arte necesario de la guerra. La América del Sud ha dicho que quiere ser libre, y lo será sin duda: el esfuerzo universal de un pueblo numeroso, la energía de sus habitantes, y el estado político de la Europa fundan la necesidad de este suceso. Triunfaremos del último resto de opresores sí, triunfaremos: pero después de haberlos vencido, aún nos resta triunfar de nosotros mismos. Nos resta destruir las tinieblas en que hemos estado envueltos por más de tres siglos: nos resta conocer lo que somos, lo que poseemos, y lo que debemos adquirir: nos resta en fin sacudir el fardo de las preocupaciones y absurdos que hemos recibido en patrimonio.

"De poco podría lisonjearse el celo del gobierno, si no previniese con sus esfuerzos esta saludable regeneración, proporcionando a los pueblos un nuevo establecimiento por cuyo medio se difundan las luces, y se propague la ilustración en todos los ramos concernientes a la prosperidad pública. Este es el único medio de realizar las ventajas que se han anunciado tan repetidas veces: sin él, las más sublimes teorías no pasan de la esfera de las bellas quimeras, y nuestro inmenso territorio permanecerá como hasta aquí reducido a una estéril soledad, propia sólo para excitar la compasión de un filósofo contemplativo.

"Nada importaría que nuestro fértil suelo encerrase tesoros inapreciables en los tres reinos de la naturaleza, si privados del auxilio de las ciencias naturales, ignorásemos lo mismo que poseemos. Nada importaría que por nuestra posición geográfica pudiésemos emular a las potencias más repetibles del globo, así para nuestras relaciones mercantiles, como para la defensa de

nuestras costas, si no cultivásemos los conocimientos que apoyan la perfección de ambos ramos. Nada importaría, en fin, que un genio privilegiado, y un espíritu fecundo predispusieran a los americanos a investigar los misterios de la naturaleza, los oráculos de la moral y los profundos dogmas de la política si la juventud no empezase a ensayar esta brillante disposición por medio de un instituto literario, en el que concurriendo el genio con las ventajas de nuestra edad, despliegue la razón toda su fuerza, y rompa el espíritu humano las cadenas que ha arrastrado hasta hoy en este suelo.

"Al fin ha llegado esa época tan suspirada por la filosofía: los pueblos bendecirán su destino, y el tierno padre que propenda a hacer felices los renuevos de su ser, no necesitará ya despenderse de ellos, ni affigir su ternura para ver perfeccionado su espíritu en las ciencias y artes, que sean más propias de su genio. Cerca de sí, y a su propio lado verá formarse al químico, al naturalista, al geómetra, al militar, al político, en fin, a todos los que deben ser con el tiempo la columna de la sociedad, y el honor de la familia. Este doble objeto en que tanto se interesa la humanidad, la patria, y el destino de todo habitante de la América ha decidido al gobierno a promover en medio de sus graves y notorias atenciones un establecimiento literario... Con este objeto ha determinado abrir una subscripción en todas las provincias unidas, para cimentar el instituto sobre el pie más benéfico y estable, luego que lleguen los profesores de Europa, que se han mandado venir con ese intento. Sería ofender el celo de las provincias unidas, el estimular sus esfuerzos con nuevos motivos: el gobierno sabe muy bien que todos sus votos son por la libertad y prosperidad de la patria. Este convencimiento le dispone a esperar con impaciencia el fruto de sus desvelos, y ver cuanto antes apoyada la libertad por la fuerza de las armas, y garantida la constitución por el progreso de las letras".

Anuncio Oficial publicado en la "Gaceta Ministerial del Gobierno de Buenos Aires", 7 de agosto de 1812.

[Modificación del régimen disciplinario]

"Dos son los colegios de estudios que hoy tiene Buenos Aires, dentro de poco se establecerá el tercero para las ciencias naturales, para lo cual se espera de Europa la sala de física experi-

mental, laboratorio de química, gabinete anatómico e instrumental completo de cirugía; y se espera por instantes poder perfeccionar el de estudios eclesiásticos, para que bajo todos los aspectos las inclinaciones encuentren cómo satisfacerse, mas siempre de acuerdo con el espíritu general que espera hermanar la moral con la civilización. A unos y otros deben ser destinados, con arreglo al artículo segundo del decreto citado, los jóvenes que se recibían de las provincias y el Gobierno se lisonjea que todos podrán obtener los más felices resultados.

"Proscripto enteramente de los colegios de estudios el sistema de degradar a la juventud por medio de las correcciones más crueles, los padres de los alumnos de las provincias deben reposar en la confianza de que éstos no encontrarán allí verdugos por preceptores, sino antes bien, quienes a la vez ejerzan para con ellos los buenos oficios de maestros, de consejeros y amigos, sin que por esto deba entenderse, que los excesos y desvíos de la juventud no encontrarán en arbitrios decentes y humanos los más a propósito para reprimirlas o sofrenarlos en el despliegue de sus inclinaciones juveniles. La práctica introducida es que el joven, a quien nada sea capaz de hacerle entrar en el estudio con aplicación, contracción y decencia, se separe de las aulas para evitar el contagio, pero a cargo de obligarle a aprender algún arte u oficio por medio de contratos especiales. El gobierno de Buenos Aires desearía que al hacerse la remisión de los jóvenes que pretende, se le expresase en ejecución la práctica indicada con los que se conociese que visiblemente se resisten al estudio de las ciencias y de las letras.

"En esta parte el gobierno de Buenos Aires desea que el señor Gobernador preste a su nombre a los padres respectivos la garantía más solemne, de que si en los principios de esta administración entra el de destruir el apego a las superfluidades, también le anima muy particularmente el de mover las inclinaciones a favor de las maneras más civiles, y por consecuencia, que es de acuerdo con éstas que serán asistidos y tratados los jóvenes que se envían".

Circular a los gobernadores de las provincias con motivo de la concesión de becas en el Colegio de Ciencias Morales. 30 de enero de 1823.

Edicto de erección de la Universidad de Buenos Aires

"Desde el año 1778 estaban expedidas las órdenes para el establecimiento de la Universidad en esta ciudad y la más remarcable indiferencia del gobierno metropolitano las había sepultado en el olvido. Excitado el supremo directorio ejecutivo por las instancias de muchos ciudadanos, amantes de la ilustración y progresos de su país, propuso al congreso general en 1819 la erección de este establecimiento literario; y opinando que se hallaba bastante facultado para proceder a fundarlo por sí solo, manifestó que deseaba la cooperación de aquel cuerpo soberano para colmar de autoridad la ejecución de un pensamiento tan benéfico. El congreso general adhirió sin demora a la propuesta, acordando que se procediese luego a la erección, dándole las formas provisionales el gobierno, y cuidando de remitirlas para su aprobación a la primera legislatura. Las calamidades del año veinte lo paralizaron todo, estando a punto ya de realizarse. Pero habiéndose restablecido el sosiego y la tranquilidad de la provincia, es uno de los primeros deberes del gobierno entrar de nuevo a ocuparse de la educación pública, y promoverla por un sistema general, que siendo el más oportuno para hacerla floreciente, lo había suspendido la anarquía, y debe desarrollarlo el nuevo orden. Animado de estos sentimientos resolvi llevar a ejecución la fundación de la Universidad; y para poner más expeditas las medidas conducentes a este fin, nombré el cancelario y rector, dándole las facultades necesarias para que procediese, y dispusiese la erección; y en seguida, habiendo nombrado prefectos para presidir los departamentos científicos, dispuse que se formase un tribunal compuesto de estos funcionarios, y de los doctores decanos de cada facultad, y habiéndose comunicado que se halla todo ya dispuesto y ordenado para hacer la institución, por el presente público solemne Edicto, erijo, e instituyo una Universidad mayor con fuero y jurisdicción académica, y establezco una sala general de doctores, que se compondrá de todos los que hubieren obtenido el grado de doctor en las demás Universidades, y sean naturales de esta provincia, casados o domiciliados en ella; y por la falta que hay de licenciados serán matriculados como tales, por esta sola vez, los que habiendo obtenido grado de bachilleres en alguna facultad mayor, hayan recibido después la licencia con

despacho expedido por tribunal competente para ejercer la facultad. Los estatutos demarcarán la autoridad y jurisdicción de la Universidad, del tribunal literario, del cancelario y rector; y entretanto que se expidan aquéllas, quedarán completamente autorizados para conocer, y resolver en todos los casos, y causas del fuero académico. Las facultades particulares de los prefectos serán regladas del mismo modo, no menos que los derechos, preeminencias, y prerrogativas de todos los individuos que pertenecen a cada uno de los departamentos. Entendiéndose que desde esta fecha gozará esta Universidad, y sus individuos de las que están concedidas a las Universidades mayores más privilegiadas, y entra en posesión también de todos los derechos, rentas, edificios, fincas, y demás que han estado aplicados a los estudios públicos, y han servido para usos, funciones, y dotación. Todo lo cual mando que así se guarde y cumpla puntualmente, publicándose este Edicto en la sala general de la Universidad por el escribano mayor de gobierno el día de su apertura. A cuyo efecto hice expedir el presente firmado de mi mano, sellado con el sello de la provincia, y refrendado por mi secretario de gobierno en Buenos-Ayres a 9 de agosto de 1821. — Martín Rodríguez — Bernardino Rivadavia — Hay un sello".

CAPITULO 4

LA EDUCACION EN LA EPOCA DE LA ANARQUIA (1827 -1852)

Entre los años 1820 y 1826 las provincias argentinas fueron organizando sus instituciones, adoptando el régimen que prefirieron los caudillos que las dominaban. Productos de nuestra democracia turbulenta e inorgánica, los caudillos fueron representantes de los instintos de las masas de las que habían salido o a las que se impusieron. Como explica José Luis Romero: "El caudillo no recibía su consagración como jefe por ningún acto expreso de carácter jurídico, o mejor dicho poseía la autoridad de tal, al margen de los actos jurídicos... Lo fundamental era la obediencia que había conquistado por sí, la que le prestaban por el reconocimiento de su innata calidad de jefe". De aquí provenía la convicción, arraigada en las masas, aunque no siempre fundada, de que el caudillo era el defensor de sus auténticos intereses y, por eso, luchaba contra la tendencia cenfrazadora y las ideas e instituciones que quería imponer la minoría liberal de Buenos Aires.

Al predominio de Buenos Aires opusieron los caudillos la defensa de las autonomías provinciales y, como consecuencia de este ideal, la libertad más plena a fin de perpetuarse en el poder y conservar sus privilegios. Por eso, halagaron a las masas y, una vez apoderados de las poblaciones, lucharon por mantenerlas segregadas.

Uno de estos caudillos —Juan Manuel de Rosas— enarbolando la bandera de la federación, logró, mediante una hábil política, la sumisión de los caudillos provinciales y el establecimiento de un régimen autocrático, surgido de una fuerza bárbara. "Rosas —expresa José M. Estrada— destempla la fibra de la montonera sacrificando los caudillos que lo levantaron; disciplina ejércitos

de línea; arma a los indios salvajes; confunde todas las jerarquías, y dirige al pobre contra el rico, al gaucho contra el hombre de ciudad, al militar contra el gaucho, al mazorquero contra el militar, la policía contra la mazorca; desmonta, en una palabra, la estructura social y lo nivela todo bajo la única noción inoculada en las masas: la terrible magnitud de su persona."

Es por ello que ese momento de nuestra historia fue sinéctro para la libertad y la cultura. Perénasis trágico en nuestra evolución espiritual, aspiró a restaurar las tradiciones coloniales pero su acción concreta se evidenció, más que en el abandono de toda preocupación cultural, en la tenaz persecución de toda manifestación de la inteligencia. Por eso, bajo la tiranía desapareció el periodismo libre para ser reemplazado por una prensa escrita por plumas mercenarias; la poesía se limitó a la versificación de estrofas en honor del tirano; el teatro entró en un período de decadencia y degeneración; y la educación pública, desamparada por Rosas, sufrió un terrible retroceso.

1. LA EDUCACION EN LA EPOCA DE ROSAS

Acción antirivadaviana. La caída del régimen presidencial de Rivadavia, como consecuencia de la sanción de la Constitución de 1826, rechazada por las provincias, y de la guerra con el Brasil, determinó que la provincia de Buenos Aires recobrase su autonomía con la designación del coronel Manuel Dorrego como gobernador. En su breve administración, en medio de la desorganización, de la guerra y de las pasiones políticas, tuvo que afrontar difíciles problemas, entre otros el de la educación pública. Pero en este aspecto su actuación, orientada hacia la anulación de las innovaciones liberales impuestas por Bernardino Rivadavia, se limitó a separar de la Universidad el Departamento de Primeras Letras, colocando las escuelas elementales bajo la dependencia del doctor Saturnino Seguro, designado Inspector General de Escuelas. Esta medida entregó el gobierno de la educación elemental a un funcionario dependiente del ministro de Gobierno y, por lo tanto, le hizo perder la jerarquía técnica, moral y administrativa que le había dado la organización rivadaviana.

Antirivadaviana fue en su esencia la obra realizada por Seguro al frente de la educación elemental. Suprimió escuelas, por

considerarlas innecesarias; destituyó preceptores, por conceptuarlos ineptos para el ejercicio de la docencia; restableció los cargos de ayudantes, por juzgarlos necesarios pero, en el fondo, para anular el sistema lancasteriano; reemplazó como textos oficiales dos libros que mandó reimprimir: *Leciones de moral cristiana* y el *Catecismo* del padre Asete.

El fusilamiento de Dorrego tuvo importantes consecuencias políticas: de la sombra de Dorrego iba a surgir el vengador de su fusilamiento, Juan Manuel de Rosas (1793-1877).

Rosas en el poder. La ascensión de Rosas al poder (8 de diciembre de 1829) fue mirada con simpatía, no sólo por su anterior actuación que lo presentaba como amigo del orden y de la conciliación, sino porque prometía el imperio de la ley y la iniciación de una época de paz y tranquilidad. "Comparativas —había dicho al asumir el gobierno—: el camino de la ley se ha abierto; los representantes de la provincia me han nombrado gobernador y capitán general: procuraré serlo sin olvidar un solo momento que son hombres los que voy a presidir, que la provincia tiene leyes, y que algún día debo descender. No se recuerde el tiempo funesto que ya pasó, sino para reproducir los juramentos de ser fieles a las instituciones patrias, y de que no vuelva a sentirse entre nosotros el soplo maléfico de la discordia... La salud de la provincia es mi única aspiración y el bien, el reposo y la seguridad de todos mi principal desvelo".

Sin embargo, inició su gobierno fomentando la explosión del odio contra sus adversarios políticos, pues a ello tendió su orden de "quemar por mano del verdugo" todos los impresos publicados entre el 1° de diciembre de 1828 y el 24 de junio de 1829, que contuvieran ataques contra él, Dorrego o los gobiernos federales. Poco a poco, halagando los instintos de la plebe, persiguiendo a sus opositores y utilizando el terror, fue preparando el camino para su perpetuación en el poder. Y el 13 de abril de 1835, al asumir el gobierno por segunda vez, no vaciló en proclamar su tiranía. Dijo en tal oportunidad: "He admitido con el voto casi unánime de la ciudad y de la campaña la investidura de un poder sin límites, que a pesar de su odiosidad, lo he considerado absolutamente necesario para sacar a la patria del abismo de males en que la lloramos sumergida... Ninguno ignora que una fracción numerosa de hombres corrompidos, haciendo alarde de su impiedad y poniéndose en guerra abierta con la religión, la

honestidad y la buena fe, ha introducido en todas partes el desorden y la inmoralidad, ha desvirtuado las leyes, generalizado los crímenes, garantido la alevosía y la perfidia. El remedio de estos males no puede sujetarse a formas y su aplicación debe ser pronta y expedita... Persigamos de muerte al impío, al sacrilego, al ladrón, al homicida y sobre todo al pérfido y al traidor que tenga la osadía de burlarse de nuestra buena fe. Que de esta raza de monstruos no quede uno entre nosotros y que su persecución sea tan tenaz y vigorosa que sirva de terror y espanto".

Así quedó enunciado el programa de la tiranía, que cumplió implacablemente y se apoyó en dos pilares: en el endiosamiento de Rosas, a quien se le rindió un culto idólatra que tuvo su exteriorización en las "fiestas parroquiales", y la uniformación que impuso al pueblo.

Por eso, al decir de Carlos Ibarguren, "la sociedad, modelada por la tiranía, ofreció el aspecto uniforme de un inmenso rodeo humano, bien amansado, del mismo pelo y de la misma marca. Para todos un único color, idéntica divisa, librea semejante, exacta manera de llevar el bigote, iguales formas repetidas con incansable tenacidad. El mismo sello impreso en los cuerpos doblegados y en las almas sumisas".

Entronización de la tiranía en la educación. A partir de 1831, Rosas inició su política de uniformación de la sociedad, no olvidando la educación. Su primera tentativa en este sentido fue la de "uniformar" a los educadores desde el punto de vista de su ideología. A ello tendió la comunicación que dirigió al Inspector General de Escuelas ordenándole que, en toda propuesta para la designación de maestros, debía adjuntarse una nota especificando las cualidades del candidato "respecto a su adhesión a la causa federal". Pero ello no bastaba: debía agregarse un certificado que comprobara que el candidato satisfacía las condiciones exigidas. La misma exigencia debían satisfacer los maestros en ejercicio, para continuar desempeñándose en el cargo.

Idéntica uniformación ideológica se pretendió imponer en la Universidad. Por ello se produjeron numerosas cesantías de profesores, designándose para reemplazarlos a personas que tenían un solo mérito: su adhesión al régimen imperante. Ejemplos típicos en este sentido fueron las resoluciones que separaron de sus cátedras a Argerich, Montes de Oca, Almeida, etc., que fueron

reemplazados por personas que poseían la calidad de federales probados y "suficiente y notoria honradez".

Un paso más en esta penetración de las preocupaciones políticas en la educación implicó el decreto de febrero de 1832, que obligó al uso del distintivo punzó a todos los empleados públicos. Los educadores, en general, se mostraron negligentes en el cumplimiento de esta orden. Por eso, en mayo de 1835, se precisó la disposición especificando que todos los preceptores y alumnos, de las escuelas públicas y privadas, debían usar el distintivo en la forma prescripta, pues "la divisa punzó que llevan al pecho los amigos del orden y restauradores de las leyes" era el "distintivo de su adhesión a la causa de los libres". "El gobierno está persuadido —se decía— que cuando desde la infancia se acostumbra a los niños a la observancia de las leyes del país, y por ello al respeto debido a las autoridades, esta impresión quedará grabada de un modo indeleble, y la patria puede contar con ciudadanos útiles y celosos defensores de sus derechos". "Los niños —se añadía— deben ser educados según las miras políticas que el gobierno se propusiera en beneficio del Estado, para que pueda fundarse la esperanza de que lo sostengan".

No faltaron, por cierto, manifestaciones de obsecuencia, como la de la Sociedad de Beneficencia, que solicitó al gobierno autorización para reformar el reglamento del Colegio de Huérfanas, a fin de establecer en los trajes y uniformes de las niñas el reemplazo del color celeste por el punzó. La medida pronto se extendió a todos los colegios y, desde entonces, fue signo de adhesión a la "causa de la federación" el uso de esclavina, pañuelo y moño punzó en el uniforme de las colegialas.

La modificación de la fórmula del juramento de los egresados de la Universidad, dispuesta en 1835 por sugerencia del rector Paulino Gari, determinó que se agregase la promesa de ser "constantemente adicto y fiel a la causa nacional de la federación y que no se dejará de sostenerla y defenderla en todo tiempo y circunstancia, por cuantos medios esté a su alcance".

Otro decreto, de enero de 1836, determinó que no se expidiera el título de abogado o doctor sin la realización de una información sumaria que acreditara que el que aspiraba obtener el título, era "obediente y sumiso a las autoridades" y "haber sido y ser notoriamente adicto a la causa nacional de la federación".

Los establecimientos privados de educación, que tanto des-

arrollo habían adquirido en la época de Rivadavia, especialmente después de la firma del tratado de comercio y amistad con Inglaterra (1825), también preocuparon a Rosas, que se limitó a restringir las facilidades que hasta entonces habían gozado para su instalación. Considerando que ellos eran una fuente de herejía, ya que al descuidar la enseñanza de la doctrina cristiana propugnaban "el desprecio y la ignorancia de la religión del Estado", determinó que la fundación de todo establecimiento educacional privado requiriera, previamente, la autorización de la Inspección General. En cuanto a las escuelas privadas existentes, dispuso que todas aquellas cuyos maestros no acreditaran moralidad, competencia y fervor religioso, fueran clausuradas.

Todas estas disposiciones, orientadas a intensificar el control del gobierno sobre las actividades educacionales, respondieron en el fondo al deseo de utilizar las instituciones educativas como medios para lograr la más completa uniformación mental de la sociedad. Por ello no es extraño que la necesidad de estimular la vigilancia política culminara con la disposición adoptada en 1842, de colocar todas las escuelas de la ciudad bajo la dependencia del jefe de policía.

La acción educadora oficial. Los sucesivos reajustes del presupuesto escolar realizados por Rosas, a partir de 1835, determinaron que se fueran clausurando escuelas de primeras letras, en la ciudad como en la campaña. Pero el golpe de gracia para la educación, en todos sus grados, lo dio la disposición gubernativa del 27 de abril de 1838, que borró del presupuesto los sueldos de los educadores. Esta disposición, que fue comunicada al Inspector General de Escuelas y a la Presidencia de la Sociedad de Beneficencia, establecía en su artículo 1° que los educadores debían "exigir de los padres o deudos de cada uno de sus alumnos, la cuota que correspondía para subvenir el pago de la casa, maestros, monitores y útiles de cada escuela". En su artículo 2° determinaba que el alumno que no entregase "la suma que le sea asignada sea despedido". Y los dos últimos artículos, refiriéndose a los casos en que no alcanzaran las cantidades abonadas por los padres o deudos para el sostenimiento de los establecimientos—inclusive el Colegio de Huérfanos—, disponían que se clausurase la escuela.

Desamparada por el gobierno, la educación elemental sufrió un terrible retroceso. Se clausuraron la mayoría de las escuelas

y las pocas que continuaron funcionando llevaron una existencia lamentable. Proscriptos de ellas los niños pobres, por no poder contribuir al sostenimiento de la escuela, fueron condenados a vegetar en la ignorancia más completa. Y el Colegio de San Miguel, asilo de niños huérfanos, hubo de cerrar sus puertas y reanudar sus pupilos entre algunas familias que los recibieron por caridad.

Idéntico retroceso sufrió la educación de la mujer, pues la Sociedad de Beneficencia, por falta de recursos, tuvo que clausurar sus escuelas.

En cuanto a la Universidad, su destino lo sintetizaron Norberto Piñero y Eduardo L. Bidan diciendo: "Nada se crea, nada se intenta crear durante este período, y hasta el anhelo, la aspiración a lo mejor, que en la época precedente condujo a medidas tan diversas, desaparece enteramente. La Universidad descende, desciende siempre, a tal punto que en algunos momentos existe poco menos que como una expresión, como un nombre; tan pobre es su enseñanza y tan escasos sus recursos". Y sintetizando la política universitaria de Rosas, dicen los autores de la *Historia de la Universidad de Buenos Aires*: "Destituciones, represiones humillantes, supresiones inconducentes, cambios sin importancia alguna en el régimen administrativo y en la enseñanza, o cuya bondad no fue avaluada en la práctica, formalidades vejatorias, el retiro de toda protección oficial: he ahí el cuadro sintético de la Universidad durante este período, desde el punto de vista de la acción gubernativa".

No es de extrañar pues, que venida la tiranía, se hiciera indispensable restituir las instituciones educativas al estado en que se encontraban antes de que Rosas asumiera el poder.

La enseñanza secundaria y la iniciativa privada. Durante el gobierno del general Juan José Viamonte, alegando razones de economía, se había refundido el Colegio de Ciencias Morales con el de estudios eclesiásticos, denominándose el nuevo establecimiento, que tuvo una vida efímera, *Colegio Seminario de Ciencias Morales de la Provincia de Buenos Aires* (1829). Al año siguiente, el gobernador Juan R. Balcarce lo suprimió porque "no correspondían sus ventajas a las erogaciones que causaba ni a los fines que motivaron su fundación".

En 1836, al llegar al país seis miembros de la Compañía de Jesús, Rosas, considerando que había llegado el momento "de

propender al restablecimiento de la mencionada Compañía; dispuso que se alojase en el local que fue del colegio de los jesuitas y, posteriormente, los facultó para abrir "aulas de gramática latina, y después cuando puedan y lo indiquen las circunstancias, enseñar la lengua griega y la retórica, poner escuelas de primeras letras para varones y establecer cátedras de teología, cánones, derecho natural y de gentes, derecho civil y derecho público eclesiástico, como también matemática". La restauración de los jesuitas significó, pues, el restablecimiento del antiguo colegio fundado en 1617, que fue frecuentado de inmediato por la mayoría de la juventud.

La nueva expulsión de los jesuitas ordenada por Rosas en 1842 no implicó la clausura del colegio, pues continuó bajo la denominación de *Colegio Republicano Federal* y la dirección del ex jesuita Francisco Magesté y de Marcos Sastre. Protegido y subvencionado por el gobierno, recibió los gabinetes de física y química que había hecho traer al país Rivadavia. Su plan de estudios comprendió tres grupos de asignaturas: idiomas, literatura y ciencias, y bellas artes.

No fueron superiores a este establecimiento los otros de enseñanza privada que existieron en la época de Rosas, como el *Filantropico Bonzerense*, dirigido por Mariano Martínez y fundado con la protección del gobierno en 1843, la *Academia Portiño Federal*, de Florentino García, el *Colegio del Comercio*, de Eduardo Larroque y Lorenzo Jordana, el *Colegio del Plata*, de Pedro Charmout y el *Colegio San Martín*, dirigido por Roberto Hempel.

Rosas no se preocupó por reglamentar el funcionamiento de estos colegios y los certificados que expidieron fueron aceptados por la Universidad sin contralor alguno.

Acción educacional de los emigrados. Durante la tiranía se apagó la vida intelectual en el país, pues escritores, poetas, editores, profesionales y todo aquel que no era "notoriamente adicto a la santa causa de la federación" tuvo que abandonar el país y refugiarse en el extranjero. Uruguay, Chile y Bolivia fueron los países donde principalmente se instalaron los proscriptos, quienes, viviendo en su generalidad en la mayor pobreza y teniendo que trabajar en los oficios más humildes para poder comer, templaron su espíritu y se entregaron a una intensa y prolongada lucha en favor de la libertad de su patria. Esta lucha

abarcó un doble aspecto: por un lado tendió a poner en evidencia la incultura y la barbarie imperante en el país y, como consecuencia, difundió la necesidad impostergable de una intensa acción educacional; por otro lado, intentó levantamientos e invasiones con el propósito de derrocar a la tiranía.

Los emigrados en Montevideo y Valparaíso, baluartes de la oposición a Rosas, tuvieron siempre la convicción de que el tirano caería y, por eso, según la expresión de Florencio Varela, no descuidaron de "arreglar y preparar los medios de dar movimiento y vida a lo que fue la República Argentina". Adueñados de la prensa, la utilizaron para mover simpatías en favor de la causa de la libertad y exponer ideas sobre cuestiones literarias, sociales, políticas y educacionales. La propaganda en favor de la educación, en la que se destacaron Esteban Echeverría, en Montevideo, y Domingo Faustino Sarmiento, en Chile, sostuvo que la educación argentina, para ser digna de la tradición de Mayo, debía buscar su apoyo en la libertad.

Aquí, desde el punto de vista educativo, se puso en evidencia la disparidad de ideas que animaban a los emigrados y a Rosas. La evidencia de esta posición irreconciliable se comprueba con la carta escrita por Rosas desde el destierro, el 12 de mayo de 1872, en la que decía: "Por la enseñanza libre la más noble de las profesiones se convierte en arte de explotación en favor de los charlatanes, de los que profesan ideas falsas subversivas de la moral o del orden público. La enseñanza libre introduce la anarquía en las ideas de los hombres, que se forman bajo principios opuestos o variados al infinito. Así el amor a la patria se extinguirá, el gobierno constitucional será imposible, porque no encontrará la base sólida de una mayoría suficiente para seguir un sistema en medio de la opinión pública confundida, como los idiomas en la torre de Babel". En cambio, para Echeverría, la libertad no acarrearía esos peligros si, por medio de la educación, se emancipaba a las masas ignorantes y se les abría el camino de la soberanía.

Las ideas desarrolladas en esa escuela de libertad que fue la proscricción permitieron, según expresión de José Ingenieros, que "en la hora memorable de Caseros, convocados para constituir la nacionalidad soñada en el destierro, acudieran con luces nuevas, trayendo todos, cada cual a su manera, un fragmento de patria en el corazón, una chispa de luz en el cerebro".

2. LA EDUCACION EN EL INTERIOR

Los caudillos y la educación. Lugar común de nuestra historia ha sido durante mucho tiempo presentar a los caudillos como típicos exponentes de la barbarie, debido a la influencia de Sarmentino, que interpretando nuestras luchas civiles las redujo esquemáticamente a una oposición entre la civilización y la barbarie. Esta fácil generalización no es rigurosamente exacta, pues así como hubo caudillos con tendencias vandálicas y disolventes, también los hubo cultos y progresistas que realizaron verdaderos esfuerzos por organizar las provincias a su cargo, dándoles una constitución, fundando establecimientos educacionales y favoreciendo el desarrollo y la difusión de las más variadas manifestaciones culturales. Es menester no olvidar que Justo José de Urquiza, el organizador de la Nación, fue un caudillo.

También constituye una opinión errónea y demasiado generalizada la de creer que los caudillos, expresión de la anarquía política, desaparecieron repentinamente en 1852. La verdad es que muchos de ellos siguieron gobernando sus provincias, ya en pleno régimen constitucional. Y junto a caudillos que secundaron la gigantesca obra de organizar al país, vivieron otros caudillos rudos y crueles como Angel Vicente Peñafoza (*El Chacho*) o caudillejos bárbaros y sanguinarios como Juan Saa (*Lanza Seca*).

Por ello es que no hubo una diferencia fundamental en el panorama educacional del país antes y después de 1852. Caída la tiranía, en algunas provincias la educación continuó casi completamente abandonada por sus gobiernos; en otras, en cambio, siguió recibiendo nuevos impulsos y se fueron echando las bases de su organización, que sólo alcanzaría pleno desarrollo en la época constitucional.

La educación elemental. Ningún progreso experimentó la enseñanza de las primeras letras en las provincias de Cuyo. Mendoza tuvo sólo un momento de resurgimiento cuando, en 1830, el gobernador José Videla Castillo restableció los establecimientos que existieron en tiempos de las administraciones de Molina y Correas. San Juan, que soportó el gobierno perpetuo del general Nazario Benavidez, no conoció la creación de un sólo establecimiento de primeras letras. Y San Luis, que había logrado abrir

su primera escuela oficial, la vio desaparecer merced a una ley dictada en 1842, que es reveladora del "clima educacional" de la época. Decía la mencionada ley: "En la ciudad de San Luis, a los 15 días del mes de febrero de 1842, reunida la H. S. S. de R. R. a efecto de resolver la nota de S. S. de fecha de hoy y después de meditado su valor y dado el lleno que se merece en uso de las facultades que inviste vino en acordar los artículos siguientes: 1º Desde la fecha queda suprimida la escuela de primeras letras y en calidad de por ahora. 2º Los fondos destinados para el pago del maestro de escuela serán agregados a los fondos del estado para sus urgencias. 3º Comuníquese al P. E. para su cumplimiento, lo que para constancia firmamos. Lucero. — Fco. Vichez".

La Rioja y Santiago del Estero no experimentaron el más mínimo progreso. También en Catamarca fue nula la acción de los gobiernos, pero la enseñanza de las primeras letras no sufrió un retroceso por la acción desarrollada por un conjunto de educadores privados, como Carlos Brachlet, Paula Vera, Bernardina Obregón, Mariano Ponferrada y María Juana de Maubecin.

Tucumán, en cambio, durante el gobierno de Alejandro Heredia, presenció la creación de varias escuelas y de la Junta Protectora que, encargada de "examinar los progresos de las escuelas y formar proyectos de mejoras y adelantamientos", dio cierta estabilidad a la enseñanza. La obra de Heredia fue continuada durante las administraciones de Bernabé Piedra Buena y Celadonio Gutiérrez.

Igual acción en favor de la educación realizó Félix Heredia, hermano del anterior, en la provincia de Salta. Creó la Sociedad de Beneficencia, a fin de difundir la educación de la mujer y la Sociedad Protectora de la Educación, para vigilar la actuación de los maestros y la marcha de las escuelas. Y en 1836, buscando la estabilidad de los preceptores, dictó un decreto estableciendo su inamovilidad.

Los sucesivos gobiernos que rigieron los destinos de Córdoba dejaron las escuelas abandonadas a su suerte. De ahí que las que siguieron funcionando lo hicieron por el esfuerzo de sus preceptores. La única creación de una escuela que se registró en un cuarto de siglo fue efectuada en 1834 por el gobernador José Antonio Reinarte. Antes de él, lo único que se encuentra con referencia a la educación elemental es un decreto del general José

María Paz, autorizando a los pardos, hasta entonces excluidos de los establecimientos de enseñanza, a ingresar en los colegios.

Corrientes, desde 1829 en que acordó facultades extraordinarias al poder ejecutivo, no experimentó progresos en su enseñanza elemental. La única preocupación educativa la manifestó el gobierno de Joaquín Madariaga, que en 1846 creó comisiones inspectoras para las escuelas de la capital y de los departamentos.

Los pequeños progresos realizados en Santa Fe no se debieron fundamentalmente a la acción de Estanislao López, sino a la obra de religiosos y particulares que, aunque a veces contaron con la ayuda del gobierno, a menudo actuaron prescindiendo de él. En 1831 comenzó a funcionar, bajo la dirección de Antonio Ruiz de Guzmán, una escuela elemental denominada *Gimnasio Santafecino*, en la que se educaron muchos de los hombres que luego se destacaron en la vida pública provincial. El reglamento de esta escuela tuvo un curioso artículo que, adelantándose visiblemente a la época, establecía el sistema disciplinario del *self-government* (gobierno propio) al determinar que, cualquier acto de indisciplina merecedor de una sanción grave sería "ventilado ante un *jury*, cuyo juzgado lo compondrá un educando de cada clase y dos de la superior, con el ayudante que lo presidirá". El fallo del jurado disciplinario debía ser aprobado por el director del Gimnasio.

A partir de 1843, con motivo del fallecimiento de Guzmán y su reemplazo por Manuel Ignacio Pujado, el establecimiento empezó a decaer. Desde entonces hasta 1853 la única novedad que se produjo en Santa Fe en materia de educación elemental fue la adopción, efectuada como una novedad en 1844, del sistema lancasteriano.

Frente a este panorama de general estancamiento de la enseñanza de las primeras letras, se destaca la acción educacional desarrollada en Entre Ríos por los gobiernos de Pascual Echagüe y Justo José de Urquiza.

Con el gobierno de Echagüe cesaron las convulsiones internas que hasta entonces habían perturbado profundamente el funcionamiento de los establecimientos de educación. Se crearon escuelas y se estableció la inspección escolar, designándose al procurador de la ciudad para que, en compañía de dos vecinos, verificara el adelanto de los niños y observara la conducta de los maestros. Se realizaron gestiones para "hacer venir de Europa

algunos religiosos de la Compañía de Jesús, con el importante objeto de regentar los diferentes ramos de la educación pública". Aunque el proyecto no llegó a realizarse, implicó una reacción contra la tendencia que había prohibido, por decreto de enero de 1825, el establecimiento de conventos religiosos en el territorio de la provincia.

Nuevo impulso recibió la educación elemental con el gobierno de Urquiza. Se crearon nuevas escuelas primarias, empezaron a funcionar establecimientos particulares y se constituyeron, en casi todos los partidos de la provincia, comisiones inspectoras para vigilar el funcionamiento de las escuelas y comisiones promotoras encargadas de remediar las necesidades más apremiantes de la educación y levantar suscripciones populares destinadas a reunir fondos para construir edificios escolares.

A la extraordinaria difusión de escuelas de primeras letras se agregó la tarea de organizarias, que Urquiza confió a Marcos Sastre, a quien designó Inspector General de Escuelas.

El *Reglamento de Marcos Sastre*. La definición de la función pedagógica de la escuela y del maestro apareció claramente especificada, por vez primera, en el *Reglamento* que Marcos Sastre (1809-1867), educador uruguayo de amplia y destacada actuación en nuestro país, dictó para las escuelas de Entre Ríos.

Reconociendo la influencia que la educación y la escuela tienen en la formación del carácter, determinó que la escuela debía tender a modelar el carácter del futuro hombre. Para cumplir tal misión, la educación debía preocuparse por orientar las inclinaciones naturales del niño, no contrariando sus sentimientos naturales, en especial el de la justicia que es el más arraigado y el que está más expuesto a sufrir las influencias de una mala dirección. Pero, al mismo tiempo, la educación debía corregir los defectos del pequeño, cuidando siempre, sin embargo, de obrar con la mayor prudencia.

Tal concepción educativa llevaba, lógicamente, a la abolición de los castigos corporales, que lo único que hacen, al decir de Sastre, es "degradar al hombre, envilecerlo a sus propios ojos, hacerlo insensible al deshonra y la vergüenza, e inculcarle a la bribonería y al crimen". También llevaba a la supresión de los premios de valor, de los honores y condecoraciones —que el Reglamento reemplazó por libros, estampas y objetos apropiados a la instrucción de los niños—, pues aquéllos "fomentando la presun-

ción y el orgullo", desnaturalizaban los sentimientos más puros del niño.

También el maestro fue tenido en cuenta en el *Reglamento*, que se ocupó de su designación, cualidades y obligaciones. Para ser maestro o ayudante se establecieron como requisitos indispensables: "profesión de fe católica, buenas costumbres, buen carácter e instrucción suficiente". Los candidatos que reunieran tales condiciones debían ser designados, previo examen o concurso efectuado ante las comisiones inspectoras o la Junta Directora de la Enseñanza. Como obligaciones del maestro se especificaban: puntualidad, dedicación y asistencia constante. De ahí que se estableciera como regla para su desempeño: "Todo lo relativo a su profesión, que pueda hacerse fuera de las horas de escuela, no lo hagan dentro de ellas; y no hagan en la escuela nada que no sea dirigir o enseñar a sus discípulos".

Respecto del contenido de la enseñanza, se estableció una diferencia según se tratase de escuelas elementales que funcionarían en ciudades o en la campaña. En las primeras la enseñanza debía comprender: doctrina cristiana explicada e instrucción preparatoria para recibir los sacramentos, moral y urbanidad, lectura, escritura, elementos de aritmética comercial y gramática castellana. En las escuelas de la campaña se debía reducir la aritmética a la enseñanza de las cuatro operaciones fundamentales.

Junto a estas disposiciones, el *Reglamento* contuvo otras referentes a cuestiones administrativas, tales como las que se ocupan de los registros que debía llevar cada maestro.

Marcos Sasire determinó también la edad escolar, fijando sus límites entre los siete y quince años para los varones y los seis y catorce para las niñas, reconociéndose a las comisiones inspectoras la facultad de establecer excepciones en determinados casos. Se fijó, además, la cuota de ocho reales que cada alumno debía abonar mensualmente por la enseñanza, pero al mismo tiempo se eximió de todo gasto a aquellos que certificaran su pobreza. Establecióse que, cuando por la distancia de sus hogares los niños no pudieran frecuentar regularmente la escuela, sus padres debían colocarlos como pupilos del maestro. Pero con el objeto de hacer posible aun en estos casos el cumplimiento de la obligatoriedad escolar por parte de todos los padres, se estipuló que en los casos de indigencia de los padres el gobierno pagaría la pensión correspondiente, debiendo los niños ocuparse en sus horas libres en el

cultivo del huerto o en el desempeño de un oficio, bajo la dirección del maestro, con el objeto de costearse las ropas y sufragar los demás gastos.

Finalmente, el *Reglamento* estableció la duración de la jornada escolar en seis horas para los varones y siete para las niñas, distribuidas en dos turnos, de mañana y de tarde, y fijó el período de vacaciones entre el 22 de diciembre y el 6 de enero.

La enseñanza secundaria. A excepción de Entre Ríos, Corrientes, Salta y Santa Fe, en las demás provincias se realizaron pequeños progresos en el desarrollo de la enseñanza secundaria y los colegios de los conventos—famosos algunos como el de San Francisco, en Catamarca—siguieron siendo los centros más importantes para cursar los estudios preparatorios.

En Santa Fe, por decreto del 16 de julio de 1832, Estanislao López creó el *Instituto Literario de San Jerónimo* que, en sus comienzos, se limitó a la enseñanza de latinidad. Sólo tres años después de su fundación fue organizado, designándose rector al sacerdote doctor José Amenábar. Funcionó regularmente hasta 1838, cuando fue cerrado. Reabierta en 1845, en acto solemne que se efectuó en el convento de San Francisco, dictó la primera clase el general Pascual Echagüe, que además de gobernador de la provincia era rector del Instituto. Pero la vida del establecimiento continuó siendo sumamente limitada.

Corrientes, por iniciativa del gobernador Ferré, sancionó leyes ordenando la creación de un instituto de enseñanza secundaria, bajo la denominación de *Colegio de Nuestra Señora de las Mercedes*, y de la *Universidad de San Juan Bautista*, de la que fue designado rector el doctor Santiago Derqui. Ambas creaciones no se concretaron por falta de recursos y se redujeron, en 1842, a la inauguración de un aula de latinidad. Basado en ella, se estableció, en 1850, el *Colegio Argentino*, que favorecido por los sucesivos gobiernos tuvo vida próspera hasta su nacionalización (1860).

Con la protección del gobierno de Salta, el ex jesuita Agustín Bailón estableció en la capital de la provincia el *Colegio de la Independencia*, en el que se dictaron, a partir de 1847, clases de latín, geografía, historia universal, inglés, francés y música. En 1850 se ampliaron sus enseñanzas con la incorporación de cursos de filosofía y de matemáticas. Este colegio gozó de pre-

ligio y sus aulas fueron frecuentadas por alumnos de Salta, Tucumán y Jujuy.

La acción del general Urquiza en el gobierno de Entre Ríos tendió a favorecer la educación de la juventud, pues en ella veía el medio de "difundir y propagar la civilización, elevar a la provincia y si se quiere a la Confederación toda a más alto grado de progreso y adelanto".

Su primera creación en el campo de la enseñanza secundaria fue el *Colegio de Estudios Preparatorios*, de Paraná, cuya organización confió en 1848 al presbítero Manuel María Erausquín. Iniciadas las clases el 22 de noviembre, la destitución del rector producida en enero del año siguiente, planteó el problema de buscarle reemplazante. Todas las gestiones fracasaron y, a poco de fundado, el nuevo establecimiento comenzó a decaer.

En 1849 se instaló en Concepción del Uruguay, bajo la dirección del sacerdote Lorenzo Jordana, otro colegio de estudios preparatorios, que fue oficializado el 28 de julio de 1849. Su existencia, simultánea con el colegio de Paraná, determinó a Urquiza a refundirlos con el fin de evitar la realización de los grandes sacrificios económicos que su sostenimiento implicaba. Clausurado en 1850 el establecimiento de Paraná, sus alumnos y los del colegio de Concepción del Uruguay se incorporaron al que empezó a funcionar en esta ciudad en un edificio mandado a construir por el gobierno. Así comenzó a funcionar el "colegio histórico", que resultó de la refundición de dos colegios de estudios preparatorios existentes. Para dirigirlo fue designado el presbítero Erausquín y Jordana fue nombrado vicedirector.

Lo que dio significación a esta creación del general Urquiza fue el carácter nacional que quiso darle al colegio, en cuyas aulas fueron admitidos alumnos de todas las provincias. Por tanto, el valor extraordinario del Colegio de Concepción del Uruguay residió en el hecho de haber sido un eslabón de la unión nacional.

3. EL PENSAMIENTO POLITICO-EDUCACIONAL DEL ROMANTICISMO ARGENTINO

Echeverría. Esteban Echeverría (1805-1851), después de cursar algunos años en el Colegio de Ciencias Morales, abandonó sus estudios cuando contaba apenas dieciocho años. En 1825

marchó a Europa, en busca de los elementos de saber de que carecía en su patria; y siguió en París cursos de filosofía, historia, geografía, matemática, física, química, economía y derecho. Al mismo tiempo se familiarizó con las tendencias ideológicas y literarias del romanticismo entonces en boga, cuyos autores, además de conmoverlo profundamente, le revelaron la existencia de un mundo nuevo.

En 1830 retornó al Plata, donde introdujo el romanticismo literario y el liberalismo político. "Acababa de ver en el viejo mundo —dice M. García Mérou— todos los esplendores del arte, todos los atractivos de la civilización y de la cultura y caía de golpe en el seno de la barbarie, en medio de una tiranía rústica y campechana...; escollaba en el fango de una sociedad corrompida por el despotismo y hollada por la 'bota de potro' de un gaucho torvo y criminal". Tal ambiente fue el que le dio impulsos para propagar la necesidad de regenerar a la nación e incitó sus preocupaciones sociales y pedagógicas.

Fue uno de los principales animadores del Salón Literario fundado en 1837 en la librería de Marcos Sastre, entidad que originariamente se preocupó por las lecturas y polémicas literarias pero que pronto derivó sus intereses hacia los temas económicos y políticos. Clausurado por Rosas, sus miembros se organizaron en la sociedad secreta Asociación de Mayo, que se propuso restablecer la continuidad de las auténticas tradiciones nacionales.

La acentuación del clima de violencias y de las crueldades del tirano obligaron a Echeverría a retirarse al campo y, luego, en 1840, a refugiarse en Montevideo, último baluarte que se oponía a Rosas. Allí murió el 19 de enero de 1851.

Su pensamiento político-educacional lo expuso Echeverría en el *Dogma socialista* y lo completó en su discurso sobre *Mayo y la enseñanza popular en el Plata*, *Cartas a De Angelis* y *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del Estado Oriental*.

Ideas sociales. En el *Dogma socialista* (1839), programa de acción de la *Asociación de Mayo*, confluyeron diversas influencias. Por un lado, corrientes ideológicas típicamente europeas —el cristianismo místico de Lamennais, la inspiración republicano-democrática de Mazzini y el socialismo romántico de Saint-Simon— con las que Echeverría estuvo en contacto entre 1825 y 1830. Por otro lado, el sentido histórico de su generación, que sintiéndose continuadora de la generación de Mayo, le hizo

atenuar su socialismo romántico y adaptarlo a la realidad nacional. Por tanto trasplante de ideas europeas, sino como una adaptación a la realidad argentina de las ideas dominantes en la época.

Según Echeverría, la sociedad "es la condición forzosa de toda civilización y de todo progreso", pues es el medio en el cual el hombre puede lograr el libre ejercicio y el pleno desarrollo de sus facultades. Mas, para que una sociedad corresponda a sus fines, es menester armonizar los intereses individuales y sociales, a fin de asegurar la libertad y la individualidad de todo ciudadano. "La sociedad no debe absorber al ciudadano o exigirle el sacrificio absoluto de su individualidad. El interés social tampoco permite el predominio exclusivo de los intereses individuales". La perfección de la sociedad, que "está en razón de la libertad de todos y de cada uno", sólo puede ser asegurada por un régimen democrático. De ahí que la democracia fuera, para Echeverría, el único régimen realizable entre nosotros y la misión de los argentinos consistiera en "preparar los elementos para organizar y constituir la democracia que existe en germen en nuestra sociedad".

Para ello era indispensable retornar al culto de Mayo y a las olvidadas tradiciones de la Revolución: era necesario tomar como punto de mira el sentimiento de la democracia, como tradición, como principio y como institución. "La democracia como tradición es Mayo, *progreso continuo*. La democracia como principio, *la fraternidad, la igualdad y la libertad*. La democracia como institución conservatriz del principio, *el sufragio y la representación* en el distrito municipal, en el departamento, en la provincia, en la república".

Los hombres de Mayo, al mismo tiempo que derribaban el edificio del régimen colonial —"labrado en siglos de ignorancia por la tiranía y la fuerza"—, enunciaron los principios que servirían para la reorganización de la sociedad argentina. Pero sus ideales progresistas no lograron imponerse. Triunfó la causa de la libertad pero no se aniquiló por completo "el espíritu de las tinieblas", sustentando en las tradiciones retrógradas del régimen antiguo. Es que no se había logrado la emancipación mental, ya que las costumbres y la legislación españolas continuaban trabando el movimiento progresivo de la Revolución. En efecto, España "nos dejó por herencia la rutina", nos inculcó "el dogma

del respeto ciego a la tradición y a la autoridad infalible de ciertas doctrinas"; nos enseñó "a ser obedientes y supersticiosos"; nos "educaba para vasallos y colonos"; nos dividía en "cuerpos, jerarquías, profesiones y gremios y ponía al frente de sus leyes, clero, nobleza, estado llano o turba anónima". En cambio, la democracia "exige acción, innovación, ejercicio constante de todas las facultades del hombre", proclamaba, al igual que la filosofía moderna, "la independencia de la razón"; nos quiere "sumisos a la ley"; requiere de nosotros "una educación conforme a la dignidad de hombres libres"; nivela todas las condiciones y "nos dice que no hay más jerarquías que las que establece la ley para el gobierno de la sociedad".

En consecuencia, para instaurar la democracia era menester lograr la completa emancipación de las tradiciones coloniales. Y esta emancipación, según Echeverría, sería obra de la educación y de las leyes. "Educarlo al pueblo, morigerarlo, será el modo de preparar los elementos de una legislación adecuada a nuestro estado social y a nuestras necesidades".

Educación y democracia. La educación, en última instancia, era para Echeverría el medio de lograr la emancipación del espíritu americano, pues ella, al emanciparnos de las tradiciones coloniales, nos haría verdaderamente libres. Hasta ese momento éramos "independientes, pero no libres".

Esta idea la completó Echeverría en el discurso sobre *Mayo y la enseñanza popular en el Plata*, pronunciado en Montevideo el 25 de mayo de 1844. Sostuvo allí que sólo una transformación superficial, epidérmica, fue la que experimentó el país como consecuencia de la Revolución de Mayo. Ello se debió a que el principio de la democracia, nueva fuerza motriz que comenzó a ser el móvil regulador de la vida social, no se había incorporado a la educación.

En efecto, el principio de la democracia "apareció consignado en algunas instituciones revolucionarias, pero esas instituciones no fueron comprendidas ni se arraigaron, y por consiguiente poca o ninguna influencia tuvieron para regenerar moralmente la sociedad y prepararla al régimen democrático". Por eso, incluido el pueblo, fue víctima de los que lo extraviaron, haciéndolo servir de instrumento para sus ambiciones egoístas o sus intereses de partido. De ahí surgió el choque entre el principio demo-

crítico de Mayo y el principio colonial, "vencido, pero no aniquilado".

Un pueblo, en el sentir de Echeverría, no puede ser transformado "de un soplo, no cambia sus hábitos, sus modos de ver y de sentir, sino después de una larga y laboriosa educación". ¿Por qué la democracia, hija primogénita de Mayo, no ha logrado convertirse en incontestable y reguladora institución, y peleamos aún por asegurar su imperio? Porque la tierra donde Mayo desparamó sus principios estaba inculta, porque el pueblo no la comprendía y no supo apreciar los derechos y obligaciones de su nuevo rango social; y porque nuestros gobiernos... descuidaron iniciarlo en ese conocimiento, proporcionándole la educación necesaria. "El pueblo se extravió, porque no lo educaron para la nueva vida social inaugurada en Mayo, para la democracia". Por tanto, para que la transformación sea perdurable, "para que se afirme sobre cimientos de granito es indispensable empezar por la educación del pueblo".

Echeverría retomó el tema educativo en sus *Cartas a De Angelis*. Después de señalar que Mayo dejó como tradición y dogma la soberanía del pueblo, destacó que se erró el camino porque se descuidó la educación del pueblo. Sólo la educación podría haber hecho al pueblo capaz de gobernarse a sí mismo, sin necesidad de tutores providenciales que erigen "su trono de iniquidad sobre los escombros de la anarquía". Esa falta de educación era la causante del cuadro que a sus ojos presentaba el país dominado por la tiranía de Rosas: "ignorancia supina, pobreza suma, hábitos de inercia, desenfreno de todas las pasiones bestiales". De ahí su reclamo de la labor que le pareció más urgente: "Educar al pueblo, preparar el corazón y el cerebro de los hombres del futuro".

Finalmente, el *Manual de enseñanza moral* (1846) —escrito en Montevideo, por encargo de Andrés Bello, ministro de Instrucción Pública de Uruguay— respondió a la necesidad didáctica de divulgar el nuevo "credo social" y los nuevos principios sobre educación moral que, de acuerdo con la doctrina de Mayo, debían implantarse en la educación pública. Por eso fue una "exposición de los deberes principales del hombre y del ciudadano" de un régimen democrático.

Finalidad de la educación pública. El problema argentino fue visto por Echeverría como un problema esencialmente educativo:

había que formar al pueblo para la democracia, que no es una forma de *gobierno sino* "el régimen de la libertad, fundado sobre la igualdad de clases".

De ahí que no pudiera resolverse simplemente con la creación de establecimientos de enseñanza, por más que ellos tendieran a satisfacer las necesidades del país. Era menester que esos establecimientos tuvieran un fin social dado y reconocido, pues la misión del Estado "no es instruir por instruir únicamente, sino educar con una mira de progreso y de sociabilidad".

Para alcanzar este fin es necesario, según Echeverría, que todo establecimiento educativo satisfaga dos condiciones: en primer lugar, que sus enseñanzas "sean esencialmente prácticas, que nada tengan de especulativo, de irrealizable"; en segundo término, "que estén animadas del espíritu democrático, que es el principio de vida de nuestra sociedad".

Por eso, objeto supremo de la educación pública fue, para Echeverría, la educación para la democracia, vale decir, la *educación para la libertad*. "Instrucción primaria, instrucción secundaria y profesional, todo debe eslabonarse en un sistema uniforme y encaminarse a este fin". Educación del pueblo para la democracia debía ser, a su juicio, "la bandera, el símbolo, la religión social de los hombres de inteligencia de ambas orillas del Plata".

4. DOCUMENTOS Y TESTIMONIOS

Decreto del gobernador de Córdoba, José María Paz, autorizando el ingreso de los pardos a las escuelas (1829)

"La dolorosa situación en que se advierte nuestro suelo nativo en el abandono de la instrucción pública, así por lo relativo a las ciencias liberales como por las artes mecánicas, no habiendo hasta ahora nuestros artesanos dado un paso que muestre su adelantamiento, como que para dominarlos era necesidad sumergirlos en la más profunda ignorancia, pues las luces repelen todo despotismo y no encontrando motivo alguno por el cual se excluyan de servir las castas en los demás destinos, como sirven en la milicia, ha decretado el gobierno lo siguiente:

1° Estará abierta la puerta de la instrucción pública para todos los hijos de los pardos que tengan aptitud y talento.

- 29 Se les enseñará gramática y dibujo, tan necesario para perfeccionarse en todas las artes.
- 3º El mismo preceptor que enseñe a los jóvenes hijos de los blancos, enseñará a los de castas.
- 4º Los que tengan talentos y aptitud para el estudio de las matemáticas serán señalados por los mismos maestros que presiden esta cátedra.
- 5º Se pondrá especial cuidado en su aprovechamiento.
- 6º Dos de estos jóvenes serán alumnos del colegio que el gobierno determine, y sus asistencias serán de cuenta del Estado. J. M. Paz."

Restauración de la Compañía de Jesús

"Ministerio de Gobierno. Buenos Aires, agosto 26 de 1836. Año 27 de la Libertad, 21 de la Independencia y 7 de la Confederación Argentina.

"Habiendo venido de Europa a esta ciudad seis religiosos de la Compañía de Jesús, que acogidos por el gobierno de un modo particular, con aplauso general de los habitantes de este pueblo católico, se han manifestado descosos de ser útiles a esta provincia en las funciones de su instituto que se crean más necesarias para su felicidad, y considerando el gobierno que es llegada la ocasión de propender al restablecimiento en esta provincia de la expresada Compañía, tan respetable entre nosotros por los imponderables servicios que hizo en otro tiempo a la Religión y al Estado, en todos los pueblos que hoy forman la República Argentina, y a fin de posibilitar el logro de este importante objeto, en uso de la suma del poder público de que se halla investido, ha acordado y decreta:

Artículo 19. Los predichos seis religiosos de la Compañía de Jesús serán alojados, mientras permanezcan en esta ciudad, en el colegio que fue de la expulsada Compañía de este nombre, entregándoseles las llaves de él correspondientes al local que hoy se denomina Colegio, para que vivan en comunidad conforme a su regla, se reciban en él a todos los demás individuos de la Compañía que vengan de Europa a observar su instituto en esta provincia, y establezcan las aulas de estudio que el gobierno tenga a bien encomendarles, en cuyo caso, si fuese necesario, se

les aumentará el local con las piezas contiguas que sean más a propósito, pertenecientes al mismo edificio. — Rosas. Garrigós, Oficial Mayor del Ministerio de Gobierno."

Autorización para el funcionamiento del Colegio de la Compañía de Jesús

"Ministerio de Gobierno. Buenos Aires, diciembre 7 de 1836. Año 27 de la Libertad, 21 de la Independencia y 7 de la Confederación Argentina.

"Siendo uno de los conatos del gobierno facilitar el estudio de las ciencias más útiles y necesarias al país, y en consecuencia de lo dispuesto en el artículo del decreto de 26 de agosto último, por el cual mandó entregar a los padres de la Compañía de Jesús el edificio denominado Colegio, ha acordado y decreta:

Artículo 1º. Se faculta a los expresados padres para abrir desde ahora, en dicho colegio, aulas públicas de gramática, y después, cuando puedan y lo indiquen las circunstancias, enseñar la lengua griega y la retórica, poner escuelas de primeras letras para varones y establecer cátedras de filosofía, teología, cánones, derecho natural y de gentes, derecho civil y derecho público eclesiástico, como también de matemáticas.

Art. 2º. Para facilitar el establecimiento y apertura de las aulas de gramática latina, se preventará al maestro mayor de la ciudad, arquitecto don Santos Sartorio, que, conforme a las instrucciones que reciba del superior de la Compañía, disponga la composición y aseo de las piezas en que hayan de situarse dichas aulas.

Art. 3º. Igualmente se ordenará al rector de la Universidad ponga a disposición del expresado superior todos los trastos, muebles y utensilios que haya de más en el establecimiento a su cargo y que no haciendo allí falta puedan ser útiles al servicio de dichas aulas, cuya entrega se hará bajo prolijo inventario, triplicado, firmado por ambos, del cual un tanto retendrá el rector de la Universidad, otro entregará al superior de la Compañía, y el otro se elevará al gobierno. — Rosas. Garrigós, Oficial Mayor del Ministerio de Gobierno."

Circular del Inspector General de Escuelas (1838)

"El infrascripto ha recibido orden del Excmo. Señor Gobernador de la Provincia, Nuestro Ilustre Restaurador de las Leyes, brigadier don Juan Manuel de Rosas, para manifestar a la señora presidenta de la Sociedad de Beneficencia, que no pudiendo el gobierno al presente abonar los sueldos de las personas empleadas en los establecimientos de educación que se hallan a cargo de la Sociedad de Beneficencia ni los demás gastos que a ellos corresponden, ha dispuesto:

Primero: Que la Sociedad prevenga a los inspectores de la ciudad y campaña que exijan a los padres o deudos de cada una de las alumnas la cuota que corresponda para subvenir el pago de la casa, maestra, monitora, y útiles de cada escuela; por ejemplo: para la casa de la escuela N° ... se hallan asignados ciento sesenta pesos, ciento para el pago de la maestra, treinta para el de monitora y diez para útiles, que hacen un total de trescientos pesos, y si existen cien educandas en ella, corresponde a tres pesos para cada una, así por este orden, asignando a cada alumna la más o menos cantidad que corresponda, según el número que hubiera.

Segundo: Que la que no entregue la suma que le fuera asignada sea despedida.

Tercero: Que si no se reuniese la cantidad necesaria, cese la escuela o escuelas hasta que, triunfante la República del tirano que intenta esclavizarla y libre del bloqueo que hoy sufre injustamente, pueda el erario volver a costear estos establecimientos tan útiles de beneficencia pública.

Cuarto: Que esta misma disposición sea extensiva al Colegio de Huérfanas, cuyo establecimiento lo hará cesar también inmediatamente la Sociedad, si no alcanzaren para su sostén las cantidades que abonen los padres o deudos."

IDEAS EDUCACIONALES DE ESTEBAN ECHEVERRÍA

[La educación del pueblo]

"Tenemos, es verdad, que emprender un trabajo de reconstrucción; pero sabemos que para que éste sea sólido y duradero,

para que se afirme sobre cimientos de granito, es preciso empezar por la *educación del pueblo*.

"La obra será lenta y exigirá constancia; deberán concurrir a ella muchos operarios participantes de gloria bien pequeña, y tendrá por lo mismo poco aliciente para las ambiciones egoístas; pero espero en Dios que no faltarán corazones nobles, capaces de altas que se contenten con el óbolo del pueblo, con su humildad, pero sincera gratitud.

"Las generaciones jóvenes, especialmente, son las que deben dar cumplimiento a ese laborioso legado de nuestros heroicos padres, y ellas, no dudo, se dedicarán con ahínco a esa tarea de sacrificio, si quieren que sus hijos las bendigan y repitan alguna vez: *cumplieron dignamente con su deber*.

"La educación del pueblo es indispensable para encontrar la segunda incógnita del problema de Mayo —es decir, la regeneración del país, y es imposible fundar institución alguna democrática, salvamos de la guerra civil, de las reacciones retrógradas y del predominio del sable, sin incorporar de antemano en nuestra sociedad por medio de la educación el *elemento trinitario* de la democracia.

"Tiempo es ya de pensarlo seriamente. No hay salud, no hay porvenir feliz ni progreso sólido para estos países sin una condición —la educación del pueblo encaminada a la democracia—; que debe ser la bandera, el símbolo, la religión social de los hombres de inteligencia de ambas orillas del Plata."

Mayo y la enseñanza popular en el Plata. (Fragmento.)

[Deficiencias de la instrucción pública]

"En la época actual, señores, después de lo que ha pasado entre nosotros, y en vista de los extravíos de la revolución, sería, en mi concepto, una falta inexcusable contentarse con reproducir lo que se ha hecho anteriormente en materia de instrucción pública.

"Se ha creído hasta ahora que bastaba instruir, que bastaba abrir escuelas y universidades para satisfacer las necesidades del país en punto a instrucción. Error, señores, error gravísimo. La instrucción propagada sin un fin social dado y reconocido, sin una mira de moralidad y sociabilidad, lejos de ser útil puede ser

perniciosa, puede extraviar los ánimos, relajar las costumbres, fecundar el egoísmo sofocando el germen de las cívicas virtudes; puede, en una palabra, sembrar en las entrañas de las generaciones nuevas, principios de desorden y de perpetua anarquía.

"Esto precisamente ha sucedido entre nosotros, merced por una parte a la instrucción pública y por otra, a la libertad ilimitada de enseñanza que ha existido hasta hoy en el país. Estoy persuadido de que gran parte de los males sufridos por la República Argentina, males cuya duración no es posible calcular, provienen del vicioso sistema de instrucción pública, planificado en Buenos Aires del año 21 al 27, y de haber estado en tiempos anteriores en manos de especuladores que hacían granjería de ella como de una industria cualquiera, por el abandono en que la dejaron los gobiernos.

"Los estadistas de nuestro país olvidaron que la misión del Estado no es instruir por instruir únicamente, sino instruir con una mira de progreso y de sociabilidad, principalmente en países nuevos como los nuestros, recién emancipados, y que para ser libres necesitaban pasar por una verdadera transformación social.

"Si lo que acabo de decir es cierto, si tenemos, como no dudo, la previsión nacida del conocimiento de los errores del pasado, en la cuestión de que se trata todo está reducido a dar a la instrucción pública una organización adecuada a las necesidades del país y propia para desarrollar normalmente tanto sus instituciones como su sociabilidad. Fuera de este problema no hay cuestión de interés alguno para nosotros. Instrucción primaria, instrucción secundaria y profesional, todo debe eslabonarse en un sistema uniforme y encaminarse a ese fin. Considerar de otro modo la instrucción pública será reproducir los errores del pasado y nunca salir de atolladero."

*Objeto y fines de la instrucción pública. (Fragmento.)
Informe al "Consejo de Instrucción Pública" de Montevideo.*

[Necesidades de la instrucción pública]

"Para conocer las necesidades reales del país en la materia de instrucción pública, no hay más que echar una mirada sobre nuestra sociedad y ver los elementos de que ella se compone.

"En primer lugar tenemos la mayoría de la población habitando la campaña y satisfecha de la condición en que ha nacido y en

que vivirá por muchos y muchos años. La primera necesidad de esta clase es saber leer, escribir y contar; pero para vivir socialmente y desempeñar sus deberes cívicos, esta clase, más que ninguna otra de nuestra sociedad, necesita aprender a vivir moralmente, porque el hombre no es una realidad sociable sino cuando vive unido a los demás por el sentimiento racional de la justicia y del deber.

"En las escuelas primarias deberá enseñarse la moral, los derechos y deberes del hombre y del ciudadano y la Constitución del Estado.

"Tenemos en segundo lugar la población de las ciudades, aplicada a la industria, al comercio, a la ciencia, gozando de cierto bienestar y con aspiraciones más altas y extensas que las de las campañas, y de cuyo seno saldrán los legisladores, los administradores, los jurados, los militares, todos esos hombres, en fin, destinados a ejercer una influencia directa y decisiva sobre la suerte de su país.

"Es claro que las necesidades de esta clase, en punto a instrucción, son diferentes, más amplias que las de la anterior, y que la enseñanza que reciba en las escuelas debe calcularse con arreglo al papel que está destinada a desempeñar en la sociedad, y a las tendencias y disposiciones que predominan en ella. Esa instrucción deberá ser industrial, mercantil, hasta cierto punto científica. Las escuelas secundarias se la proporcionarán ampliamente, porque mal puede el país prosperar si los hombres que han de dirigirlo no tienen las luces necesarias. Además, del seno de esa población de las ciudades se desprende un pequeño número de jóvenes que se consagran al ejercicio de las únicas carreras científicas que pueden medrar en el país: la abogacía y la medicina. Una escuela de medicina y otra de derecho bastarían para llenar esa necesidad.

"La instrucción primaria debe considerarse como el fundamento indispensable de todo buen sistema de instrucción pública; la instrucción secundaria como su desarrollo necesario; la instrucción científica como su complemento. Pero estos tres grados de instrucción deben eslabonarse entre sí, de lo contrario, no hay sistema, no hay plan uniforme, ni concepción científica de la instrucción pública."

Objeto y fines de la instrucción pública. (Fragmento.)

1. IDEAS DE JUAN BAUTISTA ALBERDI

Las "Bases" y la organización del país. A mediados de 1852, Juan Bautista Alberdi (1810-1884) publicó en Valparaíso su libro *Bases*, el que, sintetizando el ideario y las aspiraciones de los argentinos proscriptos durante la tiranía de Rosas, señaló los "puntos de partida para la organización política de la República Argentina" y sirvió de inspiración a los constituyentes de 1853.

La constitución a dictarse debía partir de la situación del país, cuya independencia estaba asegurada. Por tanto, no debía cerrar al país a la acción civilizadora de Europa. "Toda la civilización de nuestro suelo es europea", afirmó Alberdi, y "en América todo lo que no es europeo es bárbaro." Nuestro deber, en consecuencia, era favorecer la penetración del espíritu vivificador de la civilización europea. "¿Queremos plantar y aclimatar en América la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre de Europa y de Estados Unidos? Traigamos pedazos vivos de ellas en las costumbres de sus habitantes y radiquémoslas aquí... ¿Queremos que los hábitos de orden, de disciplina y de industria prevalezcan en nuestra América? Llenémosla de gente que posea hondamente esos hábitos... La planta de la civilización no se propaga de semilla. Es como la viña, que prende y cunde de gajo".

Para ello, era preciso que en la constitución a dictarse se pusieran los fines más convenientes para nuestro país, los cuales eran, para Alberdi, los que asegurasen el engrandecimiento material y moral de nuestro pueblo. Para aumentar la población de la República, debían darse en la constitución garantías de ejecución y realidad, no promesas: garantizar la libertad de cultos, pues excluir los cultos disidentes implicaría excluir a los pobladores que más necesitábamos; prodigar la ciudadanía y el domicilio al extranjero, sin imponérselos; asimilar sus derechos civiles al del ciudadano; permitirle el acceso a los empleos públicos de rango secundario; reconocer la inviolabilidad del derecho de propiedad y la libertad completa del trabajo, de la industria y del comercio exterior e interior, marítimo y terrestre; asegurar la paz y el orden interiores. El establecimiento de estos fines esenciales haría de la constitución a dictarse un instrumento de civilización y de cultura.

CAPITULO 5

LA EDUCACION EN EL PRIMER PERIODO DE LA ORGANIZACION NACIONAL (1852 - 1862)

La tarea de organizar a la Nación, después de la batalla de Caseros que derribó la tiranía de Juan Manuel de Rosas, llevó a un nuevo planteamiento del problema politicosocial que, hasta ese momento, se había centrado en una oposición entre federales y unitarios. Urquiza superó esa oposición al definir claramente su actitud, como opuesta a la del tirano derrocado, en la sesión inaugural del Congreso General Constituyente reunido en Santa Fe: "Antagonista de su política —expresó—, tomé un rumbo opuesto para dar uniformidad a los espíritus y a los intereses. La intolerancia, la persecución, el exterminio fueron la base de su política; y yo adopté por divisa de la mía, el olvido de todo lo pasado y la fusión de los partidos". De ahí que proclamara la necesidad de sancionar una Constitución que hiciera imposible la anarquía y el despotismo. "Ambos monstruos —dijo— nos han devorado. Uno nos ha llenado de sangre; el otro de sangre y de vergüenza."

La Constitución Nacional fue sancionada el 1 de mayo de 1853 y promulgada por Urquiza el día 25 de mayo. Pero la provincia de Buenos Aires, que había rechazado el Acuerdo de San Nicolás y acudido a las armas para sostener su autonomía, se mantuvo alejada de la Confederación, que tuvo su sede en Paraná. Sólo después de la batalla de Pavón se puso término a las dificultades y, con la elección de Bartolomé Mitre como presidente de la Nación, la República inició una nueva etapa de su historia.

Fijados los fines que debía proponerse la constitución, Alberdi se ocupó de señalar los medios que permitirían alcanzarlos. Uno de ellos lo centró en la educación del pueblo.

Sus ideas sobre educación. Los hombres de Mayo, a juicio de Alberdi, tuvieron un noble empeño: elevar a las clases populares a la altura que requiere un régimen democrático de gobierno. Para ello, trataron de difundir la cultura por medio de la instrucción. Y al hacerlo, olvidaron que más que instrucción nuestro pueblo necesitaba educación, que no se logra con la creación de establecimientos educativos sino "se opera por la acción espontánea de las cosas", se hace "por el ejemplo de una vida más civilizada que la nuestra". Por eso, refiriéndose a los hombres del período revolucionario, escribió en *Bases*: "no vieron que nuestros pueblos nacientes estaban en el caso de hacerse, de formarse, antes de instruirse, y que si la instrucción es el medio de cultura de los pueblos ya desenvueltos, la educación por medio de las cosas es el medio de instrucción que más conviene a los pueblos que empiezan a crearse".

La acción civilizadora de Europa fue considerada por Alberdi como el medio esencial de educación requerido por nuestro país. De ahí sus afanes por fomentar la inmigración europea —"gobernar es poblar"— con el objeto de que nos ayudara a instruir, educar, moralizar y mejorar la raza. En efecto, el inmigrante europeo nos podía traer "más civilización en sus hábitos que luego comunica a nuestros habitantes, que muchos libros de filosofía". Y esos hábitos de civilización, vivientes en nuestro medio, se convertirían para nosotros en "el catecismo más eficiente", que nos enseñaría a vencer la ociosidad y la ineptitud para la industria.

Estas ideas justifican la fervorosa defensa que hizo Alberdi de la inmigración proveniente de pueblos civilizados, pues ella educaría a nuestro pueblo, acimatando con la cultura la libertad, y nos enseñaría a crear hábitos de orden, de disciplina y de trabajo. Sólo así nos sería posible vencer "al grande y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el atraso material, la naturaleza primitiva y bruta de nuestro continente".

¿Cómo favorecer la inmigración? ¿Cómo lograr el arraigo de poblaciones activas y laboriosas? La respuesta de Alberdi a estos interrogantes fue concreta: reconociendo al extranjero el uso de sus derechos naturales, estableciendo la libre circulación

de los hombres, las ideas y las cosas, dándole, sin distinción de razas ni de creencias, reales y efectivas garantías materiales y morales.

No bastaba, sin embargo, con esta acción civilizadora de la inmigración. Para complementarla, sostenía Alberdi, era necesaria la instrucción, pero una instrucción tal que implicara una franca rectificación de la orientación hasta entonces dominante. Era menester dejar a un lado el cultivo de las disciplinas filosóficas, reemplazándolas por el conocimiento de las ciencias prácticas y aplicadas, porque éstas eran las únicas capaces de "ponernos en aptitud de vencer la naturaleza selvática que nos domina por todas partes". De ahí que, en lugar de teólogos y filósofos, necesitáramos ingenieros, geólogos, naturalistas, hombres de comercio y de industria.

De ahí los afanes de Alberdi porque los planes de estudios desterraran, ante todo, el latín y, en su lugar, obligaran al aprendizaje del inglés, "idioma de la libertad, de la industria y del orden", e impulsaran el estudio de las ciencias y artes aplicadas y conocimientos prácticos, que brindaran una utilidad material e inmediata.

2. LA ACCION EDUCACIONAL EN EL ESTADO DE BUENOS AIRES

Reorganización de la enseñanza. Vencida la tiranía en la batalla de Caseros (3 de febrero de 1852) surgió una preocupación fundamental en el orden educativo: retrotraer las cosas a la situación en que se hallaban antes de que se iniciara la tiranía. Sin embargo, en Buenos Aires pocos fueron los progresos educativos en los primeros años, pues hasta que Sarmiento comenzó a actuar, la educación se debatió en medio de la mayor desorientación.

Comenzaron las autoridades provinciales derogando el tristemente célebre decreto de 1838, que había suprimido del presupuesto las partidas destinadas al sostenimiento de la enseñanza. Restituyeron a la Sociedad de Beneficencia las atribuciones que Rivadavia le había conferido al fundarla. Crearon el Ministerio de Instrucción Pública, a cargo de Vicente Fidel López, confiándole la "inspección y vigilancia directa de todo lo con-

cerniente a escuelas y casas de educación". Intentaron reorganizar la Universidad y proyectaron la creación de una escuela normal y otra de comercio. Pero todos estos propósitos fracasaron: faltaban maestros y recursos y el pueblo se mantuvo alejado de las escuelas e indiferente a todas las cuestiones relacionadas con la enseñanza.

Las "jornadas de junio" y el rechazo por la Legistatura del Acuerdo de San Nicolás, la revolución del 11 de septiembre de 1852 y la posterior constitución del *Estado de Buenos Aires*, dieron origen a nuevas situaciones políticas que trajeron como consecuencia modificaciones en el gobierno escolar, pero no llegaron a cambiar la situación. El Ministerio de Instrucción Pública fue disuelto por el gobernador Valentín Alsina, y en su reemplazo se restableció el Departamento de -Primeras Letras, bajo la dirección del rector de la Universidad. Luego, en noviembre de 1852, se separó el Departamento de la Universidad y las escuelas de primeras letras fueron colocadas bajo la dependencia de un Inspector General. En octubre de 1854, al sancionarse la ley municipal, se encargó a la Municipalidad el mantenimiento y vigilancia de la instrucción pública, poniendo los establecimientos de varones a cargo de una Comisión de Educación. Finalmente, en febrero de 1855, el primer gobernador constitucional de Buenos Aires, Pastor Obligado, creó el Consejo de Instrucción Pública, bajo la presidencia del rector de la Universidad.

Esta serie de medidas gubernamentales, reveladoras de una falta de orientación definida al enfocar la solución del problema de la organización educacional, tuvieron sin embargo efecto satisfactorio, en el sentido de que lograron restituir los establecimientos de enseñanza prácticamente suprimidos durante la tiranía. Pero la superposición de autoridades creó, al mismo tiempo, una fuente de conflictos para el futuro. En efecto, el gobierno de la enseñanza se repartió entre la Municipalidad, el Consejo de Instrucción Pública y la Sociedad de Beneficencia, que continuaba teniendo a su cargo las escuelas de niñas.

El verdadero progreso educativo de Buenos Aires se efectuó entre 1856 y 1861 y se debió a la acción personal desplegada por Sarmiento, que hizo de la provincia el centro renovador de la educación.

Colegio Seminario y de Ciencias Morales. A los pocos días de organizado el gobierno provincial, Valentín Alsina intentó

reabrir el *Colegio Seminario y de Ciencias Morales*. Comenzó

disponiendo, el 20 de marzo de 1852, que las tropas que lo tenían por cuartel desalojaran el edificio yendo una comisión encargada de su refacción. Dos días después, fijó un plazo de quince días para que el Provincial de San Francisco dispusiera el desalojo de una parte del convento, a fin de poder dar albergue a los jóvenes de las provincias que "anhelan recibir la educación de que habían sido privados durante la tiranía". Los sucesos que se produjeron entre Buenos Aires y la Confederación impidieron que la reapertura proyectada pudiera efectuarse.

Constituido el Estado de Buenos Aires, su gobernador Pastor Obligado procedió a abrir el colegio, confiando su rectorado al sacerdote doctor Eusebio Agüero. Hombre vinculado a Rivadavia, el nuevo rector retomó el plan y los propósitos del antiguo Colegio de Ciencias Morales; por eso, la enseñanza que se brindó estuvo, en cierto sentido, alejada de los requerimientos prácticos de la época. "En la letra del programa oficial y en su espíritu —señala Federico Tobal— estaban ausentes casi por completo las ciencias exactas y las ciencias naturales. En cierto modo nuestro colegio reproduce el plan de enseñanza del Colegio de Ciencias Morales de la época de Rivadavia, el del colegio de Córdoba y aun el de su misma Universidad durante la colonia". Mas, con su orientación, se intentó formar un clero nacional ilustrado y una generación culta, moral y religiosa.

A pesar de las dificultades económicas y la falta de profesores, el establecimiento fue desenvolviéndose normalmente, llegando a ejercer atracción en toda la República. Pronto fue frecuentado por los hijos de las familias patricias de Buenos Aires y del interior.

En 1862 pasó a depender de la Nación, en virtud a lo estipulado en el Pacto de San José de Flores que, por su artículo 8, garantizó a la provincia su presupuesto de 1859, hasta cinco años después de verificarse su incorporación por la aceptación y jurá de la Constitución Nacional.

En 1863 el Colegio Seminario y de Ciencias Morales sirvió de base para la fundación del Colegio Nacional. Sólo dos años más tarde, el 15 de febrero de 1865, fue creado el *Seminario Conciliar de Buenos Aires*.

Sarmiento en el Departamento de Escuelas. Desde el momento de su llegada a Buenos Aires, Sarmiento fue el centro y el impulsor de toda la acción educacional de la provincia. Desde el cargo de Jefe del Departamento de Escuelas, para el que fue designado el 7 de junio de 1856, desarrolló una actividad extraordinaria que abarcó todos los aspectos de la vida escolar. Formación del fondo de escuelas, edificación de locales escolares adecuados, mejoramiento de la idoneidad del magisterio, provisión de material didáctico, fundación de la primera publicación pedagógica del país, fueron las cuestiones por cuya solución luchó sin descanso. Su actuación fue la ejecución de las ideas que había expuesto durante su exilio y el anticipo del programa educacional que, años después, desarrollaría desde la primera magistratura del país.

El desarrollo educacional que presentaba Buenos Aires, al asumir Sarmiento la jefatura del Departamento de Escuelas, se debía a la acción desarrollada antes de la época de Rosas. Por eso, "caída la tiranía no se hizo más en la reconstrucción del edificio de la educación pública, que satisfacer, rehabilitando la tradición ilustrada, el voto del pueblo que echaba en cara al tirano, como el mayor de su delito, el haber cerrado las escuelas". Sin embargo, pese a su desarrollo, la educación carecía de base sólida, pues el Estado nunca podría "con rentas que están calculadas para otros fines, ir a la par del desenvolvimiento natural" de los establecimientos educacionales. Por eso, su primera preocupación fue pregonar la necesidad de dotar a la educación de rentas propias, lo que obtuvo con la ley sancionada el 21 de julio de 1857 que, al declarar a Rosas reo de lesa patria y ordenar la confiscación de sus bienes, los destinó al sostenimiento de las escuelas del Estado.

Sarmiento se preocupó de que las escuelas tuvieran edificios adecuados, no sólo por conveniencias desde el punto de vista educativo sino también por razones de higiene y de ornato. De ahí que influyera en la aprobación de la ley de agosto de 1858, merced a la cual donó a la ciudad de dos edificios escolares, monumentales para su época —Catedral al Norte y Monserrat— e hizo posible la construcción de casas para escuelas en las poblaciones de Quilmes, San Justo, San Martín, San José de Flores, Baradero, Morón, Merlo, San Fernando, Bahía Blanca, Las Flores, Chivilcoy, Navarro, etcétera.

La falta de preceptores, sensible especialmente en las escuelas de la campaña, determinó que en 1856 se proyectara la creación de dos escuelas normales, una de maestros y otra de maestras, con el fin de solucionar el problema de la formación del magisterio. Sarmiento —fundador de la primera escuela normal de Sudamérica— adoptó una actitud para muchos insperada: auspició con todo entusiasmo la creación de la escuela de maestras y consideró que, por largo tiempo, no debía pensarse en formar a los varones para el magisterio.

Su franco apoyo a la escuela normal de mujeres es fácilmente comprensible: consideraba a la mujer más apta que el hombre para la enseñanza, ya que su misión como educadora "le está señalada por la naturaleza, porque ella tiene más corazón, porque, virgen o matrona, lleva en su seno el instinto maternal". A esta razón se agregaba otra de carácter práctico: las mujeres son más permanentes en el ejercicio de su profesión, ya que "no tienen como los hombres ocupaciones más productivas que las que le proporciona la enseñanza". Se opone, en cambio, a la fundación de una escuela de maestros porque creía que no daría resultados inmediatos, como era imprescindible. Por eso, opuso a los defensores del proyecto la idea de utilizar a los muchos inmigrantes europeos que había en Buenos Aires, que poseían "más instrucción que la que se requería para nuestras escuelas".

Ambos proyectos quedaron encapitados, debido a las dificultades existentes entre la provincia y la Confederación. De ahí que Sarmiento, de acuerdo con su lema —"Haya escuelas que el maestro existe"—, se dedicó a crearlas en todo el territorio de Buenos Aires. De inmediato se consagró a mejorarlas y, para ello, se preocupó por mejorar el magisterio y la enseñanza.

Para mejorar la enseñanza era indispensable reemplazar los viejos textos. La acción que desarrolló en este sentido impulsó la publicación de nuevos libros escolares, como el *Silabario argentino* de José A. Wilde, *El Tempje argentino* de Marcos Sastre, *Rudimentos de aritmética* de Bode, *Album literario* de Toribio Arauz, *Lecciones de ortografía*, *Lecciones de gramática*, etcétera. Al mismo tiempo, hizo adoptar en las escuelas *La conciencia de un niño* y *La vida de Jesucristo*, que en 1844 había publicado en Chile, con el objeto de inculcar a la niñez en la instrucción religiosa y en la moral cristiana.

Pero era necesario mejorar también el magisterio y formar una opinión favorable a la acción educacional, ya que sin el espíritu público que la vivifique "la instrucción común será siempre planta raquítica, cultivada en suelo ingrato e incapaz de proporcionar solución". No existiendo ese espíritu público sólo había una solución: formarlo. A ello y a dotar a los educadores de los medios para mejorarse, tendió la fundación de los *Anales de la Educación Común*, primera publicación pedagógica que tuvo el país. En sus páginas tuvieron cabida informes, memorias, artículos sobre cuestiones de enseñanza y todo lo que se relacionaba con la vida de las escuelas.

En su informe de 1860, Sarmiento sintetizó la situación educacional de la provincia, que era fruto de su esfuerzo, expresando: "Tal como se presenta la educación pública en Buenos Aires es ya la más adelantada de la América del Sud, por la erección de numerosos edificios, por la perfección de sus métodos, por la belleza de sus implementos y por la buena condición, eficacia y baratura de sus textos de enseñanza. Si en adelantos materiales, en ferrocarriles, puentes, muelles, hemos apenas iniciado al país en los progresos de nuestra época, en educación pública podemos lisonjearnos de mejores resultados relativos".

Alejandro Sarmiento del Departamento de Escuelas, éstas volvieron a depender del rector de la Universidad. y la educación elemental detuvo ese progreso extraordinario que realizó en Buenos Aires en poco menos de un lustro. Pero la obra realizada trascendió al país, despertando curiosidad, suscitando entusiasmo e intensificando convicciones en favor de la educación popular.

Juana Manso. Reincorporada a la vida argentina en 1853, después del ostracismo que impuso a su familia la tiranía, Juana Paula Manso de Noronha (1819-1875) se convirtió, pocos años después, en la más eficaz colaboradora de Sarmiento. Designada directora de la primera escuela mixta que funcionó en Buenos Aires realizó una intensa acción tendiente a renovar la educación elemental: ensayó la coeducación, experimentó nuevos métodos de enseñanza basados en la intuición, incorporó al contenido escolar el aprendizaje de idiomas extranjeros. Pero sus reformas, que levantaron grandes resistencias, la determinaron a abandonar el cargo en 1865.

Desde los *Anales de la Educación Común*, en cuya dirección reemplazó a Sarmiento, combatió por la causa de la educación

popular. Opuesta a la escuela verbalista, propagó las ideas de Pestalozzi y sostuvo la necesidad de una educación integral. Preocupada por la formación del niño, divulgó los principios froebelianos y defendió la difusión de los jardines de infantes. Deseosa de mejorar la educación, luchó por crear una opinión en favor del mejoramiento de la situación del magisterio. Es que creía firmemente que para tener buenos maestros era menester darles un sueldo decente y rodearlos de consideración. "El hombre que despreciado de sus conciudadanos —escribía—, oprimido de sinsabores, hostigado por la penuria de medios, ve sufrir a los suyos sin poder aliviarlos aunque sólo sea para hacer más tolerable su posición, trabaja muchas veces diez o doce horas por día, pero ese desgraciado no ama ni puede amar una profesión tan ingrata, y si no la deja, es porque no se le presenta otro recurso; pero la considera su presidio y su cadena; él no puede, aunque quiera, ser amable ni paciente con sus discípulos y la disposición dolorida de su espíritu ha de reflejarse en sus actos en la escuela".

También era preciso, para Juana Manso, mejorar la enseñanza. Para ello era necesario recurrir a tres medios: basarla en el interés del alumno, desenvolverla en torno de la actividad libre del niño y afianzarla suavizando la disciplina.

Propagandista de la instrucción de la mujer, encontró el medio ideal para favorecerla con el establecimiento de bibliotecas populares. Para ella, el libro era el amigo más leal de la mujer. "El —decía— será el cómplice y el consolador de sus males, él calmará su pesar de un modo más radical que los banales consuelos que no llegan hasta su corazón dolorido. La mujer que lee y ama la lectura, luchará mejor contra el infortunio, contra alguno de esos dolores agudos que saben quebrantar las fibras de los corazones más firmes".

Juana Paula Manso completó su intensa acción con la traducción de varias obras didácticas norteamericanas y la publicación de un texto de historia de las provincias del Río de la Plata.

La *Universidad de Buenos Aires*. La situación creada por la revolución de 1852, que mantuvo a Buenos Aires separada de la Confederación, determinó que la Universidad continuara como establecimiento provincial, independiente de toda acción nacional. En estos años, excepto el retorno a sus cátedras de los profesores separados de ellas por el gobierno de Rosas, las únicas disposi-

siones importantes que se adoptaron tendieron a contemplar la situación de la emigración argentina, que después de Caseros había retornado al país. Tales, las resoluciones que dieron validez a los títulos expedidos por establecimientos oficiales de la República del Uruguay, admitieron los certificados de profesores científicos adquiridos por los emigrados en el extranjero, reconocieron válidos los diplomas de grados y títulos profesionales obtenidos en universidades extranjeras. Además, se contempló la situación que creaba la secesión de la provincia, admitiéndose los certificados otorgados por la Universidad de Córdoba y los colegios públicos de la Confederación. Con todo, la Universidad continuó careciendo de autonomía: era una dependencia del Estado, que gobernaba sus aspectos docentes y administrativos.

A partir de 1861, después de cuarenta años de vida, la Universidad de Buenos Aires se organiza y consolida durante el retiro del doctor Juan María Gutiérrez (1809-1878), que proyectó una nueva organización que tuviera en cuenta la función cultural de la universidad y permitiera hacerla efectiva. Para ello, era menester independizar los altos estudios del Estado, dejando que la universidad se gobernase a sí misma. "Las universidades —decía Gutiérrez— bajo la dirección inmediata del Estado y del gobierno, se convierten en máquinas que tienen la pretensión de producir inteligencias y aun caracteres que se amolden a propósitos siempre perniciosos en todo país libre y especialmente en los republicanos". En cambio, independientes de los gobiernos, las universidades pueden dejar a un lado la tarea de expedir títulos profesionales y dedicarse a cumplir su misión: dispensar la ciencia.

No bastaba, sin embargo, liberar la universidad de la tutela del gobierno. Para desarrollar realmente la cultura, fomentar la elaboración de las ideas y favorecer el progreso científico, era indispensable implantar la "libertad de estudios". Libertad en un doble sentido: del maestro, para enseñar "según su doctrina y su método"; del alumno para aprender "aquello que considere útil e interesante".

El proyecto de Gutiérrez fue recogido, en parte, por la asamblea constituyente de la provincia, que sancionó la Constitución de 1873, estableciendo el reconocimiento de la autonomía de la Universidad y otorgándole independencia económica, docente, administrativa y científica.

3. LA ACCION EDUCACIONAL EN LA CONFEDERACION ARGENTINA

La educación primaria. Entre 1853 y 1860 las provincias de la Confederación Argentina dictaron sus constituciones sancionando, en cumplimiento de la exigencia impuesta por la Constitución Nacional, el sostenimiento de su instrucción primaria. El impulso educativo que imprimió el general Urquiza a Entre Ríos, instalando escuelas para niños de ambos sexos en todos los departamentos del territorio federalizado, repercutió en algunas provincias que, pese a lo reducido de sus recursos, se esforzaron por organizar sus establecimientos de educación primaria. Otras, en cambio, se mantuvieron en el mismo estado de abandono que se hacía tradicional.

En Mendoza no se hizo nada por la educación elemental pues, al decir del gobernador, "han faltado los recursos y el tiempo". Lo mismo ocurrió en San Juan, donde sólo cuando Sarmiento asumió el gobierno de la provincia surgió la preocupación por la educación; en Catamarca, que sólo contó con las escuelas particulares; en Salta, Jujuy, La Rioja y Tucumán, en cambio, se inició en 1858 la instalación de escuelas primarias costeadas por sus gobiernos. Santa Fe y Santiago del Estero, por su parte, organizaron comisiones de instrucción pública. Córdoba, después de tener abandonadas sus escuelas durante quince años, desde 1856 empezó a dictar los primeros presupuestos en los que figuraron partidas para el sostenimiento de las escuelas de primeras letras. San Luis y Corrientes constituyeron, en esta época, honrosas excepciones.

Justo Daracé, primer gobernador constitucional de San Luis, encontró su provincia en un estado de completo abandono; hasta entonces sus gobiernos habían dejado la instrucción primaria en el olvido y la única escuela con que contaba la provincia nunca había funcionado de un modo permanente. Todo parecía oponerse a los propósitos de su gobierno: la extensión del territorio y la disminución de la población, la carencia de recursos, las continuas amenazas de invasiones por los indios, la falta de preceptores y de locales para instalar escuelas, la inexistencia de toda organización administrativa. Su acción tesonera, empero, supo vencer todos los obstáculos. Estableció la educación de la

mujer, que hasta entonces no había recibido otra instrucción que la que se le brindaba en el hogar, fundando escuelas para niñas en la ciudad y en la campaña y confiando su dirección a la Sociedad de Beneficencia, que creó a ejemplo de la instalada en Buenos Aires por Rivadavia. Extendió las escuelas de varones en toda la provincia, estableciendo dos en cada una de los ocho departamentos de San Luis.

Comprendiendo la necesidad que tenía la provincia de que sus gobiernos prosiguieran la obra por él iniciada, no vaciló Daract en expresarlo en su último mensaje a la Legislatura (1859). "La instrucción pública —dijo— si no era perseguida directamente por los gobernadores de los tiempos pasados, yacía olvidada hasta el último punto o subsistiendo miserablemente merced a su capricho; de modo que el abandono de la primera juventud, la ignorancia de los conocimientos más esenciales para la vida, debía guiar naturalmente al ocio, a los vicios y a la corrupción de las costumbres y de las relaciones sociales. Es ciertamente de admirar que la natural bondad de los instintos haya preservado a los hijos de San Luis de ese horrible porvenir que les preparaba el abandono de sus antecesores; y debo esperar que en adelante los gobiernos de mi país dedicarán, como deuda privilegiada de la patria, un anhelo especial al cultivo, la mejora y la propagación de los medios de enseñanza".

Desgraciadamente la obra civilizadora de Daract fue efímera. Entre 1860-1867 fue destruida por los continuos alzamientos y las montoneras. Y el golpe de gracia de la barbarie lo dio Juan Saa, que, al provocar la guerra, desquició por completo al gobierno puntano. Por eso San Luis, al decir del doctor Juan P. Ramos, "volvió a descender del nivel a que lo había llevado la acción eficiente y decidida de un hombre".

Corrientes, con el gobierno del doctor Juan Pujol, fue escenario de una intensa acción de reconstrucción educativa, iniciada con la ley de educación sancionada el 19 de abril de 1853, que fue la primera que tuvo el país. En ella, considerando "el adelanto de la juventud de ambos sexos como uno de sus primeros deberes", se estableció que la educación primaria, que sería gratuita, se daría bajo la dirección del Estado, limitándose en las escuelas a la enseñanza de lectura y escritura del idioma patrio, doctrina y moral cristiana y elementos de aritmética práctica.

La restauración del Cabildo, efectuada por ley de abril de 1853, permitió que se complementara la ley de educación al fijarle entre sus atribuciones "la educación de ambos sexos en las escuelas primarias, atendiendo especialmente a que recibían instrucción moral y religiosa y adquirieran hábito de trabajo; vigilar la moralidad de los establecimientos; establecer exámenes públicos anuales...; examinar y conceder permiso a las personas que soliciten abrir escuelas si reúnen las condiciones precisas; visitar las escuelas y remover a los maestros indolentes, incapaces e inmorales...; disponer que los padres manden indefectiblemente a sus hijos a las escuelas públicas o privadas; evitar los castigos crueles o difamatorios..."

Estas disposiciones legales permitieron que el gobernador Pujol realizara una acción educacional de vastas proyecciones. Mejoró la situación de los maestros, aumentando su número y su sueldo como "recompensa del penoso magisterio a que están consagrados". Difundió escuelas elementales en todos los centros poblados. Reparó los locales escolares y construyó nuevos en los puntos en que el aumento del vecindario los hacía necesarios. Hizo que se proporcionara a los niños pobres papel, pizarras y demás útiles y, en algunos casos, hasta ropa. Implantó nuevos libros y textos, como el *Catecismo político*, que contenía el texto de la Constitución Nacional, y el *Tratado de puntuación*, de Francisco Suárez.

Esta acción educacional, realizada en años difíciles para todo el país, permitió que Corrientes se destacara entre las provincias por su desarrollo educacional. Es justo señalar que la tesonera obra de gobierno fue secundada eficazmente por el canónigo José María Rolón, que fue designado director de la educación primaria de la provincia. De él dijo el gobernador Pujol: "Su ardorosa solicitud no ha encontrado obstáculos para llevar a cabo los pensamientos útiles a la mejora moral e intelectual de la juventud estudiantil".

La enseñanza secundaria. Como consecuencia de la situación del país no pudo realizarse en la Confederación Argentina una acción coordinada en la organización de la enseñanza secundaria, que en este período se brindó en colegios dependientes de la Nación y en establecimientos sostenidos por las autoridades provinciales.

En Entre Ríos, el *Colegio de Concepción del Uruguay*, que a raíz de la federalización de la provincia quedó bajo la dirección de las autoridades nacionales, adquirió carácter, orientación y prestigio desde el momento en que asumió su rectorado el doctor Alberto Larroque (mayo de 1854). Desde 1855 tuvo su plan de estudios, que comprendió la *sección preparatoria* (gramática, literatura, geografía, latinidad, matemática y dibujo lineal), *estudios mayores universitarios* (filosofía, matemática aplicada, física, derecho civil, de gentes y romano), *estudios para la carrera del comercio* (idioma y práctica epistolar, geografía, matemática mercantil, teneduría de libros, inglés o francés) y, como clases accesorias, música vocal e instrumental. Al mismo tiempo fue seleccionando el personal docente e incorporando a distinguidos educadores extranjeros de reconocida capacidad como Jorge Clark, Luis Lavergne, Alexis Peyret, Doroteo Lauraldi, Alfredo du Parquier, Alfredo Darquier, etc. De tal modo, el rectorado de Larroque, que se prolongó durante diez años, dio a este establecimiento —bajo la influencia de la pedagogía francesa, tan decisiva en la organización de nuestra enseñanza secundaria— su organización y su régimen interno, disciplinario y económico. De ahí que el Colegio del Uruguay fue en esa época el mejor organizado que tuvo el país.

El *Colegio de Monserraz*, que había estado en poder de la provincia de Córdoba desde 1820, también fue nacionalizado. Pero su carácter de casa de pupilage permaneció invariable. En mayo de 1854, el presidente Urquiza, teniendo en cuenta la necesidad de facilitar a los hijos de todas las provincias la posibilidad de seguir estudios en la Universidad, dispuso la concesión de cinco becas a cada provincia. Y, en junio del año siguiente, aprobó un reglamento minucioso organizando la dirección y disciplina del establecimiento, con el objeto de que respondiera mejor a sus fines.

En Tucumán se fundó, en 1857, el *Colegio de San Miguel*, que aunque particular, era sostenido por el gobierno provincial. Las dificultades que obstaculizaron la acción de sus directores, profesores Pellisot y Labougle, obligaron a clausurarlo a los tres meses de su fundación. Fue reabierto en 1858 bajo la dirección de Amadeo Jacques, quien, teniendo en cuenta las necesidades del país, organizó sus estudios en dos cursos: escuela o enseñanza primaria y colegio o enseñanza secundaria. La enseñanza prima-

ria, confiada a José E. Acha, se limitó a lectura, escritura, cálculo y doctrina cristiana. La secundaria, en cambio, tuvo un amplio plan a desarrollarse en cinco o seis años, según las aptitudes de los alumnos. Junto a los estudios literarios y al latín, que enseñó Aimable Baudry, colocó el estudio de idiomas vivos, a cargo de Carlos Olearius, la enseñanza de la historia y la geografía, que fueron dictadas por Alfredo Cosson, y las ciencias físicas y matemáticas, que el mismo Jacques se encargó de impartir. En cuanto a la enseñanza religiosa, que integraba el plan del colegio, la dejó a cargo de eclesiásticos de la ciudad.

En las aulas del Colegio de San Miguel se formaron jóvenes que tuvieron destacada actuación en la vida provincial y nacional. Elocuente testimonio de la bondad de su enseñanza lo dio el sabio alemán Burnmeister, que, habiéndolo conocido de cerca durante su permanencia en Tucumán, lo consideró "superior a un gimnasio alemán de primera clase, en cuanto a las ciencias físicas, cosmografía, geografía, física y en matemáticas" y "en nada inferior a aquel en latín y en francés". Las luchas políticas, que pronto envolvieron la provincia, repercutieron en la disminución de la matrícula y en la concurrencia de los inscriptos. Pero la decadencia del colegio se debía, según Jacques, a una causa más grave que el desorden de la época. "El origen del mal, su causa principal y permanente, está en la profunda indiferencia de este pueblo con respecto a la educación, y a su espíritu exclusivamente mercantil. Un niño que ya sabe leer bastante para desifrar con trabajo el rótulo de una pieza de lienzo; escribir lo suficiente para trazar el apunte de dos palabras, aunque sea con monstruosa ortografía y, en fin, sumar tres cantidades, pasa luego de las bancas inferiores de la escuela primaria, al mostrador de una tienda o de un almacén". Por ello, profundamente desilusionado, Jacques renunció en 1862 a la dirección del colegio y se trasladó a Buenos Aires. El establecimiento continuó funcionando hasta que la instalación del Colegio Nacional en Tucumán determinó su desaparición.

Jujuy, desde 1858, contó con el *Colegio de Dolores*, fundado por iniciativa del sacerdote Escolástico Zegada, que tuvo mayores alcances que una escuela común pues tendió a educar a las niñas con el propósito de que estuvieran en condiciones de desempeñarse como maestras.

El *Colegio Argentino*, que funcionó en Corrientes desde 1853 y que una vez nacionalizado se transformó en *Instituto Argentino*, tuvo una breve y próspera vida bajo la dirección de Antonio Zimny, hasta que la invasión paraguaya de 1865 determinó su clausura.

La existencia de estos establecimientos oficiales es reveladora de que en la Confederación existió una preocupación por desarrollar la enseñanza secundaria. Pero, al mismo tiempo, pone en evidencia la carencia de un plan orgánico. De ahí la falta de uniformidad, que fue la característica predominante en la educación secundaria durante este período.

La Universidad de Córdoba. A cargo del gobierno de Córdoba desde 1820, mantuvo, con ligeras modificaciones, el plan que le diera el déan Funes en los primeros años de la Revolución. Constituida la Nación, en 1853, fue tomada a su cargo por el gobierno de Paraná, que se preocupó fundamentalmente por aumentar las materias de enseñanza y aprobar la "Constitución Provisoria para la Universidad Mayor de San Carlos y Nuestra Señora de Monserrat, en la ciudad de Córdoba" (1858). En realidad, la deficiencia de esta Universidad radicó en la falta de separación entre los estudios universitarios y preparatorios. Por eso, en ella se impartían enseñanzas propias de la escuela primaria y características de la enseñanza secundaria, que no hacían sino entorpecer los estudios profesionales. Así lo consideró Eusebio de Bedoya, que en su informe al gobierno nacional, destacó que no estaba "lo malo en que se impusieran esos ramos de enseñanza, puesto que había falta absoluta de ellos en todo el interior de la República; sino que se pusieran en la Universidad, teniendo un colegio al lado, en el que nada se enseñaba, y que se pusieran precisamente en el lugar y en los años en que sólo podían servir de estorbo y de traba a los estudios universitarios".

La solución de esta grave deficiencia se logró sólo con la acción de Mitre que, al reorganizar el Colegio de Monserrat, permitió que la Universidad orientara sus enseñanzas hacia el cumplimiento de sus propios fines.

4. TESTIMONIOS IDEAS EDUCACIONALES DE JUAN B. ALBERDI

[La Educación no es la Instrucción]

"Belgrano, Bolívar, Egaña y Rivadavia comprendieron desde su tiempo, que sólo por medio de la educación conseguirían algún día estos pueblos hacerse merecedores de la forma de gobierno que la necesidad les impuso anticipadamente. Pero ellos confundieron la *educación* con la *instrucción*, la especie con el género. Los árboles son susceptibles de educación; pero sólo se instruye a los seres racionales. Hoy en día la ciencia pública reconoce esta diferencia capital, y no dista mucho la ocasión célebre en que un profundo pensador, M. Troplong, hizo sensible esta diferencia cuando la discusión sobre la libertad de la enseñanza en Francia.

"Aquel error condujo a otro: el de desatender la educación que se opera por la acción espontánea de las cosas, la educación que se hace por el ejemplo de una vida más civilizada que la nuestra; educación fecunda, que Rousseau comprendió en toda su importancia y llamó educación de las cosas.

"Ella debe tener el lugar que damos a la instrucción en la edad presente de nuestra república, por ser el medio más eficaz y más apto de saciarlas con prontitud del atraso en que existen.

"Nuestros primeros publicistas dijeron: ¿De qué modo se promueve y fomenta la cultura de los grandes Estados europeos? Por la instrucción principalmente: luego éste debe ser nuestro punto de partida.

"Ellos no vieron que nuestros pueblos nacientes estaban en el caso de hacerse, de formarse, antes que instruirse, y que si la instrucción es el medio de cultura de los pueblos ya desenvueltos, la educación por medio de las cosas es el medio de instrucción que más conviene a pueblos que empiezan a crearse.

"En cuanto a la instrucción que se dio a nuestro pueblo, jamás fue adecuada a sus necesidades. Copiada de la que recibían pueblos que no se hallan en nuestro caso, fue siempre estéril y sin resultado provechoso.

"La instrucción primaria dada al pueblo más bien fue perniciosa. ¿De qué sirvió al hombre del pueblo el saber leer? De

motivo para verse ingerido como instrumento en la gestión de la vida política que no conocí; para instruirse en el veneno de la prensa electoral, que contamina y destruye en vez de ilustrar; para leer insultos, injurias, sofismas y proclamas de incendio, lo único que pica y estimula su curiosidad inculta y grosera.

"No pretendo que deba negarse al pueblo la instrucción primaria, sino que es un medio impotente de mejoramiento comparado con otros, que se han desatendido.

"La instrucción superior en nuestras repúblicas no fue menos estéril e inadecuada a nuestras necesidades. ¿Qué han sido nuestros institutos y universidades de Sud América, sino fábricas de charlatanismo, de ociosidad, de demagogia y de presunción titulada?

"Los ensayos de Rivadavia, en la instrucción secundaria, tenían el defecto de que las ciencias morales y filosóficas eran preferidas a las ciencias prácticas y de aplicación, que son las que deben ponernos en aptitud de vencer esta naturaleza selvática que nos domina por todas partes, siendo la principal misión de nuestra cultura actual el convertirla y vencerla. El principal establecimiento se llamó *Colegio de ciencias morales*. Habría sido mejor que se titulara y fuese: *Colegio de ciencias exactas y de artes aplicadas a la industria*.

"No pretendo que la moral deba ser olvidada. Sé que sin ella la industria es imposible; pero los hechos prueban que se llega a la moral más presto por el camino de los hábitos laboriosos y productivos de esas nociones honestas, que no por la instrucción abstracta. Estos países necesitan más de ingenieros, de geólogos y naturalistas, que de abogados y teólogos. Su mejora se hará con caminos, con pozos artesanos, con inmigraciones, y no con periódicos agitadores o serviles, ni con sermones o leyendas.

"En nuestros planes de instrucción debemos huir de los sofismas, que hacen demagogos, y del monarquismo, que hace esclavos y caracteres disimulados. Que el clero se educe a sí mismo, pero no se encargue de formar nuestros abogados y estadistas, nuestros negociantes, marinos y guerreros. ¿Podrá el clero dar a nuestra juventud los instintos mercantiles e industriales que deben distinguirla al hombre de Sud América? ¿Sacará de sus manos esa fiebre de actividad y de empresa que lo haga ser el *yankee* hispanoamericano?

"La instrucción para ser fecunda ha de contraerse a ciencias y artes de aplicación, a cosas prácticas, a lenguas vivas, a conocimientos de utilidad material e inmediata.

"El idioma inglés, como idioma de la libertad, de la industria y del orden, debe ser aun más obligatorio que el latín: no debiera darse diploma ni título universitario al joven que no lo hable y escriba. Esa sola innovación obraría un cambio fundamental en la educación de la juventud. ¿Cómo recibir el ejemplo y la acción civilizadora de la raza anglosajona sin la posesión general de su lengua?

"El plan de instrucción debe multiplicar las escuelas de comercio y de industria, fundándolas en pueblos mercantiles.

"Nuestra juventud debe ser educada en la vida industrial y para ello ser instruida en las artes y ciencias auxiliares de la industria. El tipo de nuestro hombre sudamericano debe ser el hombre formado para vencer al grande, y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el atraso material, la naturaleza bruta y primitiva de nuestro continente.

"A este fin debe propenderse, a sacar a nuestra juventud de las ciudades mediterráneas, donde subsiste el antiguo régimen con sus hábitos de ociosidad, presunción y disipación, y atraerle a los pueblos litorales, para que se inspire de la Europa, que viene a nuestro suelo, y de los instintos de la vida moderna.

"Los pueblos litorales, por el hecho de serlo, son liceos más instructivos que nuestras pretenciosas universidades.

"La industria es el único medio de encanitar la juventud al orden. Cuando la Inglaterra ha visto arder la Europa en la guerra civil, no ha entregado su juventud al misticismo para salvarse; ha levantado un templo a la industria y le ha rendido un culto, que ha obligado a los demagogos a avergonzarse de su locura.

"La industria es el calmante por excelencia. Ella conduce por el bienestar y por la riqueza al orden, por el orden a la libertad: ejemplos de ello la Inglaterra y los Estados Unidos. La instrucción en América debe encanitar sus propósitos a la industria.

"La industria es el gran medio de moralización. Facilitando los medios de vivir, previene el delito, hijo las más veces de la miseria y del ocio. En vano llenaréis la inteligencia de la juventud de nociones abstractas sobre religión; si la dejáis ociosa y pobre, a menos que no la entreguéis a la mendicidad monacal, será arrastrada a la corrupción por el gusto de las comodidades que

no puede obtener por falta de medios. Será corrompida sin dejar de ser fanática, La Inglaterra y los Estados Unidos han llegado a la moralidad religiosa por la industria; y la España no ha podido llegar a la industria y a la libertad por la simple devoción. La España no ha pecado nunca por impía; pero no le ha bastado eso para escapar de la pobreza, de la corrupción y del despotismo.

"La religión, base de toda sociedad, debe ser entre nosotros ramo de educación, no de instrucción. Prácticas y no ideas religiosas es lo que necesitamos. La Italia ha llenado de teólogos el mundo; y tal vez los Estados Unidos no cuentan uno solo. ¿Quién, diría, sin embargo, que son más religiosas las costumbres italianas que las de Norte América? La América del Sud no necesita del cristianismo de gacetas, de exhibición y de parada; del cristianismo académico de Montalembert, ni del cristianismo literario de Chateaubriand. Necesita de la religión el hecho, no la poesía, y ese hecho vendrá por la educación práctica, no por la prédica estéril y verbosa."

**Bases y puntos de partida para la Organización. Política de la República Argentina. Cap. XIV.*

[La inmigración como medio de progreso y de cultura]

"¿Cómo, en qué forma vendrá en lo futuro el espíritu vivificante de la civilización europea a nuestro suelo? Como vino en todas épocas: la Europa nos traerá su espíritu nuevo, sus hábitos de industria; sus prácticas de civilización, en las inmigraciones que nos envíe.

"Cada europeo que viene a nuestras playas, nos trae más civilización en sus hábitos, que luego comunica a nuestros habitantes, que muchos libros de filosofía. Se comprende mal la perfección que no se ve, toca y palpa. Un hombre laborioso es el catecismo más edificante.

"Queremos plantar y acimatar en América la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre de Europa y de Estados Unidos? Traigamos pedazos vivos de ellas en las costumbres de sus habitantes y radiquémoslas aquí.

"¿Queremos que los hábitos de orden, de disciplina y de industria prevalezcan en nuestra América? Llenémosla de gente que posea hondamente esos hábitos. Ellos son comunicativos; al lado del industrial europeo pronto se forma el industrial americano.

La planta de la civilización no se propaga de semilla. Es como la viña, que prende y cunde de gajo.

"Este es el único medio de que América, hoy desierta, llegue a ser un mundo opulento en poco tiempo. La reproducción por sí sola es medio lentísimo.

"Si queremos ver agrandados nuestros Estados en corto tiempo traigamos de fuera sus elementos ya formados y preparados.

"Sin grandes poblaciones, no hay desarrollo de cultura, no hay progreso considerable; todo es mezquino y pequeño. Naciones de medio millón de habitantes, pueden serlo por su territorio; por su población serán provincias, aldeas; y todas sus cosas llevarán siempre el sello mezquino de provincia.

"Aviso importante a los hombres de Estado sudamericanos; las escuelas primarias, los liceos, las universidades, son, por sí solas, pobrísimos medios de adelanto sin las grandes empresas de producción, hijas de las grandes porciones de hombres.

"La población —necesidad sudamericana que representa todas las demás—, es la medida exacta de la capacidad de nuestros gobiernos. El ministro de Estado que no duplica el censo de estos pueblos cada diez años, es inepto y no merece una mirada del país; ha perdido su tiempo en bagatelas y nimiedades.

"Haced pasar al *roto*, al *gaúcho*, al *cholo*, unidad elemental de nuestras masas populares, por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción; en cien años no haréis de él un obrero inglés, que trabaja, consume, vive digna y confortablemente. Poned el millón de habitantes, que forma la población media de estas repúblicas, en el mejor pie de educación posible, tan instruido como el cantón de Ginebra en Suiza, como la más culta provincia de Francia; ¿tendréis con eso un grande y floreciente Estado? Ciertamente que no: un millón de hombres en territorio cómodo para 50 millones, ¿es otra cosa que una miserable población?

"Se hace este argumento: educando nuestras masas, tendremos orden: teniendo orden vendrá la población de fuera.

"Os diré que invertís el verdadero método de progreso. No tendréis orden, ni educación popular, sino por el influjo de masas introducidas con hábitos arraigados de ese orden y buena educación.

"Multiplicad la población seria, y veréis a los vanos agitadores, desairados y solos, con sus planes de revueltas frívolas, en medio de un mundo absorbido por ocupaciones graves."

Buenos Aires. Cap. XVI. (Fragmento.)

INFORMES DE SARMIENTO COMO JEFE DEL DEPARTAMENTO DE ESCUELAS DE BUENOS AIRES

[Renta de las escuelas]

"Las municipalidades escasas de recursos, hacen a su juicio demasiado, cuando dan al maestro un sobresueldo de trescientos o de quinientos pesos. Los vecinos que pagan la educación de sus hijos en establecimientos particulares, son por tanto los que sufragan la mayor parte de la renta consagrada a la educación, y sin poder fijar el monto de ésta suma es evidente que asciende a una gruesa cantidad, porque son todos los padres de familia de posibles pródigos en dar educación a sus hijos, para lo que no economizan dinero: aunque no siempre, por falta de una inspección inteligente, puedan estar bien ciertos de que el dinero invertido es retribuido por una suma igual de adquisiciones intelectuales de parte de los favorecidos.

"En todo caso, las sumas invertidas en la educación de los hombres son limitadas en comparación del número de habitantes que forman el Estado.

"Me permitiré hacer una observación que muestra la influencia de las ideas recibidas aun en materia de bien público. La defensa de la frontera del Estado de Buenos Aires ha llegado a costar sendos millones de pesos, sin que nadie con sana intención haya encontrado exorbitantes para su beneficio objeto sumas tan considerables, con tal que se asegure el objeto. ¿Cuál sería el asombro del buen sentido, si el presupuesto del próximo año trajera estas dos partidas? Para guardar los bienes de algunos ciudadanos expuestos a depredaciones, cincuenta millones de pesos, para educar a los hijos de todos los habitantes del país, cincuenta millones de pesos?

"El sentido común rechazaría la segunda partida por monstruosa, y sin embargo, nadie pondría en duda la bondad de la aplicación.

"Como ilustración de estos hábitos del juicio público citaré un hecho que es idéntico. Cuando la Municipalidad de Buenos

Aires discute la ordenanza sobre veredas, la parte más difícil de fijar fue el ancho de dos varas que se proponía. La primera y más formidable objeción que se oponía era que no quedaba espacio suficiente para el libre movimiento de los caballos. Fue preciso verificar los hechos, nombrar comisiones espedidoras en las calles de más tráfico y angostas (la que desciende de Santo Domingo a la playa) para informar sobre cómo los carros se movían sin dificultad con sólo 71/4 varas de espacio.

"Hoy que las calles están flanqueadas de anchas veredas, siente cada uno el *bien estar* adquirido por esta innovación.

"La cuestión podría presentarse en estos términos entonces. Para movimientos de caballos y carros, ocho varas de calle; para la especie humana una vara de vereda, y el hábito del espíritu hallaba impropio que los seres racionales pretendiesen más de una vara de vereda para su uso, debiéndose respetar los usos y derechos de las bestias y de la materia en movimiento.

"Tal es la cuestión de fronteras y escuelas. Para cuidar bienes cuyo robo no alcanzaría a diez millones al año, si sólo para defenderlos contasen con la solicitud del propio interés, el sentido público admite, y hace bien en ello, el gasto sin límites de millones; pero para crear una nación moral, para desenvolver la inteligencia del hombre y darle por la educación la dignidad que sin ella no alcanza, el menor gasto pareció demasiado a nuestros padres que nada instituyeron a este respecto, pues hay Estado de la América del Sud que no ha querido consagrar 10.000 pesos de su presupuesto a tan grande objeto. Y sin embargo, el hecho de destinar mayores sumas a la educación que las que nosotros damos a los intereses materiales es cotidiano y confirmado en varios pueblos...

"Entre nosotros, hay Estados en que la instrucción pública no tiene ni oficinas ni funcionarios, y en los demás las sumas consagradas a su desarrollo contarían entre los gastos menores de una municipalidad. La construcción de un muelle, de un templo, de un cuartel, encontrarán siempre más fervientes abogados que la de una escuela. Hace poco que discutiendo los notables de una parroquia sobre lo que más importaría al adelanto de su predilecta porción de la ciudad, entre una escuela y un paseo, optaron por lo último. Todo urge, menos lo que a la cultura intelectual de la gran mayoría tiene relación.

"Y sin embargo, lo único que no da un día de espera es la organización de la educación pública. Todo lo que se haga por el sistema actual no bastará para remediar el atraso en que estamos, y que nos viene como un legado del sistema colonial.

"Grandes sumas deben destinarse de hoy más a la educación del mayor número, si queremos salir de este estado que se prolonga de medio siglo a esta parte, y que hace del progreso, de la libertad y de la paz, una piedra de Sísifo, que rueda a los abismos, en el instante que creíamos, a fuerza de fatigas, haberla levantado a la cúspide de la montaña. Pero esas sumas no deben salir de las rentas ordinarias sin aumentar las contribuciones que han de sufragarlas.

"Las rentas consagradas a la educación han de emanar directamente de los contribuyentes, para ser invertidas por ellos mismos en objeto que reúna las simpatías de todos. El padre de familia que tiene muchos hijos, ahorrará la mitad de lo que hoy paga por educarlos. Así entendida la contribución especial para la educación, se reduce a administrar en común una erogación que todos los pudientes hacen cada uno por su cuenta, y de que aprovecharán sin recargo los menos favorecidos por la fortuna".

Segundo informe del Departamento de Escuelas. Abril 10 de 1859. (Fragmento.)

[Escuelas extranjeras]

"La disminución que hemos notado en las escuelas particulares, indica que la población en general tiende a preferir las escuelas comunes, economizando el gasto inútil de pagarlas por separado para sus hijos. El movimiento es mayor en las de mujeres, habiendo disminuido este año cerca de dos mil.

"Permanecen varones en gran número en colegios particulares donde se da una educación adelantada, que suple a las escuelas superiores, que aún no se han abierto por falta de rentas y edificios, y también por la enseñanza de las lenguas vivas que colegios anglo-argentinos, franceses, alemanes enseñan con ventaja.

"Pero hay además entre estas escuelas particulares varias, en que se enseña en alemán, en italiano sobre todo, trabajando con éxito sociedades filantrópicas de estas nacionalidades en atraer a sus escuelas, los hijos de italianos, de alemanes, etcétera.

"En las colonias de Santa Fe ya ha aparecido la tendencia a dar educación separada por lenguas, y el Inspector General de Escuelas del Uruguay combate en Montevideo esta misma tendencia.

"Sería difícil trazar una línea de conducta a este respecto. Pero no puede disimularse que su desarrollo tendería a dividir la población en nacionalidades en lugar de fundirla por la escuela común, y el uso de la lengua patria.

"Creo que el remedio si mal hay en ello, que no es grave por ahora ni puede tomar creces, es de traer el impuesto sobre la propiedad mueble lo mismo que el que se cobra sobre la propiedad inmueble, pues entonces pagando los padres de familia la educación común, los extranjeros, como los nacionales han de ahorrarse un gasto doble.

"Ni el interés de los maestros como profesión favorecería la separación de escuelas por lenguas o nacionalidades.

"Hay algo curioso en este empeño de los padres de conservarles a sus hijos el corazón extranjero, y ligarlos si pudieran, a la patria que ellos dejaron voluntariamente. Entra en ello un poco de egoísmo y de previsión paterna.

"No quieren que sus hijos sean ciudadanos argentinos, para que cuando adultos no sean enrolados en la Guardia Nacional, y para ello obtiene fácilmente inscripción en los consulados de sus respectivas naciones, aunque cuenten también substraerse a la conscripción alemana, francesa, española o italiana en Europa, no obstante reputarse súbditos de aquellos gobiernos.

"En una palabra, todo ello se reduce a un escamoteo de las obligaciones sociales. El cosmopolitismo es la ciudadanía de todo el mundo; pero el que aquí se pretendería sería el nihilismo de toda patria, sino es el *Mighty dollar*! que en su patria está ligado sin embargo a un patriotismo verdaderamente contagioso como es el norteamericano.

"De otro modo, estas escuelas en donde se enseña en otra lengua que la del país, son la piedra de Sísifo que los extranjeros, empedernidos, quieren en vano levantar hacia una cúspide imaginaria.

"El hijo será argentino, no sólo en la lengua que habla, sino en los sentimientos, en las ideas, en el patriotismo y aun en los defectos. Sólo con la adquisición de fortunas grandes, un extranjero volverá a Europa después que tiene familia y propiedades en América, y conocemos a muchos que van tras un sueño y encuentran tristes realidades. La primera de todas es que se han transformado en América, desarrollando mayor inteligencia, recibiendo mayores consideraciones, y habiéndose a relaciones, libertad, goces, que no siempre vuelven a encontrar cuando regresan a su país. Lo primero que notan es que son extranjeros en su propio país y que tienen que crearse un nuevo círculo de relaciones.

Las escuelas italianas, alemanas, españolas aquí no son de consecuencia, y entrarán luego en el sistema de la educación común".

Informe sobre el estado de la educación común en la provincia de Buenos Aires. (Fragmento.)

CAPITULO 6

LA EDUCACION EN EL SEGUNDO PERIODO DE LA ORGANIZACION NACIONAL (1862-1880)

Entre 1862 y 1880, durante los gobiernos de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, se llevó a la práctica un amplio programa de gobierno, que prestó preferente atención a los problemas de la educación pública. Las raíces de esta acción, que permitió la estructuración de nuestro sistema educacional, se encuentran en las ideas que habían difundido los prosopistas durante la tiranía de Rosas y en las que habían germinado durante la separación de la Confederación y el Estado de Buenos Aires.

1. MITRE Y LA ORGANIZACION DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Fundamentos de su acción educacional. Unificada la Nación después de medio siglo de luchas, el panorama que presentaba la educación pública era lamentable, pues "la parte activa e inteligente de la juventud había sido distraída con frecuencia de sus tareas literarias por el ruido de las armas". Tocóle a Bartolomé Mitre durante su mandato presidencial dedicarle preferente atención, resolver sus problemas impostergables y darle un sentido orgánico. Y lo hizo pese a las dificultades nacionales e internacionales, pues tuvo un concepto claro de la función de la educación en una democracia.

En el discurso que pronunció en el Senado de la Nación el 16 de julio de 1870, Mitre, sintetizó las ideas que habían orientado su acción educativa durante el ejercicio de la primera magistratura del país. Para él, la educación es un servicio que la sociedad debe a los miembros que la componen, pues es necesaria

e indispensable para su existencia y su progreso. De ahí que considerase que deber fundamental del Estado es propagarla sistemáticamente. Mas la intervención estatal en la educación, para mantenerse fiel a la esencia del sentimiento democrático, debe salvar el principio de la individualidad dilatando la actividad del hombre, emancipándolo, haciéndolo más apto para la vida social, mejorándolo física y moralmente. Tal intervención es "una necesidad política en una democracia, porque la libertad del pueblo es lo que hace que la libertad sea fecunda, que la justicia sea buena, que el gobierno sea poderoso en el sentido del bien y que las conquistas del derecho se hagan ciencia y conciencia pública". Y en un país nuevo como el nuestro, que a través de mil incertidumbres se encaminaba hacia una organización democrática, la educación asume en el sentir de Mitre, una función aun más importante: es condición de vida, de orden y de progreso.

Las graves dificultades económicas por que atravesaba el país obligaban al desarrollo de una política educacional prudente: era menester aplicar los escasos recursos a lo más indispensable y urgente, a fin de que su satisfacción resultara más equitativa y benéfica.

Fomentar la educación primaria era la tarea más apremiante, puesto que únicamente su difusión podía impedir que la ignorancia, que subía y nos circundaba, venciese a la civilización. "Lo urgente, lo vital, porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de la vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia que nos invade, velando de día y de noche, sin perder un momento, sin desperdiciar un solo peso... para aplicarlo al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine, y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación."

Junto a las escuelas primarias eran necesarios colegios secundarios que formaran una minoría enérgica e ilustrada, habilitada para la vida social, por medio de la cual el saber obrara sobre la masa de la ignorancia y permitiera que se mantuvieran "las posiciones desde las cuales se gobiernan los pueblos enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos, dignificándolos hasta igualar la condición de todos", objetivo e ideal de toda verdadera democracia.

De ahí que la política educacional que orientó la gestión presidencial de Mitre estuviera inspirada, según su afirmación,

por la necesidad de "que la inteligencia gobierne, que el pueblo se eduque, para gobernarse mejor, para que la razón pública se forme, para que el gobierno sea la imagen y semejanza de la inteligencia, y esto sólo se consigue elevando el nivel intelectual y moral de los más instruidos y educando el mayor número de ignorantes, para que la barbarie no nos venza".

Acción en el campo de la instrucción primaria. Punto de partida de la acción educacional desarrollada por el presidente Mitre fue la delimitación de las esferas de acción de los gobiernos nacional y provinciales. La Constitución Nacional de 1853 establece, en su artículo 5º, que el sostenimiento de la educación primaria es condición indispensable para que las provincias gocen de su autonomía; y el artículo 67, al referirse a las atribuciones del gobierno nacional, estipula que le corresponde dictar planes de instrucción general y universitaria. Sin embargo, en ninguna parte nuestra Carta Magna aclara si las facultades de la Nación y de las Provincias son exclusivas o concurrentes.

Mitre interpretó el principio constitucional considerando que las atribuciones del gobierno nacional eran exclusivas en la esfera de la enseñanza general y universitaria y que, en cambio, la enseñanza primaria era resorte propio de cada una de las provincias. Pero, reconociendo que "los esfuerzos del gobierno nacional para habilitar a la juventud a formarse en los diversos ramos de las carreras científicas y profesionales serían estériles, si no se encontrasen ya preparados por una buena y sólida educación primaria", se dispuso a no omitir esfuerzos para ayudar a las provincias al sostenimiento de sus escuelas de primeras letras. Quiso cumplir así con el deber constitucional de asegurar el bienestar general contribuyendo al mejoramiento de la educación, pues creía firmemente que "el poder y la riqueza de las naciones depende de la mayor o menor ilustración de sus habitantes".

Con el fin de conocer la situación real de la educación elemental en el país, su ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Eduardo Costa, dirigió el 19 de enero de 1863 una circular a los gobernadores de provincias solicitándoles informes, lo más exactos posibles, sobre el estado de las escuelas, sus necesidades y recursos. Sólo tres provincias respondieron al pedido de informes, pero ello bastó para poner al descubierto "una de las llagas más sensibles" del país. Sarmiento, que acababa de asumir el

gobierno de San Juan, respondió con toda franqueza, afirmando que su provincia se encontraba "en el más bajo nivel de educación que se conoce en los pueblos cristianos", ya que de 15.531 niños en edad escolar sólo 643 concurrían a las escuelas. El gobernador de San Luis, Juan Barbeito, concretó su informe diciendo: "Desde tiempo inmemorial la única época en que se prestó una decidida atención a la instrucción de la juventud, fue en la administración del ilustre ciudadano Justo Daract. Por la primera vez en la existencia de esta provincia, se habían planteado escuelas en la Capital y en la campaña, en donde se educaba un crecido número de jóvenes de ambos sexos. Pasó ese período de tres años, y esos preciosos planteles, costeados y sostenidos con tanto esmero, desaparecieron, quedando en pie sólo la escuela de varones de esta ciudad. A este extremo se redujo el ramo de más importancia, y, doloroso es decirlo, sólo reciben este beneficio setenta u ochenta niños, teniendo la provincia de siete a ocho mil niños en estado de educación". Un año más tarde llegó la respuesta del gobierno de La Rioja que, aunque breve, fue categórica: a consecuencia de las montoneras no había "quedado en pie una sola escuela pública o particular" en toda la provincia.

Este cuadro, aunque incompleto —ya que no informaron las restantes provincias sobre la situación de su educación primaria—, mostraba el estado deplorable, de atraso y de abandono, en que se encontraba la enseñanza elemental. Por eso Mitre, fiel a su pensamiento de que difundir la enseñanza era la primera necesidad de todo país y "el deber más impetuoso que a los gobiernos libres imponen las instituciones democráticas", decidió acudir en auxilio de las provincias, incluyendo en el presupuesto nacional una partida destinada a conceder subsidios a las provincias de La Rioja, San Luis, Catamarca y Jujuy. Sin embargo, reconociendo que esta ayuda debía ser transitoria porque la educación elemental estaba a cargo exclusivo de las provincias, se preocupó por crear en ellas "la costumbre y la necesidad de la educación". Para lograrlo, sugirió la conveniencia de "fomentar y circular publicaciones periódicas en que, a la vez que se recomiendan las prácticas y métodos de países más adelantados, se consignen los progresos que realicen determinadas provincias, para estimular el celo de las otras".

La acción de Mitre permitió que la educación primaria saliera de su decadencia con la creación de escuelas y la concurrencia a

sus aulas de millares de niños. Pero la guerra con el Paraguay (1865-69) creó al gobierno nacional graves problemas y dificultades financieras que obstaculizaron su afán de difundir la educación elemental. Así, su ministro Costa, en la Memoria de 1866, destacó la insuficiencia de los recursos asignados para detener la ignorancia, pues de doscientos mil niños en estado de recibir educación no pasaban de veinticinco mil los que la recibían.

Imposibilitado de satisfacer las necesidades educacionales del país, Mitre, con fe en el futuro, proyectó su acción educativa para cuando concluyera la guerra. Proyectó que la partida de \$ 25.000 que señalaba el presupuesto para auxiliar a las provincias se ampliara a \$ 500.000. Propuso la organización de una inspección general destinada a reunir datos estadísticos y vigilar que las provincias no distrajeran en cuestiones ajenas a la educación las partidas con que la Nación las ayudaba. Sugirió, finalmente, la necesidad de crear un fondo especial de escuelas, para colocar "la instrucción del pueblo fuera del alcance de las vicisitudes de la política". Creía Mitre que estas medidas —que su gobierno no pudo hacer efectivas— mejorarían la educación elemental. Adoptándolas, decía Costa en 1867, "habríamos curado en su verdadera raíz el mal que amenaza sin cesar la tranquilidad de la República, y conjurado el peligro que compromete la misma existencia de las instituciones libres de que nos enorgullecemos".

La enseñanza secundaria y el Colegio Nacional. La enseñanza secundaria tuvo en los años anteriores a la presidencia del general Mitre un desarrollo lento, careció de uniformidad y tendió a satisfacer la función limitada de brindar a la juventud estudios de carácter preparatorio. El fracasado intento del gobierno de la Confederación, de darle un carácter nacional, hizo que se continuara brindando en establecimientos de distinto tipo, dependientes de la Nación, de las provincias o de comunidades religiosas.

Con el fin de conocer el estado de los colegios dependientes de la Nación, a fin de dictar oportunamente "con el conocimiento debido, las medidas oportunas para sistematizar y uniformar la educación en los establecimientos que dependen del gobierno nacional", Mitre designó comisionados a Eusebio de Bedoya y Juan Domingo Vico para que inspeccionaran, respectivamente, los establecimientos nacionales de Córdoba y Entre Ríos.

El *Colegio de Monserrat*, según el informe de Bedoya del 12 de noviembre de 1862, no respondía al nombre de tal ni al fin al que debía estar destinado. En él no se daba ninguna enseñanza; era una casa de huéspedes, cuyos jóvenes ocupantes debían ir a la Universidad a efectuar sus estudios. De ahí que sugriese la necesidad de reformar el establecimiento, señalando que en él debían efectuarse los estudios preparatorios, los cuales abarcarían todos los ramos que forman una instrucción completa. También propuso que se instalasen clases de primeras letras, con un doble objeto: "Dar esa instrucción a los que carecen de ella" y "dar una norma para el examen que se haya de exigir a los que vengan de otras partes a incorporarse a los estudios preparatorios".

El *Colegio de Concepción del Uruguay*, al decir de Vico, carecía esencialmente de un buen plan de estudios, que armonizase los conocimientos adquiridos por los alumnos y tuviese en cuenta el provecho de ellos y del país. En él, la elección de los estudios dependía del arbitrio de los alumnos o del gusto de los padres. Por eso, el comisionado nacional sostenía que, como medida fundamental, debía establecerse la obligatoriedad de cursar simultáneamente cierto número de materias por año. Para Vico, el Colegio del Uruguay, era "un precioso germen arrojado, como todos saben, al acaso, hace algunos años, sin que la mano de la autoridad, guiada por los principios de la ciencia, haya venido hasta ahora a dirigirlo y cultivarlo".

Estudiados los minuciosos informes de sus comisionados, Mitre afrontó la organización de su creación educacional: el *Colegio Nacional*. Basándose en el deber del gobierno nacional de fomentar la enseñanza secundaria y de consolidar la unión nacional, por decreto del 14 de agosto de 1863, estableció con la denominación de Colegio Nacional, y sobre "la base del Código Seminario y de Ciencias Morales", "una casa de educación científica preparatoria, en la que se cursarán las Letras y las Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas". Rector de la nueva institución fue designado el doctor Eusebio Agüero, a quien se le confió el régimen disciplinario y económico, quedando la dirección de los estudios a cargo de Amadeo Jacques.

"Esta fundación es un hecho netamente argentino. No era simplemente —dice Juan Mantovani— un establecimiento escolar, sino el punto de partida, el núcleo inicial de la organización

de la enseñanza secundaria nacional". "El Colegio Nacional debía ser una institución democrática, accesible a los hijos del pueblo, una fuerza nacionalizadora de los vástagos de inmigrantes, y no solamente un instituto destinado a una determinada y privilegiada clase social. Debía recibir en su seno, como lo sostendrían en seguida Sarmiento y Avellaneda, no sólo a los hombres para las profesiones sino a todos aquellos que quisieran ilustrarse y capacitarse para las funciones múltiples de la vida social".

Por eso, su plan de estudios tuvo por mira difundir una cultura integral, a fin de preparar las futuras clases dirigentes de la democracia en formación. Elaborado después de cuidadoso estudio, previa consulta con las personas más competentes, comprendió *letras y humanidades* (castellano, literatura preceptiva, historia de la literatura, latín, francés, inglés y alemán), *ciencias morales* (filosofía, historia, geografía y ciencias exactas (matemática, física, química, cosmografía).

Difusión del Colegio Nacional. La creación del Colegio Nacional de Buenos Aires fue el punto de partida de la organización de la enseñanza secundaria en la República y de la difusión de la nueva institución educativa por el interior del país. Por decreto del 9 de diciembre de 1864 se crearon colegios nacionales, en Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta, determinándose que sus cursos durarían cinco años y se ajustarían "al programa de estudios que rige en el Colegio Nacional de Buenos Aires, que servirá de base, así como su reglamento para el régimen interno". Al mismo tiempo, se designaron comisionados encargados de instalar los colegios en representación del gobierno nacional.

Las instrucciones impartidas a los comisionados por el ministro Eduardo Costa, especificaban que los colegios nacían bajo proporciones muy modestas, a las cuales debía ajustarse su instalación; el tiempo y la mejora de la situación económica de la república irían dándoles mayor incremento. Función del comisionado era lograr el apoyo de las autoridades provinciales, pero en todos los casos debía entenderse que la dirección del establecimiento quedaría exclusivamente a cargo del gobierno nacional. La designación del personal docente, "una de las mayores dificultades que habrá de vencer", se efectuaría a propuesta del comisionado y del rector de cada colegio.

El comisionado en Catamarca, Dr. Pedro Agote, ante la demora de las autoridades provinciales en cederle el local ocupado por el Colegio de la Merced, arrendó una casa particular y en ella abrió las clases del Colegio Nacional el 1 de abril de 1865. Durante los primeros años el nuevo establecimiento se desarrolló en medio de grandes dificultades, debidas a las insuficiencias del local, la falta de preparación de los alumnos y de cooperación de los padres y la escasez de textos. En todos sus informes, el rector Fidel Castro destacó que ciertas materias no interesaban a los alumnos y despertaban resistencia en los padres, que no comprendían su valor educativo. Por ello auspició la adopción de una solución conciliatoria que permitiera que, cuando así lo desearan los alumnos, sólo siguieran algunos ramos especiales. Pero el ministro Costa, firme en su decisión de imponer un plan uniforme en todo el país, dispuso que los alumnos debían cursar todas las materias.

El colegio de Mendoza, instalado por el comisionado Francisco Cíviti, tuvo como primer rector al doctor Manuel J. Zapata. Inició las clases el 20 de marzo de 1865 en un local que había cedido el gobierno provincial, que veía en la creación del colegio la satisfacción de una necesidad impostergable, ya que "mucha parte de la juventud crece sin más conocimientos que los rudimentarios de la escuela primaria, por carecer sus padres de recursos necesarios para sostenerlos en otra parte donde reciben la instrucción que aquí no pueden adquirir". La falta de textos, que también se sintió en Mendoza, fue suplida por Zapata haciendo traer de Chile la *Aritmética* de Bazterrica, la *Gramática* de Bello y la *Geografía* de Olavandía y repartiendo, para las otras materias, lecciones manuscritas redactados por Justino Yegalde y Nemesio Quiroga, primeros profesores del establecimiento.

En San Juan, el colegio fue instalado el 15 de marzo de 1865, con el rectorado de Pedro Alvarez. La falta de textos fue subsumada en parte por el préstamo de libros efectuado por Eliseo Schieroni, director de la Escuela Sarmiento, pero pronto surgió una nueva dificultad que repercutió en el desenvolvimiento de la institución: el malestar político de la provincia.

El 1 de marzo de 1865 se instalaron los colegios de Salta y Tucumán. Sus rectores fueron, respectivamente, fray Francisco Castro y Benjamín Villafañe. El primero tuvo desde los primeros momentos gran cantidad de alumnos, debido a que a él se incor-

Poraron la mayoría de los que habían pertenecido al Colegio San José. El segundo, en cambio, tuvo que superar gran número de dificultades antes de comenzar a funcionar regularmente.

Así, en medio de inconvenientes de todo género, Mitre dejó instalados cinco colegios nacionales en el interior de la República. Un paso más del gobierno nacional hacia la unificación de la enseñanza secundaria, lo constituyó la creación de la inspección de colegios nacionales. Después de prolongadas discusiones en el Congreso, que consideraba ese cargo como una creación burocrática e inútil, el gobierno logró que en la ley de presupuesto se autorizara su creación. Y, el 1 de febrero de 1865, designó para dicho cargo a José María Torres.

Quedó así, por la acción del gobierno de Mitre, definida nuestra enseñanza secundaria, cuya función no ha cambiado, en lo esencial, en sus alcances pedagógicos, sociales y políticos.

2. PENSAMIENTO PEDAGOGICO Y ACCION EDUCACIONAL DE SARMIENTO

Sarmiento y la educación. Creador de la escuela popular y del magisterio nacional, al asumir la presidencia de la Nación poseía precisas ideas educativas, formadas a través de sus experiencias, sus lecturas y sus viajes. Toda su vida fue un educador y el modesto título de maestro de escuela colmaba sus anhelos personales. Por eso, en 1867, al hablar en la Universidad de Michigan, definió su destino con estas palabras: "Ante todo, he sido durante mi vida maestro de escuela, cualquiera que fuese el puesto que ocupase, hasta el más encumbrado; hoy, representante de la República Argentina, sigo siendo, principalmente, maestro de escuela, y si mis conciudadanos me honran con su voto para regir los destinos del país, seré en la presidencia de la República, como siempre, ante todo, maestro de escuela".

Niño aún, a los quince años, habíase iniciado como maestro, enseñando las primeras letras a chicos y grandes en San Francisco del Monte de Oro, en la provincia de San Luis. En San Juan había fundado el Colegio de Santa Rosa, en el cual se educó la parte más distinguida del elemento femenino de la ciudad. Proscrito durante la tiranía, había desarrollado una intensa acción educativa en Chile, fundando y dirigiendo la primera Escuela Normal

de América latina, dotando a las escuelas de silabarios y textos, reformando la enseñanza de la lectura y la ortografía, modernizando los sistemas de enseñanza, impulsando el estudio del dibujo lineal y publicando *Educación popular* (1849), verdadera enciclopedia sobre la materia en la que sintetizó las experiencias recogidas en sus viajes por Europa y Estados Unidos. De regreso a su país, desde el Departamento de Escuelas de Buenos Aires empezó a presidir el desarrollo de la instrucción pública en la Argentina. Gobernador de su provincia, inculcó en el pueblo el amor por la escuela, organizó la administración escolar y fundó escuelas en todos los lugares de San Juan. Representante de la República en Estados Unidos, estudió en detalle el sistema escolar, sintetizando sus observaciones en *Las escuelas, base de la prosperidad y de la república en Estados Unidos* (1866). Lógico era, pues, que desde la suprema magistratura del país pusiera al servicio de la educación todas las facultades que le confería la Constitución Nacional.

Durante su presidencia impulsó en forma extraordinaria la instrucción primaria, a la que siempre consideró como "la grande obra de la generación presente y el vasto teatro en que el talento, el corazón y el patriotismo pueden ejercitarse"; definió con más precisión la finalidad de la enseñanza secundaria, agregando a su función preparatoria la de servir a la ilustración general, y la difundió con la fundación de nuevos colegios nacionales en Santiago del Estero, Tucumán, Jujuy, Catamarca y Corrientes. Creó el Colegio Militar con el fin de dar "nuevo prestigio y mayor contingente de instrucción" al ejército, y la Escuela Naval para dar técnicos nativos a la escuadra, cuya dotación inició. Creó la Academia de Ciencias, asignando a sus miembros la tarea de explorar el territorio y estudiar las especies botánicas y minerales, con el objeto de realizar un inventario de nuestra flora y nuestro subsuelo. Dotó a los establecimientos de enseñanza de material didáctico, gabinetes de física, laboratorios y colecciones de historia natural. Levantó el primer censo escolar de la República. Creó bibliotecas populares y subvencionó la publicación de todo libro útil. Estableció la primera Escuela de Minas y las primeras cátedras de Instrucción Cívica. Fundó el cuerpo de taquígrafos. Estableció cursos nocturnos en las escuelas y organizó sesiones de lecturas públicas en los colegios. Contrató maestros norteamer-

ricanos para nuestras escuelas normales y especialistas extranjeros.

Es innegable que la educación fue la pasión dominante en la vida del "primer educador de América", como lo proclamara el Congreso de Panamá en 1943. El mismo lo reconoció, en su discurso del 20 de setiembre de 1868: "Se ha dicho que la educación es mi manía. Las manías han hecho del mundo lo que es hoy. Manía fue la libertad para pueblos que como el inglés, la conquistaron en siglos con su sangre; manía fue la de la independencia, en la generación que nos precedió, hasta dejárnosla asegurada. Sólo cuando una gran aspiración social se convierte en manía, se logra hacerla hecho, institución, conquista".

De ahí que Ricardo Rojas haya señalado, con toda justicia, que "por encima de los honores oficiales y de las polémicas políticas, Sarmiento nos trajo un mensaje: *Educar al soberano*, y esto es lo más puro que de su pensamiento sobrevive".

Su concepción de la educación. El pensamiento pedagógico de Sarmiento, aunque careció de verdadera originalidad en sus fundamentos filosóficos y en sus principios generales, tuvo como característica principal su constante preocupación por adaptar las mejores soluciones de la pedagogía extranjera a las necesidades culturales del país. Nunca lo expuso en forma sistemática; por eso se encuentra disperso en sus libros, artículos, crónicas de viaje, informes, mensajes y discursos. En él es posible distinguir la confluencia de dos corrientes: por un lado, la ideología de la revolución francesa que, en su época, cristalizaba en la figura de François Guizot; por otro lado, la obra del apóstol de Massachussets, Horace Mann. La influencia francesa le dio las bases de su política educacional; la norteamericana, además de infundirle el espíritu pestalozziano, le permitió conocer el medio de garantizar el éxito de la obra educativa asegurándose la colaboración popular.

Esencial en la concepción educacional de Sarmiento fue su fe inquebrantable en el "poder redentor" de la educación. Con pleno optimismo creyó que por medio de ella era posible modificarlo todo: sacar al país de la barbarie, civilizarlo; constituir una nación de hombres libres, dando a cada uno plena conciencia de sus derechos; morigerar las costumbres del pueblo, preparándolo para el ejercicio de las virtudes sociales.

"La inteligencia —escribió— transforma la fisionomía, la acria y da dignidad y soltura a la postura en reposo de los misticos de la cara. La escuela pues, aunque no produjese más resultado que ejercitar en hora temprana los órganos de la inteligencia subordinando un poco las pasiones, sería un medio de cambiar en una sola generación la capacidad industrial del mayor número, como su moralidad y sus hábitos". Por eso, hizo descansar en la escuela su programa de transformación y perfeccionamiento de la sociedad argentina. De ahí su preocupación por difundir la educación, convirtiendo a toda la república en una escuela.

Para Sarmiento, la educación era la medida de la civilización de un pueblo. "Sólo los pueblos bárbaros quedan al salir de su hogar doméstico, irrevocablemente educados en costumbres, ideas, moral y aspiraciones". Por eso, queriendo civilizar al país creó la escuela popular, pues "donde la educación es incompleta, donde yace abandonada y al alcance de un corto número, hay un pueblo semibárbaro, sin luces, sin costumbres, sin progreso".

De ahí que su concepción educativa tendiera a estructurar nuestra democracia en formación. Reconoció que la difusión de la educación en la masa de habitantes de un país era indispensable para que cada uno pudiese "abrirse honorablemente acceso a la participación de las ventajas sociales y tomar parte en el gobierno de todos para todos". Terminante fue su afirmación: "No hay república sino bajo esta condición, y la palabra 'democracia' es una burla, donde el gobierno que en ella se funda, pospone o descuida formar al ciudadano moral e inteligente".

Misión del maestro. La importancia que Sarmiento asignó a la escuela, hizo que en su concepción pedagógica destacara la misión del maestro, elemento esencial para lograr la educación del pueblo. Para él, el maestro no debía ser "el miserable pedagogo condenado por su nulidad a resistir en un rincón desahogado para enseñar a deletrear a unos cuantos niños desasados y estópidos". Por el contrario, lo concebía como un importante agente civilizador, como un agricultor "que tiene interés en derramar a su alrededor los medios de cultura que está destinado a difundir". Por eso creyó siempre que, tanto o más importante que la misión de enseñar a leer, escribir y contar, es la que debe cumplir el maestro llevando "a las extremidades de la vida intelectual y al medio del desierto la cultura que se agita en los centros".

Es que el maestro, para Sarmiento, aunque no tuviera más que los rudimentos de la ciencia y la ignorase en su conjunto, era el encargado de ponerla al alcance de aquellos a quienes enseñaba a leer y escribir. Al hacerlo, el maestro "abre las puertas cerradas al hombre naciente y le muestra el camino", poniéndolo en relación "con todo el mundo, con todos los siglos, con todas las naciones, con todo el caudal de conocimientos que ha atesorado la humanidad".

Concebía, pues, la misión del maestro de primeras letras como una función sacerdotal. "El sacerdote —decía— al derramar el agua del bautismo sobre la cabeza del párvulo, lo hace miembro de una congregación que se perpetúa al través de las generaciones, y lo liga a Dios, origen de todas las cosas y creador de la raza humana. El maestro de escuela, al poner en las manos del niño el silabario, lo constituye miembro integrante de los pueblos civilizados del mundo, y lo liga a la tradición escrita de la humanidad, que forma el caudal de conocimientos con que ha llegado, aumentándolos de generación en generación, a separarse irrevocablemente de la masa de la creación bruta".

Lógico fue, en consecuencia, el afán de Sarmiento por formar al magisterio como una especialidad, con el fin de hacer al maestro más apto para el cumplimiento de su misión civilizadora.

La escuela. Para Sarmiento, la escuela —centro de la verdadera democracia y baluarte contra la barbarie— era la organización definitiva encontrada por las sociedades modernas para los intereses morales, materiales, industriales y políticos, pues de ella "parten y a ella vuelven todos los resortes". Organización de los intereses morales, porque la educación impartida atempera las costumbres de la masa por la influencia que ejerce en la formación de buenos hábitos, ya que el hombre es "un ser moral que menos obra por la reflexión y el sentimiento de justicia, que por los hábitos contrarios". Organización de los intereses materiales, pues la instrucción escolar hace que cada uno sea "elemento y centro de riqueza, de resistencia inteligente contra los bruscos movimientos sociales". Organización de los intereses políticos, porque "para tener paz en la República, para que las montañas no se levanten, para que no haya vagos, es necesario educar al pueblo en la democracia".

Por eso, en todo momento sostuvo Sarmiento la necesidad de no omitir esfuerzos para dar ascendiente y prestigio a la escuela.

En su afán de lograrlo se ocupó de todos los aspectos de la vida escolar, desde los problemas del gobierno de las escuelas hasta las cuestiones concretas de la enseñanza, no dejando a un lado ni siquiera el viejo problema de los castigos corporales. Siempre se mostró partidario de su abolición, pues reconoció que con su supresión "las costumbres ganarían en blandura y suavidad, los sentimientos de humanidad se depurarán y elevarán en el corazón del niño mismo, y su dignidad moral se realizará desde que no sufrirá la acción violenta del maestro que a título de más fuerte, lo oprimía y lo humillaba". En suma, no sufriendo el niño "la acción de la fuerza material, adquiere conciencia de su dignidad y aprende a abstenerse él mismo de usarla para con los demás".

Cuestiones didácticas. Los métodos de enseñanza fueron una preocupación permanente de Sarmiento. Aunque se ocupó de todas las materias, destacándose por su defensa de la educación científica y moderna, siempre consideró fundamental desde el punto de vista didáctico y social la enseñanza de la lectura. Tal preocupación lo llevó a combatir los sistemas tradicionales de enseñanza y a componer libros para las escuelas, en los que reemplazó el método del deletreo —usado en América desde la época colonial— por el método silábico.

Su análisis de los métodos de enseñanza de la lectura, efectuado en Chile en 1842, le llevó a concluir que "la enseñanza de la lectura de un idioma corriente consiste, primero, en conocer los caracteres que representan los sonidos; segundo, conocer las diversas modificaciones o combinaciones que un idioma tiene en la organización de sus sílabas; tercero, la manera de reunirse éstas para constituir las palabras". El método de enseñanza que pretendiera olvidar esto "no sólo llenaría de dificultades y embarraso a los niños, sino que también haría de la lectura un estudio empírico, interminable e incompleto". Por eso vio en el deletreo un obstáculo para la instrucción popular, ya que cortando "el sentido y la ilación de las frases, ha hecho nacer aquella entonación empalagosa y repugnante con que se habituaba desde el principio a los jóvenes, y que en la edad adulta es imposible extirpar del todo...; resultando de aquí que la lectura, aun después que ha pasado la dificultad de repetir las palabras, es árida, sin animación y sin vida, hallándose imposibilitado el que lee de expresar, y por tanto de participar en las emociones de la

narración, diálogo o discurso, enérgico o sentimental que el libro contiene".

Todos estos inconvenientes eran salvados por el método silábico, que divulgó en su afán de poner al alcance de los educadores los recursos didácticos más eficaces. Aplicándolo, publicó en 1842 su *Silabario, Método de lectura gradual, Instrucciones a los maestros para enseñar a leer por el método de lectura gradual* y, en 1852, *Lectura gradual*.

Esta preocupación por la enseñanza de la lectura se explica por el valor extraordinario que Sarmiento reconoció al libro como elemento civilizador. "El libro es instrumento, cortante por así decirlo: es hacha, es escoplo según su objeto. Quien dice instrucción, dice libros".

La educación del pueblo. La presidencia de Sarmiento constituyó el punto de partida de la difusión de la escuela popular. Es que para oponerse al caudillismo, causante de nuestro atraso social y político, sólo veía una solución: difundir la escuela, haciendo de ella un centro de civilización y del maestro un soldado que combatiese la incultura y la barbarie.

Al día siguiente de su arribo a Buenos Aires, como presidente electo, ante la manifestación que le tributaron los maestros de las escuelas públicas y privadas, había sintetizado su programa de gobierno. Quería organizar una república democrática, con un pueblo capacitado para el cumplimiento de sus funciones sociales y políticas por medio de la educación; por eso —tal como se lo reprochaban sus enemigos— traía de Estados Unidos, donde había permanecido tres años, una novedad: "escuelas, nada más que escuelas". Era la verdad, pues para él las escuelas constituían la base de todo gobierno republicano. De ahí que su gestión presidencial tendiera a hacer de toda la República una escuela. "¡Si una escuela donde todos aprendan, donde todos se ilustren, y constituyan así un núcleo sólido que pueda sostener la verdadera democracia que hace la felicidad de las repúblicas".

Al asumir el gobierno, la situación educacional del país sufría las consecuencias del conflicto con el Paraguay que, con los sacrificios que imponía, había obligado a detener el impulso que le infundió Mitré. Las escuelas elementales, carentes de maestros y de rentas, se encontraban casi desiertas. Como lo destacara en su *Memoria* de 1869 el ministro de Instrucción Pública, Nicolás Avelaneda, "la escuela se halla desierta por la ausencia del niño

que debe concurrir a sus solitarios bancos y por la indiferencia pública que la rodea". Ante tal situación, creyente fervoroso en el poder de la educación como factor de transformación y de progreso, Sarmiento recurrió a todos los arbitrios para difundir la educación popular.

Era impostergable crear en el pueblo el fervor por la educación pública, a fin de que la escuela, dejando de ser un ente aislado que vivía en medio de la indiferencia social, se convirtiera en la escuela común de todos, contando con la participación activa del pueblo en su manejo. A ello contribuyó con su prédica de ideas y de ideales, realizada en sus discursos y en sus escritos, en libros y en periódicos. A ello tendió con las partidas del presupuesto que destinó a subvencionar publicaciones periódicas, publicar libros útiles y difundir la traducción de obras que describieran la organización escolar de los países más adelantados.

Difundir la escuela, para que nadie quedara excluido de sus beneficios, no fue la única preocupación del gobierno de Sarmiento. También se ocupó de mejorarla, resolviendo la formación del magisterio con la creación de las escuelas normales, asegurando su existencia con la formación de un fondo escolar, ampliando su acción con la promoción de bibliotecas.

Dos medios eran posibles para constituir una renta especial destinada al sostenimiento de las escuelas. Consistía uno en utilizar el producto de la venta de las tierras nacionales, ya que como decía el ministro de Instrucción Pública, "la tierra, que es el asiento de las generaciones que sobre ella se producen, no pertenece a una sola; y la que recoge su valor tiene el deber de invertir en obras, que promoviendo el adelanto intelectual de la sociedad, preparan y fecundan el porvenir". Otro medio era crear un fondo público, cuya renta habría de distribuirse entre las provincias para el sostenimiento de sus escuelas. Por iniciativa del Poder Ejecutivo se adoptó esta segunda solución, dictándose después de laboriosas discusiones, la ley de subvenciones que tendió a dar un carácter permanente y sistemático al auxilio que la Nación prestaba a las provincias para el sostenimiento de su educación pública. El carácter de esta ayuda nacional fue claramente definido por el gobierno: "La subvención nacional no debe ser una subvención gratuita, la misma que adormece el sentimiento de la propia responsabilidad, que infunde la confianza enervante en el esfuerzo ajeno, sino el auxilio y la cooperación que se pre-

sentan para combinarse con la acción local que las solicita, dando al mismo tiempo un testimonio de que conoce y siente la importancia del objeto a que ambas se aplicarán".

La promoción de bibliotecas, como complemento de la acción de la escuela, fue otra de las grandes realizaciones del gobierno de Sarmiento. "No basta —decía Avellaneda exponiendo el pensamiento del primer magistrado— que los niños aprendan a leer, sino que debe además inspirarse el gusto por la lectura, poniendo bajo sus manos libros atrayentes y útiles". A satisfacer esta necesidad tendió la ley de 1870 que creó las bibliotecas públicas, con el propósito de "difundir los conocimientos entre todas las clases sociales y levantar con la lectura el nivel intelectual de la Nación".

La intensa acción educacional de la presidencia de Sarmiento tuvo entusiasta repercusión en todo el país. "Se levantaron por primera vez censos escolares, a partir de 1869 y entonces, cada provincia, al ver las cifras que ellos arrojaban, sus saldos enormes de analfabetismo, sin medir sus medios, se lanzó en un derroche —relativo— de difusión de escuelas; pequeños vecindarios, ciudades capitales, centros poblados de mayor o menor importancia, quisieron tener establecimientos de educación; se iniciaron suscripciones públicas, se fundaron bibliotecas, se organizaron consejos o juntas de educación; se consideró la insuficiencia de los recursos escolares y se afectaron a la escuela impuestos que deberían producirle una renta segura y permanente, se edificaron algunos edificios apropiados para los fines de la enseñanza, se movió en una palabra, toda la República en una orientación definida, la educación general. Jamás se había visto cosa igual entre nosotros —concluye Juan P. Ramos—; creo que no se volvió a ver después".

Sarmiento, creador de nuestra escuela popular, dejó definidos sus caracteres, que más tarde serían legalizados en la Ley 1420: obligatoriedad escolar, gratuidad de la enseñanza, graduación de la instrucción, autonomía del gobierno escolar.

Fundación de la Escuela Normal. El problema de la formación del magisterio, como casi todos nuestros problemas educacionales, fue planteado y resuelto durante la presidencia de Sarmiento. La pasión que lo animaba por difundir la educación entre la masa del pueblo, chocaba con la falta de maestros capaces de cumplir satisfactoriamente las funciones técnicas y culturales pro-

pías del magisterio y con la carencia de institutos que pudieran formarlos. Por eso, convencido, de que ésta era una de las cuestiones que requerían urgente solución, si realmente se quería organizar un sistema educacional, había escrito: "No basta para transmitir los conocimientos, poseerlos en alto grado. Hay un arte de enseñar que facilita y asegura el éxito de la tarea: sistemas de organización y disciplina para el manejo de grandes masas, método de enseñanza para la transmisión de las ideas, conocimiento del espíritu humano y de las propensiones y pasiones que se desenvuelven primero en el niño". Por consiguiente, el maestro no podía ser improvisado; requería una formación especial. De ahí la necesidad de formarlo en una institución especial, que le permitiera cumplir su misión y adquirir conciencia de su influjo sobre las nuevas generaciones.

"Las escuelas requieren antes de todo la presencia del maestro, que es su alma, y del que depende su decadencia o su progreso", había dicho el ministro de Instrucción Pública. Solución inmediata y transitoria para afrontar el problema fue la creación de cursos para maestros anexos a los colegios nacionales de Concepción del Uruguay y de Corrientes. Creación que no fue nada más que un trasplante de las medidas que en Francia había aconsejado Mario A. Rendú.

Sólo a fines de 1869 el Congreso de la Nación sancionó la ley que autorizaba la creación de dos escuelas normales. De ahí que, en uso de esa autorización, por decreto del 13 de junio de 1870, Sarmiento fundó la *Escuela Normal de Paraná*, con el fin de formar maestros competentes, capaces de cumplir satisfactoriamente su elevada misión. A tal fin, el nuevo establecimiento fue organizado en dos cursos: el curso normal, destinado a dar "no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la República sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo"; y el curso de aplicación, que además de brindar instrucción elemental a niños de ambos sexos, sería utilizado por los alumnos-maestros para realizar la práctica de la enseñanza.

Como en el país no había hombres especialmente preparados para dirigir el establecimiento, y el fracaso de las tentativas anteriores había obedecido en gran parte a la falta de educadores capaces de orientarlos, Sarmiento —que nunca vaciló en traer gente de afuera para que nos enseñara lo que no sabíamos— puso al

frente de la Escuela Normal al profesor Jorge A. Stearns y contrató, para el dictado de las cátedras principales, a otros educadores norteamericanos. Rasgo de audacia, criticado en su momento y después, que hizo posible sin embargo hacer de la escuela de Paraná un instituto de renovación pedagógica. El plan de estudios, la organización de la enseñanza en cursos divididos en "términos", los programas, los métodos y procedimientos de enseñanza, la disciplina, los textos utilizados, los muebles y los útiles, fueron los generalizados en los establecimientos similares de Estados Unidos. Por ello, la formación pedagógica de los futuros maestros se limitó al estudio de la "teoría de la enseñanza" y a la ejercitación en la observación y práctica de la enseñanza pues, de acuerdo con las tendencias dominantes, se trataba de darles una instrucción profesional esencialmente empírica, técnica.

Iniciadas las clases el 16 de agosto de 1871, pese a las dificultades con que tropezó en sus primeros años, la nueva institución se afianzó rápidamente. Constituyó un foco de atracción, al que concurrieron jóvenes de casi todas las provincias, donde se formó nuestro magisterio bajo la influencia de la técnica peste-lozziana —un tanto mecanizada— y del sentido republicano y democrático introducido por los educadores norteamericanos.

"En Paraná se enseñó a cultivar la razón y las facultades creadoras, a memorizar las ideas elaboradas —por la lectura razonada de los libros, bajo la guía de los maestros, y no simplemente las palabras de los textos aprendidos por indicaciones de los profesores. Se predicó y realizó la eliminación de los castigos corporales, bárbaros y humillantes, y se los reemplazó por una disciplina fundada en la autodeterminación de conducirse bien y frenar los malos impulsos, no por presión externa y miedo al castigo, sino por un trabajo de elaboración íntima, obtenido con el ejemplo vivo del maestro, su elevada prédica oral y su labor de persuasión, sin desear la vigilancia, la prevención y la sanción moral. Se enseñó a dominar la clase mediante el recurso de despertar su interés y por la actividad fructífera a que debe entregarse el educando, eliminándose el temor del alumno hacia el maestro, que produce un sometimiento frío e indiferente. Se mostró y practicó el interrogatorio hábil, espontáneo, sin moldes prefijados, para sustituir al rutinario sistema de las preguntas y respuestas preestablecidas. Se instruyó a los maestros para que respetaran las leyes de la naturaleza y la personalidad del niño, a

la manera pestalozziana, y para que Consideraran la enseñanza como una ciencia, sin olvidar que también es arte. Se enseñó no sólo a instruir, sino, además, a educar integralmente, a formar la mente creadora y razonadora, el carácter firme y el cuerpo sano".

Se explica que en las aulas de Paraná se formara un núcleo de hombres que, en su momento, constituyó un centro liberal y renovador en el campo de nuestra educación. Este núcleo, inspirado por la ideología civilizadora de Sarmiento y en contacto directo con los males que habían obsesionado al genial sanjuanino, sintió la necesidad imperiosa de desarrollar una acción intensa en favor de la instrucción pública, fundando escuelas y preocupándose por mejorar los métodos de enseñanza. *Educar al soberrano* —síntesis del mensaje sarmientista— fue la divisa de los hombres de Paraná que, al igual que Sarmiento, creían que en un país como el nuestro, que aspiraba a la democracia, era indispensable la educación popular, pues "un pueblo ignorante siempre elegirá a Rosas".

En suma, la Escuela Normal de Paraná, cuna del magisterio argentino, fue el centro renovador de la educación nacional y formó a los maestros que hicieron posible el cumplimiento del programa civilizador de Sarmiento.

3. INFLUENCIAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACION

Gravitación de soluciones pedagógicas extranjeras. La educación argentina ha sido el resultado de tres influencias espirituales: la herencia española, la conciencia nacional y la influencia extranjera. La herencia española nos ha dado las bases tradicionales de nuestra educación y nos ha llevado a concentrar en manos del Estado, especialmente en los poderes centrales, gran parte de la acción educacional. La conciencia nacional ha inspirado la solución de nuestros problemas educacionales ateniéndonos a las características de nuestro medio. La influencia extranjera —que nos ha llegado a través de los libros o nos ha sido traída por gobernantes y educadores— nos ha brindado soluciones pedagógicas que hemos adoptado no con un simple criterio de transplante, sino con el propósito de que nos ayudaran a elaborar lo propio, aprovechando los resultados que habían logrado en sus países originarios.

Esta tendencia a buscar en la pedagogía foránea inspiraciones que nos sirvieran para mejorar nuestra educación, es tan antigua como la Nación misma. Desde los días anteriores a Mayo, todos nuestros educadores y gobernantes, en mayor o menor grado, enfocaron nuestros problemas educacionales teniendo en cuenta las soluciones adoptadas por los países más adelantados.

La influencia más decisiva y permanente ha sido, indiscutiblemente, la de la pedagogía francesa. De Francia recibimos el concepto de la formación del ciudadano, el principio de la limitación del Estado en el terreno de las ideas, la tendencia a unificar la instrucción pública, la sugestión del valor de la escuela primaria como elemento formador y transformador de la cultura popular, el principio de la democratización de la enseñanza y los principios rectores de nuestra política educacional. La gravitación de la pedagogía francesa ha sido importante en todos los ciclos de la enseñanza, particularmente en nuestra escuela media, en la que una pléyade de insignes educadores franceses ha dejado huella perdurable.

La pedagogía anglosajona, por su parte, nos trajo el contenido pestalozziano de nuestra escuela elemental, el culto por la educación popular, la confianza en la acción educacional y el libro *La educación* de Herbert Spencer, que a fines del siglo pasado fue la fuente doctrinaria de la mayoría de nuestros pedagogos. Las escuelas normales, orientadas en sus comienzos por educadores norteamericanos, fueron las que más directamente sintieron esta influencia que, naturalmente, repercutió en nuestra escuela primaria.

Menos decisiva ha sido la gravitación de la pedagogía de los demás países. De España —con quien reanudamos las vinculaciones pedagógicas después de Caseros— nos llegó, a través de las obras de eruditos como Pedro Alcántara García o de educadores laicos y religiosos, la información pedagógica que había sido verterida al castellano o estudiada por españoles. De Italia, cuya literatura pedagógica ha sido y es familiar a nuestros estudiosos, recibimos la influencia de los hombres del Resurgimiento, de sus positivistas y de sus idealistas. De Alemania, finalmente, a partir de los primeros años del siglo presente, recibieron inspiración algunos pedagogos argentinos.

Nuestros educadores, al adoptar las soluciones preconizadas por estas pedagogías extranjeras, no respondieron al deseo de

colocar nuestra educación en situación de dependencia frente a la de otros países. Su afán constante de dar a nuestras instituciones educativas la mejor estructura posible, fue lo que los impulsó a buscar lo mejor en la educación de otros países.

José María Torres y el *normalismo*. La organización definitiva de la Escuela Normal de Paraná —cuna del magisterio nacional, al que comunicó "su alma y su fuerza; sus entusiasmos y sus debilidades; sus convicciones y sus errores"— fue la obra que consolidó el prestigio de José María Torres (1823-1895), ilustre maestro español que actuó durante las presidencias de Mitre, Sarmiento y Avellaneda.

Después de desempeñar durante cuatro años el vicerrectorado del Colegio Nacional de Buenos Aires, fué designado inspector general de colegios nacionales. Su acción, empero, no se limitó a la organización de estos establecimientos, que visitó frecuentemente. Tuvo más amplias proyecciones, pues, aprovechando sus permanencias en las provincias, constantemente sugirió, ante las necesidades educativas que contemplaba, las soluciones que creyó más adecuadas. Y en todo momento utilizó su influencia, reconocida por todos, para estimular la acción oficial en favor de la difusión de la escuela popular. Designado director de la Escuela Normal de Paraná, su acción tendió a definir el tipo de instituto educacional destinado a formar el magisterio primario.

Para Torres, la profesión de maestro requería una formación especial, que, diera al futuro educador el conocimiento de la naturaleza humana —particularmente de la del niño— y de la ciencia y arte de la educación. Vale decir, el futuro maestro debía conocer, en primer término, las peculiaridades físicas, intelectuales y morales del niño; y, en segundo término, los principios y doctrinas pedagógicas y los métodos y procedimientos del arte de la educación. Pero esta preparación no podía darla exclusivamente la escuela normal; era menester que el educador la completase diariamente: el maestro "no sólo debe enseñar, sino también aprender"; pues, cuando deja de aprender descende a una posición inferior a la de sus alumnos, ya que "estar aprendiendo es la más elevada tarea espiritual de nuestra naturaleza".

La formación requerida para el magisterio era la única, según Torres, que permitiría que el maestro siguiera el verdadero método de enseñanza: el de la naturaleza, que exige que el educador guíe al discípulo, para que aprenda ordenadamente partiendo de

las lecciones sobre objetos concretos y no de lecciones sobre abstracciones, reglas y definiciones. Los hechos, únicamente los hechos, son capaces de suministrar ideas al niño. Por eso afirmó que en educación "el ejemplo y la práctica son más eficaces que el precepto y la teoría".

Con Torres penetró en nuestra educación la influencia peizloziana europea —en la que se había formado como estudiante de la Escuela Normal Central de Madrid— que, unida a la norteamericana, dio contenido definido a nuestra escuela elemental. Esta influencia peizloziana, reducida al esquema de sus famosos "principios", la sintetizó en los tres tomos de su *Curso de pedagogía*, elaborado sobre la base de sus clases en la Escuela Normal.

José María Torres, orientador de nuestros primeros maestros, influyó directamente en la formación de esa pléyade de educadores que luego difundieron por el país los principios de la pedagogía democrática nacional.

Amadeo Jacques y la enseñanza secundaria. Un papel de singular importancia en la orientación de nuestra enseñanza secundaria desempeñó el ilustre profesor francés Amadeo Jacques (1831-1865). Incorporado al país en 1854, dirigió durante cuatro años el Colegio de San Miguel, en la ciudad de Tucumán, siendo luego designado regente de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires, cargo desde el cual, con su acción personal, renovó los métodos de enseñanza y la atmósfera espiritual del establecimiento que, al decir de Miguel Cañé, hasta entonces sufría las "trabas de la enseñanza escolástica".

En la *Memoria* que en 1865 presentó a la Comisión encargada de elaborar un plan de instrucción pública general y universitaria, enfocó Jacques los problemas de la educación pública de la época y, teniendo en cuenta la realidad del país y las ideas educacionales francesas en que se había formado, propuso las reformas que consideraba necesarias y las soluciones que le parecían más adecuadas.

La insuficiencia de la educación primaria de la época lo llevó a estudiar la posibilidad de suplirla en parte con el establecimiento de clases elementales en los colegios secundarios, cuya misión sería la de familiarizar al niño con los objetos de sus estudios posteriores. La organización de estas clases debía responder a dos cualidades que, para él, eran imprescindibles en la en-

señanza elemental y que, lamentablemente, muy pocas veces aparecían unidas: "mucha ciencia en el fondo y mucha sencillez en la forma; una erudición vasta y variada y el poder de extraer de ella como una emanación tenue y ligera; cierta altura de inteligencia para dominar toda aquella variedad de saber y la modestia desinteresada de recortarlo a la estatura de un párvulo".

Respecto de la enseñanza secundaria —objeto central de sus desvelos— sostuvo Jacques que su misión era la de ser preparatoria, no para tal o cual carrera o profesión sino para todos los trabajos de la vida. "No formará —decía— hombres especiales, pero sí hombres listos y aptos para todo, que sepan a los dieciocho años de edad elegir con conocimiento de causa la carrera a la cual se sientan más inclinados; y que cualquiera sea la vía en que los empujen las circunstancias o los lleve su vocación, se portarán en ella como hombres capaces y distinguidos. Ayudará, en una palabra, a aquella juventud que la patria le confía como su porvenir y su esperanza, a que suba a un lugar elevado, desde cuya altura, abrazando todo el campo de la actividad humana, se lanzará a su arbitrio en las diferentes direcciones que se abrirán ante ella en todos sentidos, y en las que cada uno irá a labrar su surco, sin quedar extraño al trabajo común, al cual deben subalternarse con inteligencia los esfuerzos individuales". Vale decir que, para Jacques, la misión de la enseñanza secundaria era dar al adolescente una formación cultural de índole general: debía prepararlo para todo, sin conducirlo al término de nada. Por eso debía comprender las letras y las humanidades, las ciencias exactas, las ciencias naturales y las ciencias políticas, a estudiarse en un mínimo de seis años.

Reconociendo, empero, los justos deseos de los padres de imprimir una dirección especial a la educación de sus hijos y la necesidad de especialización que tienen ciertas profesiones, planeó la organización de una serie de carreras prácticas y el establecimiento de escuelas primarias superiores de tipo profesional. Con ello aspiraba, por un lado, a mantener para la enseñanza secundaria "el estudio serio y desinteresado de todo aquello que pueda elevar el alma, ennoblecer el espíritu, cultivar y robustecer los órganos del entendimiento", y por otro lado permitir, a quienes no aspirasen a seguir carreras universitarias, la elección de una carrera especial.

Jacques planeó también la organización de los estudios universitarios en cuatro carreras, que permitirían "que todas las vocaciones serias y útiles encontraran en ella satisfacción y alimento": el Derecho y las Leyes, la Medicina, la Industria y la Filosofía y las Humanidades.

Finalmente, se ocupó de los exámenes —que sirven para hacer constar pública y auténticamente los resultados positivos de los estudios—, de los libros de texto y del profesorado. Sus sugerencias en estas cuestiones tendieron a desterrar de la instrucción pública el favoritismo, la arbitrariedad y el fraude.

"La Memoria —ha escrito, Juan Mantovani— es un documento argentino. Perteneció a nuestros mejores antecesores nacionales. Escrita por un francés llegado doce años antes al país, está impregnada de materia y meditación nacionales. No disimula la honda inspiración francesa que alienta en su espíritu, pero sus reflexiones y proposiciones, en cuanto aluden a circunstancias del país, están envueltas y conformadas por presiones y urgencias de la vida argentina".

Por acción de Anadeo Jacques la enseñanza secundaria argentina adquirió personalidad propia, recogiendo lo mejor del pensamiento pedagógico francés y la herencia liberal y democrática que nos legaron los hombres de Mayo.

4. AVELLANEDA Y ESTRADA

Ideas y acción educacional de Avellaneda. Colaborador eficaz y continuador de la obra civilizadora de Sarmiento, Nicolás Avellaneda (1836-1885) tuvo ideas definidas en materia de educación, que se exteriorizaron en sus iniciativas de gobierno, sus memorias ministeriales, su gestión presidencial y sus escritos y discursos.

Compenetrado de que para afianzar la democracia —solución de nuestro problema político— era necesario difundir la cultura popular, apoyó entusiastamente todo esfuerzo que tendiera a difundir la educación, pues vio en ella el único medio capaz para lograr la transformación del hombre y del país. La educación fue, para él, un asunto vital, puesto que "el trabajo para rendir sus frutos debe ser inteligente; y lo es más para un pueblo libre porque los gobiernos de opinión pública o afectan un nombre enga-

fioso o son una fuente de desastres, cuando la opinión no es consciente, ilustrada y recta". Por eso, durante su actuación como ministro de Sarmiento, las fundaciones escolares se multiplicaron, se ayudó a las provincias para que establecieran escuelas y se levantó el primer censo escolar de la República. Los trabajos en favor de la educación, que lo absorbieron por completo durante cinco años, permitieron que más tarde pudiera decir: "Bajo mi ministerio se dobló el número de los colegios, se fundaron las bibliotecas populares, los grandes centros científicos como el Observatorio, se dio plan y organización a los sistemas escolares, y provincias que encontré, como La Rioja, sin una escuela y sin un alumno, llevaron tres o cuatro mil a la formación del censo".

Presidente de la Nación, creyó llegado el momento de dictar el "plan de instrucción general" de que habla la Constitución y señaló que en él debían figurar los siguientes puntos: hacer uniforme en todo el país la obligatoriedad escolar; determinar la existencia de una renta fija y propia para constituir el fondo de escuelas; establecer bases uniformes para la enseñanza primaria, a fin de dar homogeneidad al impulso y eficacia a los esfuerzos en favor de la educación popular.

No desconoció Avellaneda los obstáculos que había que vencer para la realización de sus ideas. Reconocía que, en la dilatada extensión de nuestro territorio, casi desierto, "la educación, que se alimenta con el contacto social, tiene que perderse, por más viva que sea la luz en la oscuridad de los desiertos". Por eso, siendo la población una condición necesaria para toda organización educativa, comprendió que era menester limitar a determinados centros la fundación de establecimientos educativos.

La acción de la escuela debía, para Avellaneda, ser completada por la biblioteca, pues consideraba que era preciso fomentar el hábito de la lectura hasta convertirlo en un rasgo distintivo de las costumbres nacionales, para levantar el nivel intelectual de país, "Enseñemos a leer y leamos. El alfabeto que deletrea el niño es el vínculo viviente en la tradición del espíritu humano; puesto que le da la clave del libro que lo asocia a la vida universal. Leamos para ser mejores, cultivando los nobles sentimientos, ilustrando la ignorancia y corrigiendo nuestros errores antes de que vayamos con perjuicio nuestro y de los otros a convertirnos en nuevos actos".

La Ley Universitaria de 1885, sancionada por su iniciativa, tendió a dar a las universidades de Buenos Aires y Córdoba un conjunto de normas legales que organizaran su funcionamiento administrativo y regularan sus relaciones con los poderes públicos. "Dejemos —dijo en el discurso pronunciado en el Senado de la Nación, al discutirse su proyecto— los reglamentos con sus pormenores minuciosos, extraigamos de esos reglamentos o estatutos proyectados sus principios fundamentales, lo que podría llamarse bases legislativas, reduzcámoslos a lo esencial, seis o siete artículos, hagamos de este modo una ley con pequeñas proposiciones. De ese modo el Congreso podrá fácilmente tomarla en consideración y sancionarla, dar vida permanente y legal a las universidades, en sus relaciones con los poderes públicos, y nuestros dos grandes establecimientos universitarios tendrán, al fin, lo que vienen buscando por caminos tan diversos y desde tantos años". Es que el pensamiento fundamental de Avellaneda respecto de las universidades fue el de limitarse a crear legalmente el organismo universitario, dejando todo lo demás librado a la acción de su propio desarrollo.

El maestro José Manuel Estrada. En este período de nuestra historia educacional ocupa un lugar destacado José Manuel Estrada (1842-1894) que, aparte de su personal postura de maestro que sobresalía por su firmeza ética, la claridad de sus ideas y el fervor para comunicarlas y sostenerlas, dejó a través de sus escritos y discursos, páginas sobre la educación de la juventud, que constituyen fuentes fundamentales de referencias pedagógicas y de formación moral.

Profesor del Colegio Nacional y de la Universidad y Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, en todo momento mantuvo una definida posición religiosa que, más de una vez, le creó situaciones insostenibles. Estoicamente supo afrontarlas, manteniéndose firme en sus convicciones. Demócrata sincero, sostuvo siempre que la democracia es el único régimen capaz de desarrollar las facultades que hacen libre al ser humano. Pero, para lograrlo, para que la libertad no fuera un mito, era preciso que la educación disciplinara al ciudadano en el amor de sus derechos y le diera la capacidad de ejercerlos. De ahí que señalase la misión de su generación: educar al ciudadano.

La vida del hombre fue concebida por Estrada como "un largo aprendizaje del cielo, región de las realidades absolutas,

en que el alma está destinada a poseer lo infinitamente bueno, lo infinitamente verdadero y lo infinitamente bello". Hacia esa finalidad Dios impele al hombre por medio de instintos, a cada uno de los cuales corresponden otras tantas facultades "que los desenvuelven y les apropian gradualmente aquellos elementos a cuyo dominio conspiran". Por eso, deber supremo del hombre es desarrollar, por medio del ejercicio, esas facultades de conocer, de querer y de sentir.

El cumplimiento de este deber es posible por medio de la educación, que tiene como misión "preparar al hombre para sus funciones por el desarrollo de sus fuerzas, cultivando su inteligencia, en cuanto facultad de conocer en general, y especialmente en cuanto facultad directriz de la vida: armonizando con ella su sensibilidad en cuanto es foco de las pasiones y fuente del arte, y con su energía, que es resultado de las influencias de su criterio moral sobre la libertad".

En consecuencia, la educación es para todo hombre un deber moral, que tiene su punto de apoyo y su meta en la finalidad trascendente de la vida humana. Es también un deber social, pues la sociedad, que vigoriza el camino del hombre hacia su destino, requiere que cada individuo le devuelva los beneficios recibidos incorporándose "a las tareas de todos en provecho de cada uno". Finalmente, la educación es un deber cívico, porque vigorizando en el ciudadano el sentimiento de su libertad, es el resorte que permite y asegura la conservación y desarrollo de la democracia.

Para Estrada, la educación era, en su esencia, una obra personal. "Los hombres —decía— se educan a sí mismos, se educan siempre, se educan para vigorizar sus fuerzas, para acentuar su carácter y adaptarse al ejercicio de todas sus "funciones morales, en vista del destino que les asigna la finalidad de su ser". "Somos árbitros de nosotros mismos —afirmaba— y cada hombre puede ser lo que debe ser, cuando quiere serlo".

Pero, al mismo tiempo que destacaba el aspecto personal, reconocía Estrada la poderosa y constante acción educadora que la sociedad ejerce, tanto por las ideas que infunde como por la labor que suscita. La sociedad "educa con su halago, y más aún, con sus torturas". Por eso en la educación no es posible prescindir de la sociedad, pues ella es condición necesaria de la vida humana, que no puede desarrollarse en forma completa sino en su seno.

La creencia vulgar que veía en la educación popular un medio para transmitir conocimientos rudimentarios, enseñando al niño a leer y escribir, fue combatida por Estrada. Esa creencia repugnaba a su conciencia profundamente democrática, ya que, a su juicio, no hacía más que convertirla en "un dismulo de la ignorancia, un disfraz de la barbarie". Para él, la educación popular tenía una misión mucho más elevada: formar el carácter del pueblo, misión que considerada individualmente, se concretaba en la formación del carácter de los niños. ¿Cómo podía hacerlo? Desenvolviendo y equilibrando todas las facultades del hombre. Por ello, más que limitarse a enseñar a leer y escribir, correspondía a la educación popular "desenvolver las ciencias para que iluminen toda la mente, fomentar la religión para que moralice todos los corazones, cultivar el arte para que levante todos los espíritus". Sólo así la acción educacional lograría hacer apto al hombre para cumplir su destino trascendente como individuo y como miembro de la sociedad.

Siendo tan grande la importancia de la educación popular, lógico fue que Estrada defendiera su obligatoriedad, tanto desde el punto de vista filosófico como político. Para él, cuando la sociedad obliga al padre a educar a su hijo no viola el fuero doméstico ni se hace intérprete de los deberes morales de los hombres; se limita a desempeñar una función propia: proteger el derecho natural de los niños a ser educados. Desde el punto de vista político consideró también legítima la acción social, porque, al compulсар a los que atentan contra su estabilidad fomentando la ignorancia, la sociedad se defiende y, al hacerlo, salvaguarda la libertad.

Para ser realmente eficaz la acción educacional debía tener, según Estrada, un resorte: el deber. Por eso, se mostró enemigo de los premios. A los que reconoció una única eficacia: "introducir en la sublime igualdad de la niñez el germen de la envidia y del orgullo, y templan temprano en las almas inocentes aquella idolatría que ha corrompido tantos corazones en la edad viril: la idolatría de la gloria".

5. TESTIMONIOS

[Intervención del Estado en la educación]

"Es un principio de buen gobierno que la sociedad debe a los miembros que la componen aquellos servicios indispensables que no pueden obtenerse por la iniciativa individual, o por lo menos, que siendo de utilidad general, pueden ser mejor atendidos por ella con beneficios para la comunidad.

"Entre esos servicios la educación ocupa el primer lugar, no sólo porque es indispensable para la existencia y el progreso de la misma sociedad, sino porque la acción particular no puede suplir la acción del Estado a fin de propagarla sistemáticamente con perseverancia y con eficacia al través de los tiempos.

"Y esta activa intervención del Estado es no sólo necesaria e indispensable para difundir el caudal de los conocimientos que complementan la vida social, sino que es conveniente y por lo tanto legítima, porque como se ha dicho, en este caso la intervención de la autoridad en vez de circunscribir la actividad humana, la dilata; en vez de oprimir emancipa al hombre, y lo hace más apto para la vida social y para la producción de la riqueza, mejorando su condición física y moral. Y esta intervención de la sociedad, es una necesidad política en una democracia, porque la educación del pueblo es lo que hace que la libertad sea fecunda, que la justicia sea buena, que el gobierno sea poderoso en el sentido del bien y que las conquistas del derecho se hagan ciencia y conciencia pública.

"En países nuevos como los nuestros en que la educación constitucional aún se está formando, y sólo la instrucción del pueblo puede complementarla y perfeccionarla, educar al pueblo es condición de vida, de orden y de progreso, porque si la inteligencia no imprime su sello en la cabeza del pueblo, el pueblo será ignorante, y en posesión de la soberanía hará a los gobiernos a imagen y semejanza suya, y el nivel político bajará tanto cuanto baje el nivel intelectual".

[Propósitos de nuestro sistema educacional]

"Nuestro plan de educación pública en sus diversos grados, tan embrionario e imperfecto como es, obedece a una idea, responde a un propósito, y en la medida de nuestras fuerzas y nuestros recursos, si no llena todos sus objetos, nos habilita por lo menos para adelantar camino y para vigorizar gradualmente las fuerzas con que hemos de regenerar la sociedad.

"Nuestra instrucción primaria tan atrasada como se halla según lo revela la estadística, constituye un progreso relativo en un país en que no hace mucho tiempo no hubo una sola escuela pública, un solo colegio y en que hasta las universidades fueron cerradas por orden de la autoridad que representaba la ignorancia triunfante. Hoy hemos levantado un fanal de salvación en cada centro de población, hemos llevado al maestro y al libro a las campañas, y tenemos setenta y siete mil niños que se educan, cuando en algunas épocas tal vez no hubo ni siete mil. Esto puede servir para consolarnos; pero no para que malgastemos nuestros pobres recursos en limosnas que no responden a ningún sistema, ni pueden autorizarse en presencia de necesidades más urgentes y vitales.

"Lo urgente, lo vital, porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de la vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia que nos invade, velando de día y de noche, sin perder un momento, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarla al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine, y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigir por los caminos de la salvación.

"Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social, desenvolviendo en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz más viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos, enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos, dignificándolos hasta igualar la condición de todos, que es nuestro objetivo y nuestro ideal.

"Si dada nuestra desproporción alarmante entre el saber y la ignorancia, no echásemos anualmente a la circulación en cada

provincia una cantidad de hombres completamente educados para la vida pública, el nivel intelectual disminuiría rápidamente, y no tendríamos ciudadanos aptos para gobernar, legislar, juzgar, ni enseñar, y hasta la aspiración hacia lo mejor se perdería, porque desaparecerían de las cabezas de las columnas populares esos directores inteligentes, que con mayor caudal de luces las guían en su camino y procuran mejorar su suerte, animados por la pasión consciente del bien".

Fragmentos del discurso pronunciado en el Senado de la Nación el 16 de julio de 1870.

SARMIENTO Y LA FORMACION DEL CIUDADANO

[Preparación para la libertad]

"En una época de discusión y de combates del espíritu, el hombre de la sociedad moderna necesita adiestrarse en las artes de la inteligencia; porque es hablando, pensando o escribiendo que combatirá a sus enemigos; la tribuna y el periódico, la cátedra y la prensa serán la arena de sus terribles duelos; allí se cogen las palmas de la Victoria, allí se sufre la vergüenza de la derrota.

"De todas las formas de gobierno, de todos los principios políticos, hay uno al que se inclinan todos y al que la sociedad presente marcha visiblemente. ¡Triste del que no lo vea mezclarse en todo, penetrar en todo lo añejo y atacarlo todo, costumbres, tradiciones, creencias, ideas! Todo para todos es su grito, y por todas partes tiene ecos a milares que lo repiten.

"Nuestra época y nuestras instituciones nos piden preparación, y a los hombres que piensan, a las capacidades de la sociedad toca dirigirlos.

"De los que antes eran colonos, es preciso formar ciudadanos; y el ciudadano no es, sino por la íntima conciencia de sus derechos; con tradiciones de Servidumbre, con hábitos de abandono y completo vasallaje, mal pudiera cimentarse la república, menos pudiera desenvolverse una sociedad virgen, pero inanimada. Necesario es, pues, poner en movimiento la inteligencia para que forme la razón pública, el soberano, la razón perfecta."

"Nuestras instituciones actuales sólo son una promesa, la armonía o esqueleto que es preciso llenar. Se invoca a cada paso la igualdad civil, nuestras leyes reposan sobre la suposición del sentimiento activo de la libertad que debe animar a todos los miembros de la asociación. El derecho de elegir sus representantes supone el interés de usar de este derecho en beneficio de la sociedad, de los principios, del bien público. ¡Mas cuán grande es el número de los que burlean la mente y la letra de la ley! ¡Cuántos males y cuán trascendentales se derivan de este extravío del uso de los derechos políticos que, en lugar de la ventura pública, favorecen las pretensiones de ambiciones mezquinas y de rastroseras combinaciones!

"La libertad, como todos los beneficios sociales, requiere larga preparación. No nos basta que hayamos sacudido un yugo extraño y proclamado las formas de la democracia o la igualdad de derechos entre los asociados. Lo primero importa tanto como el rescate de una propiedad, largo tiempo usurpada, y lo segundo como el plan que para su cultivo se propusiera el que logró apoderarse de ella; mas es preciso en seguida desembarazar el terreno de las malezas que consumen sus substancias, y diseminar la buena simiente que ha de dar al fin los apetecidos frutos.

"Esta es nuestra misión y la difícil tarea que nos impone la época. Prepararnos para la libertad, allanar los caminos que conducen a la perfecta asociación, cuyo propósito encierran nuestras instituciones, realizar el programa de la revolución, ésta es la ocupación primordial del momento presente y a la que deben dirigirse sus conatos el pueblo y el gobierno, las cámaras y la prensa".

Obras. Tomo IX. "Instituciones sudamericanas". (Fragmentos.)

IDEAS DE JOSE MANUEL ESTRADA SOBRE EDUCACION

[La moral en la enseñanza]

"Reducir la enseñanza primaria a la lectura y a las primeras nociones del cálculo es un mal, y es otro mal pretender que los niños digieran la enciclopedia en papilla.

"Hay un término medio, del cual es totalmente imposible pasar; y este término medio no basta ni bastará nunca para realizar el

propósito, generoso pero quimérico, de llevar a una alta escala de cultura toda la masa de una nación.

"Siendo esto indisputable, ya se ve que hay exageración en pretender difundir las luces por medio de las escuelas populares.

"Muchísimo más exagerado es presumir que produzcan las consecuencias políticas y morales, que se esperan de la instrucción, a su alcance.

"Siglos hace que Inglaterra llegó a establecer el *privilegio* denominado *del clero*. Por él se atenúa la penalidad de ciertos delitos en favor de los delincuentes que supieran leer. Aunque el fundamento del privilegio es absurdo, no se puede negar que constituía un poderoso estímulo para la instrucción primaria, que, sin embargo, ha distado mucho de redundar en una transformación de las clases pobres de Inglaterra.

"Es de temerse que análogos desengaños den término a las ilusiones reinantes en el resto del mundo.

"Que la instrucción popular no vigoriza, por sí sola, el Sentimiento del derecho y el amor a la justicia, por más que se difunda, pruébalo palpablemente hoy en día el ejemplo de la Prusia. Ninguna nación la eclipsa en su esfuerzo por propagar y mejorar la enseñanza primaria, lo cual no estorba, que un régimen militar, que es la esencia del despotismo, la sojuzga odiosamente, sin resistencia ni protesta.

"Si la escuela popular ha de tener un fin adecuado, ese fin no debe circunscribirse a diseminar entre las masas conocimientos científicos más o menos elementales, ni a la mera disciplina intelectual por medio de la educación informativa. Otros elementos deben incorporarse a su táctica y a sus propósitos; los elementos morales, el elemento religioso, sin el cual la moralidad ni reconoce fuentes, ni tiene criterio, ni trae vigor a las conciencias, ni lleva sanciones que la aseguren y fertilicen. Aceptado este fin, queda aceptada la regla a que debe someterse la sociedad civil, en la organización disciplinaria y administrativa de los servicios escolares. Ellos no constituyen una función puramente técnica; ni pertenecen, sino medianamente, a la política; luego, no deben estar centralizados en las manos del Estado, ni de cuerpos científicos dependientes del Estado".

"La moral en la enseñanza". Artículo publicado en *La Unión*, 23 de agosto de 1882.

[Estado e iglesia en la educación]

"Si el fin de la escuela popular es principalmente educativo y disciplinario, el papel del Estado en el régimen escolar es tan sólo supletorio y eventual.

"El cristianismo, encerrando el absorbente Estado de los paganos en la esfera de sus funciones necesarias, y despojándolo del carácter penitífico que le daban las religiones nacionales, ha fundado la libertad civil, ha desacreditado el principio socialista, predominante antes de su predicación y renaciente por la disminución de la fe, y ha colocado, respecto de la educación, al padre de familia en el grado de poder e independencia que le incumbe por la naturaleza de su autoridad.

"Concediendo, que por interesarse en la educación general de las masas, así el porvenir de los individuos como el de las sociedades en su ser colectivo, el Estado nada usurpa cuando auxilia su desarrollo, afirmamos implícitamente, que es una clara usurpación y una violencia contra derecho pretender dominarla y convertirla en permanente institución administrativa y legal. A estas consideraciones generales hay que añadir otras de carácter concreto.

"0 impera en una sociedad la fe, o por cualquier causa, el Estado tiende, más o menos señaladamente, a la neutralidad en materia de creencias.

"Es éste un punto de vista de que no se puede prescindir en el siglo XIX, tan turbado por las disidencias religiosas y tan desorientado por el escepticismo.

"En el primer caso, será cierto que ninguna dificultad estorba determinar la doctrina en que debe informarse la escuela para lograr su objeto primordial, que es el objeto moral.

"Pero el Estado no es maestro de la fe. El ministerio docente y el ministerio sacerdotal, invariablemente unidos, residen en la Iglesia.

"Han de entrar por consecuencia, en el régimen superior de la enseñanza, la Iglesia y la familia, en cualquier orden de organización, más el Estado, cuando la enseñanza sea una organización pública. Pero jamás el Estado investirá una autoridad que allane la autoridad de los padres ni la autoridad de la Iglesia.

"La razón es sencilla. Si el Estado acata la Iglesia, debe subordinarse a su misión docente, y está a la vez obligado a reconocer los derechos paternos definidos y preconizados por la Iglesia misma

"Luego, aun supuestas las condiciones más favorables al establecimiento de una institución educacional de carácter público, es evidente que la autoridad del Estado a su respecto, no puede ser excluida.

"Discurriendo sobre la segunda hipótesis, llegamos a análoga conclusión.

"En las sociedades dolientes de nuestro tiempo, el Estado, corrido por el escepticismo naturalista, se inclina a la neutralidad en asuntos religiosos.

"Si este espíritu se impregna en las escuelas, fallan desde luego en su papel más importante y envuelven la injuria más atroz que puede inferirse a la conciencia cristiana.

"La gratuidad de la enseñanza es un puro engaño. Podría existir en las monarquías feudales si el rey subviniere con los bienes privados de la corona a la educación de las masas. Pero es una palabra sin verdad ni sentido, cuando el impuesto es la única fuente del tesoro público. Quiere decir, que el establecimiento de escuelas neutras, nominalmente gratuitas, obliga a los cristianos a costear una enseñanza de que no aprovechan y que antes consideran dañina, además de costear las escuelas, subordinadas a la fe, en que educan a sus hijos, si el Estado no lleva su arrogancia y su insensatez hasta estorbarlos.

"En caso de no llegar, y por fortuna no hemos llegado en la República Argentina, a tan odioso extremo, colócase el Estado en una situación ambigua.

"No proclamará la neutralidad religiosa de la escuela, atenuando así el agravio implicado en su privilegio; pero afirmará dos cosas inconciliables con los sanos principios: que la enseñanza religiosa es un mero accesorio, consentido por no checar con la fe del pueblo; y que la Iglesia no puede, ni aun comparársele con él, la autoridad directriz de la educación popular.

"En esta ambigüedad hay una rebelión. El Estado usurpa el poder; y usurpando el de la Iglesia arrastra con él la autoridad paternal.

"De esta suerte se pone en limpio que la teoría socialista del Estado-educador, es falsa y funesta, bajo cualquier aspecto considerada, y supuesta en cualquier Estado moral de las sociedades.

"Ni entendemos qué sentido atribuyen a la máxima de la libertad de la enseñanza los que la aceptan y predicán, ni en qué forma creen que puede esa libertad conciliarse con su doctrina. Para nosotros es claro que una de las dos debe dejar el campo, y estamos del lado de la libertad".

"Régimen educacional". Artículo publicado en *La Unión*, agosto 25 de 1882.

OPINIONES DE JOSE MARIA TORRES

[Importancia de la educación en la Argentina]

"La República Argentina necesita, más que cualquier otra cosa, la educación universalmente difundida; necesita que cada uno de sus ciudadanos tenga aptitudes para emplear su razón, su juicio y su conciencia, y ejercer sus funciones políticas y sociales, con inteligencia y honradez; necesita que sus masas populares puedan discernir la verdad y el error, y librarse de corrientes engañosas. Cuando una gran mayoría de ciudadanos sea capaz de distinguir entre lo verdadero y lo falso, y de elegir entre el buen patricio y el partido demagogo, entonces la República estará regenerada por el poder de su inteligencia y por la rectitud de sus hechos; por los verdaderos medios de *asegurar los beneficios de la libertad*.

"Hay, sin embargo, quien afirma que tales resultados son de imposible consecución, que una gran mayoría del pueblo no podrá llegar a poseer tanto discernimiento, y que hasta una clase social altamente educada para guiar a las masas populares y conducir los asuntos del Estado a sabias y justas conclusiones; pero estos asertos son contrarios a los principios en que se basa la Constitución de la Nación Argentina, y conducen a la consecuencia de que el sistema representativo republicano que nos rige debe desaparecer. Preciso es no olvidar que casi siempre, en toda nación, han sido del pueblo los hombres que han resuelto las más grandes emergencias, y que muchos de los más insignes caracteres

de la historia han salido del seno de las masas populares. Un pueblo, por el solo, hecho de haber adoptado la forma republicana de gobierno, puede ser *teóricamente* libre; pero no lo será *prácticamente* sino cuando tenga una gran mayoría de ciudadanos que comprendan la importancia de la cosa pública; y obren en conformidad con justas y bien definidas convicciones acerca de sus deberes. Casi es inútil añadir que estas razones no tiene por objeto negar la utilidad de una clase social liberalmente educada; por el contrario, ella es siempre útil y necesaria: y tanto más útil, cuanto más numerosa; pues lo que a la República no conviene es tener menos individuos altamente ilustrados, sino mayor masa educada.

"Cuando una nación se ha constituido, determinando que su principal poder regulador sea la opinión pública; cuando ha establecido el sufragio universal, y colocado la autoridad suprema en manos de las mayorías, sólo tiene un medio razonable para conseguir que la opinión pública sea ilustrada por el saber y la virtud de los ciudadanos, y para evitar que las mayorías sean despojadas de su poder real por el fraude: educar al pueblo, y educarle bien. Este desiderátum se realizará en la República Argentina, cuando el Congreso nacional concorra —con una intervención legislativa, bastante proyectora, subsidiaria y computativa— a que cada provincia ponga en acción vigorosa un completo sistema de escuelas, que enseñe a la juventud las legítimas esferas en que sus facultades deben obrar, y las restricciones que cada individuo ha de imponerse para practicar la abnegación y el gobierno de sí mismo; pues ningún ciudadano que carezca de estas condiciones, será capaz de contribuir a la consecución de los grandiosos designios con que fue ordenada, decretada y establecida la Constitución Nacional".

Primeros elementos de educación. Introducción.

IDEAS DE AMADEO JACQUES SOBRE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA [Educación práctica]

"El sentido en que debe ser dirigida la juventud argentina es el de las ciencias útiles, de aquellas ciencias que tienen en la vida material, en las profesiones mercantiles, en la industria agrícola y pastoral, y cuanto se refiere al desarrollo y engrandecimiento de

la riqueza pública y privada, aplicaciones de cada día y de cada momento. Esa vía, tan poco practicada hasta ahora en estos países, es la que yo quisiera abrir, con el concurso de mi apreciable compatriota el doctor Aimable Baudry, eminentemente apto, por sus profundos conocimientos de historia natural, para secundarme en mi intento.

"Quisiéramos enseñar, a la generación que se está formando en Tucumán, a Conocer, y por lo tanto a amar a la naturaleza que Dios ha hecho tan hermosa y tan rica para ellos, y que los hombres han dejado aún tan nueva y tan poco productiva, por falta de los conocimientos que sirven para modificarla en el sentido de nuestras necesidades y para utilizarla para la industria.

"No aspiramos a formar sabios, pero sí hombres útiles y prácticos que sepan, en cualquier circunstancia que les tenga reservado el porvenir, evitar la pobreza, recurriendo al arte, para aprovechar la riqueza natural de su suelo natal.

"Nuestra ambición es que nuestros alumnos salgan listos y dispuestos a asociarse a la industria naciente en esta tierra y a aprender, para el bien propio de ellos y de todos, el movimiento creciente".

[Las letras en la educación]

"No se crea... que yo desprecie las letras o lo que se llama humanidades. Las reconozco indispensables para dos profesiones, siquiera, la del foro y la del sagrado ministerio; y sé que son, en todas las circunstancias de la vida, un bellísimo adorno del entendimiento.

"Pero exceptuando a las dos profesiones a que acabo de referirme, es preciso confesar que las letras, especialmente latinas o de antigüedad, son un lujo.

"Primero, pues, que al lujo debe atenderse a lo necesario. En la Confederación Argentina sobran los doctores (perdónenme ellos tanta herejía).

"La tendencia casi exclusivamente literaria y filosófica de la Universidad de Córdoba, proporciona solamente una instrucción como para entretener y adornar el espíritu.

"De ahí dimana un mal grande, y es la aspiración demasiado general a los oficios administrativos y empleos políticos.

"Muchos los pretenden despreciando las artes y oficios de utilidad material, a cuyo desempeño no los ha preparado su educación."

"De tantos pretendientes, pocos alcanzan el blanco de sus deseos y de ahí las vocaciones abortadas, la paralización forzosa de una actividad que, dirigida en el sentido que yo digo, hubiera hallado una materia inagotable a que aplicarse y hubiera producido abundantes frutos. Yo hablo de ese defecto de la enseñanza secundaria, con tanta mayor persuasión cuanto que la Francia ha palpado, prácticamente, los inconvenientes de ella, padeciendo el mismo mal, a causa de la misma exageración en las tendencias literarias de su Universidad."

"Allí ya se ha aplicado el remedio con medidas análogas a las que yo propongo. Aquí, país virgen todavía, es más sensible y más necesario el remedio. A pesar de la fuerza de mi convicción a ese respecto, repito, señor redactor, que yo tengo a las letras un gran aprecio."

L. Instrucción primaria y secundaria]

"Resumiendo, mi pensamiento es éste: para todos, sin distinción alguna de clases y destinos, la instrucción primaria, restringida a sus justos límites, pero completa dentro de ellos."

"Para algunos de los que por su condición, la fortuna de sus parientes o su talento natural, pueden y deben aspirar a sobresalir del vulgo, una instrucción literaria templada, por decirlo así, por los más útiles de los conocimientos científicos."

"Para la mayor parte de éstos, una instrucción científica, sobre todo profesional, la cual no excluye un cierto grado de cultura literaria."

"Me indicado ligeramente, en unas notas adicionales que se unen a mi plan de estudios, la necesidad de algunas creaciones que, además de proporcionar a los estudios que yo considero como los más importantes, unos medios poderosos para que se desartillen y una materia en que se apliquen, no dejarán de ser, por sí mismas, de un interés considerable para la provincia."

"El laboratorio de química de nuestro colegio será, para los muchos minerales que se van a descubrir en las sierras vecinas bajo la influencia de las valiosas explotaciones mineras que se están planteando, un laboratorio de ensayos exactos, cuya ventaja

será, además, de sacar a luz las verdaderas riquezas metálicas de este país, el oponerse a funestas alucinaciones y más finestos desengaños, propagados por la ignorancia y el charlatanismo. El gabinete de instrumentos de física se obtendrá fácilmente, por nuestras relaciones con las principales sociedades científicas de Europa; será un observatorio de fenómenos naturales; hará de este punto tan favorecido por su situación en el interior de Sud América, una de las mil estaciones meteorológicas que se van multiplicando en toda la superficie del globo. El jardín botánico, tan necesario para el estudio, podrá ser también un jardín de aclimatación y una quinta modelo. El museo, enriqueciéndose poco a poco, será, en fin, como una descripción viva de esta provincia tan liberalmente dotada en todos sentidos."

"Reseña sobre la educación de la juventud". Carta dirigida al redactor de *El Eco del Norte*. (Fragmentos.)
Touman, abril de 1858.

determinaron la orientación pedagógica que el *normalismo* dio, durante más de cuarenta años, a la educación argentina.

CAPITULO 7

LA EDUCACION EN LA EPOCA DE LA INFLUENCIA POSITIVISTA (1880-1920)

La Escuela Normal de Paraná —centro difusor, durante el siglo pasado, de todas las influencias pedagógicas que han gravitado en nuestra educación— fue, durante sus primeros años, "una escuela de Boston trasplantada en las soledades de la América del Sud", pues norteamericanos fueron sus directores, textos, programas, métodos, muebles, etc. Esta influencia hizo posible que se difundieran, y luego reemplazaran a los entonces vigentes, principios pedagógicos que el genio, esencialmente práctico de los norteamericanos había sistematizado y esquematizado y, en más de un aspecto, mecanizado.

Más tarde, con José María Torres, el establecimiento de Paraná logró su definitiva organización, convirtiéndose en modelo para todas las escuelas normales argentinas. Desde entonces triunfó el criterio de que el maestro debía añadir a su formación cultural —similar a la del bachiller en muchos aspectos— una preparación pedagógica fundamentalmente técnica. Al mismo tiempo, por acción de Torres y los profesores que lo secundaron, se heredó el sentido pestaloziano, que habían introducido los norteamericanos, con el sentido republicano y democrático que quería Sarmiento para la educación. Su fusión formó en el magisterio nacional la conciencia de que la acción docente era un medio poderoso para lograr la civilización del país y su transformación social.

En 1886, por obra de Pedro Scalabrini, se introdujo en la *Escuela Normal el positivismo comtiano*, mezclado con principios darwinistas y evolucionistas, que a fines del siglo pasado, con la difusión de la psicología experimental y la sociología, se hermanó con el movimiento de la *pedagogía científica*. Ambas corrientes

1. EL POSITIVISMO PEDAGOGICO EN LA ARGENTINA

Pedro Scalabrini y nuestro positivismo pedagógico. Emigrado de Italia, su tierra natal, por razones de índole política, el profesor Pedro Scalabrini (1849-1916) se trasladó a nuestro país en 1868. Después de permanecer tres años en Buenos Aires se trasladó a Paraná, donde fundó el *Colegio Sud América* y desarrolló intensa actividad científica en el estudio paleontológico del suelo de Entre Ríos.

Designado profesor de ciencias naturales y de filosofía en la Escuela Normal de Paraná —en ese momento dirigida por Alejandro Carbó—, introdujo la doctrina positivista de Auguste Comte que armonizó, en sus explicaciones, con las teorías de Herbert Spencer y Charles Darwin y sus propias observaciones. Inició, así, una nueva orientación pedagógica, cuyos conceptos centrales expuso con las siguientes palabras: "En cuanto a la enseñanza me he convencido, teórica y prácticamente, que la organización sistemática de la educación afectiva, estética, científica e industrial, descansa sobre cuatro cuestiones antropológicas: evolución de la especie, situación histórica del pueblo cuya educación se pretenda dirigir, conocimiento concreto y completo de la naturaleza del hombre, sistematización del saber real que se debe comunicar en una serie de años, en los diferentes grados de la enseñanza, a la juventud estudiosa. No ignoro que hay un simple número de otros asuntos que constituyen una ciencia aparte; pero creo que sin la previa resolución de los problemas enunciados falta la base de la ciencia de la educación".

Por consiguiente, la pedagogía difundida por Scalabrini encontró sus fundamentos en el conocimiento de las leyes del positivismo, la jerarquía de las ciencias de Comte, las teorías evolucionistas de Spencer y los conceptos difundidos por el darwinismo y la escuela antropológica de él derivada. Todo esto servía para estudiar al niño. En cuanto al educador, sostenía Scalabrini que su deber se limitaba a dirigir y encaminar al niño, dejándolo en libertad de andar. Por eso el maestro —decía— no debe imponer, sino exponer.

Sostenedor de que la educación debía tener un carácter nacional, consideró que uno de nuestros grandes errores pedagógicos había sido introducir en la enseñanza, como material ilustrativo, cuadros, herbarios, caja de minerales, etc., procedentes de Alemania y Francia. Esto explica que su creación del "museo escolar" tendiera a nacionalizar, desde la escuela primaria, en forma práctica, la enseñanza de la historia natural, suministrando a las escuelas el material utilizable para la enseñanza objetiva.

Las clases de Scalabrini fueron, como recordara su ex alumno Carlos N. Vergara, una catedral de libertad moral, un predicar con el ejemplo. "El se concretaba a dar la más amplia libertad a la clase para que tratara las partes más importantes de la materia que se estudiaba; allí surgían mil iniciativas saludables, en medio de una discusión entusiasta, presidida por el profesor, pero sin imposición alguna por parte de éste, que se concretaba a guardar el orden y a propagar sentimientos de respeto, a la vez que dar algunas direcciones fundamentales o a recomendar uno que otro autor de los más eminentes de la época". "La clase de Scalabrini—concluye Vergara—era una reunión de jóvenes libres, donde cada uno exponía y sostenía sus ideas, sin trabas de ninguna especie".

En Corrientes, provincia a la que se trasladó en 1889, intervino Scalabrini en la fundación del Museo de Historia Natural y de la revista *La Escuela Positiva*, que difundió en todo el país los postulados del positivismo pedagógico. En su primer número, al enunciar su programa de acción, señaló que en lo referente a la educación tendía a impulsar "a la juventud de las aulas a que ingresen en la escuela de la literatura científica, idealizando la realidad actual para mejorar lo humano por medio de los principios de la moral altruista". "El camino de la investigación y de la experimentación—destacaba—estará siempre abierto. La escuela será un gabinete de ensayos, y el niño, el hombre y la sociedad serán estudiados en sí mismos, a fin de conocer su presente y poder transformar su porvenir".

El positivismo pedagógico introducido por Scalabrini orientó la formación del magisterio argentino dándole, con sus principios doctrinarios, fe en su misión e inspirándole fuerzas para afrontar. "Los normalistas—sostiene Alejandro Korn—, al esparcirse en desempeño de su magisterio por toda la República, llevaron con una dedicación ejemplar, rayana a veces en el sacrificio, 103

conceptos del orden, de la disciplina y del método, sin sospechar cuán escaso era el caudal de su aparente saber enciclopédico. Desconocían la duda. En ellos, el sentimiento de la propia suficiencia llegaba hasta la convicción de poseer la verdad definitiva y de hallarse habilitados para enseñarla con autoridad dogmática. Se hallaban en el tercer estado comitiano, estado de perfecta beatitud, que no admite un más allá ni consiente la existencia de la duda".

Esta suficiencia hizo surgir lo que en cierto momento llegó a constituir el vicio más destacado de la profesión docente, vicio que se calificara como "la clásica actitud pretenciosa del maestro en el campo del saber" y que Giovanni Gentile definió como "pedagogismo". Pedagogismo que, al decir del filósofo italiano, "ha hecho que los maestros se pusieran a enseñar aquello que no se aprende ni se aprenderá nunca, porque no existe: una literatura sin vida... reglas sin vigor... una historia encasillada, donde juegan marionetas bautizadas con grandes nombres... una ciencia sustraída a la indagación viva...; y palabras, palabras, palabras en vez de la realidad, de la vida y del alma".

Pese a esta grave deficiencia, es justo reconocer que el normalismo ha contribuido a formar y difundir un clima cultural y democrático, con la organización de nuestra escuela popular, que hizo posible la realización de los ideales civilizadores de Sarmiento.

El movimiento herbartiano. En nuestro país, la influencia de Herbart y su escuela no fue tan sensible como en otros países sudamericanos (por ejemplo, Chile, donde reinó todopoderoso desde 1885). Esto se explica por la influencia dominadora que entre nosotros ha tenido el sistema pestalozziano y por el hecho de que, entre nuestros educadores, no hubo ninguno que se empeñara por difundir la pedagogía herbartiana. Solamente algunos profesores de escuelas normales divulgaron algunas de las doctrinas herbartianas, especialmente en lo referente a su aspecto metodológico. Entre ellos se destacó Juan Patrascoín, autor de varios libros de texto—*Metodología*, *Curso completo de pedagogía*, *Manual de práctica y crítica pedagógica*—que, en los primeros años del siglo, gozaron de cierta difusión, no obstante su esquematismo y formalismo acentuados.

Sin embargo, merced a la acción de algunos adeptos, que auspiciaron su adopción en el Congreso Pedagógico de 1882, el sistema herbartiano penetró en la educación primaria de algunas

provincias. Su influencia se notó especialmente en la agrupación de asignaturas que presentaban algunos programas de instrucción primaria de principios del siglo. Mas los "grados formales" no alcanzaron en ningún momento aplicación corriente en nuestras aulas.

El positivismo en la enseñanza secundaria y universitaria. Mientras el positivismo comtiano se difundía en el magisterio por la acción desarrollada por los hombres de Paraná, el evolucionismo spenceriano era acogido en la Universidad por los "hombres del 80" que, más interesados en sus aplicaciones que en sus principios abstractos "aceptaron como un dogma la subordinación de las ciencias psíquicas a las naturales, profesaron las tendencias individualistas del liberalismo inglés, proclamaron las excelencias del método experimental, alguna vez lo emplearon y en toda ocasión se distinguieron por un criterio recto y honesto".

No obstante su positivismo, esa generación creó la *Facultad de Filosofía y Letras* (1896), destinada a oponer el cultivo de disciplinas desinteresadas al profesionalismo que dominaba en los estudios superiores. Sus cátedras de antropología, biología, psicología y sociología —que reconocían a Spencer como autoridad suprema— mantuvieron durante años su neta orientación positivista; en cambio, la cátedra de ética y metafísica permitió que fueran penetrando nuevas corrientes de pensamiento que, poco a poco, hicieron perder al positivismo la hegemonía que en un principio ejerciera. Esto explica que los positivistas ortodoxos combatieran siempre a la facultad, pues ella —como ha señalado Angel C. Bassi— "por su misma naturaleza de espíritu metafísico, en lugar de fomentar las tendencias científicas de que en absoluto carecíamos, fomentó la racionalista, crítica y literaria de que estábamos ya saturados".

La máxima creación del positivismo en la enseñanza superior fue la fundación de la *Universidad de La Plata* (1905). Planeada por Joaquín V. González (1863-1923) sobre la base de la investigación científica, tendió a reemplazar la tradicional clase informativa por la clase práctica en la que profesores y alumnos utilizaran métodos experimentales.

En 1914, la Sección Pedagógica, junto con las secciones de filosofía, historia y letras —también dependientes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales— sirvió de base para organizar la Facultad de Ciencias de la Educación, en la que iniciaron la

enseñanza pedagógica Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Leopoldo Herrera, Alejandro Carbó y Carlos Rodríguez Echaz, formados todos ellos en la orientación positivista.

Por obra del positivismo, la enseñanza secundaria y la superior —ha dicho Alejandro Korn— se sometieron y adaptaron a las incitaciones del ambiente. "Fomenta el ideal exclusivamente económico de las nuevas generaciones, en lugar de corregirlo, encarlo o atenuarlo. La instrucción se limita a conocimientos objetivos de aplicación práctica. Todo lo inútil se elimina de los planes de enseñanza, es decir, las materias clásicas destinadas a disciplinar la mente, ampliar el horizonte espiritual y elevar la propia dignidad. De acuerdo con el preconcepto generalizado, convenia inculcar en el espíritu argentino el amor al provecho real, a la labor interesada, como si este amor no lo hubiera proporcionado a gritos con sus granjerías políticas y mercantiles. En lugar de la tarea completamente superflua de estimular el afán de lucro, poderoso por sí mismo, debió haber cuidado de robustecer el carácter, el sentido moral del alumno. Pero para esto es necesario elevar al hombre a la dignidad de un ser responsable y libre. No podía hacerlo el positivismo".

2. ORGANIZACION DE LA ESCUELA PRIMARIA

Creación del Consejo Nacional de Educación. La capitalización de la ciudad de Buenos Aires determinó que las escuelas primarias —que hasta ese momento habían dependido de la provincia y, por tanto, se regían por la ley provincial de 1875— pasaran a la jurisdicción de la Nación. Esta situación hizo sentir la necesidad de dictar una legislación para organizar la educación primaria en el territorio federal.

Mediante el decreto de fecha 28 de enero de 1881, firmado por Julio A. Roca y su ministro de Instrucción Pública, Manuel D. Pizarro, se determinó que, hasta tanto se dictara una ley de educación para el territorio de la Capital Federal, continuarían vigentes en ella las instituciones escolares de la provincia de Buenos Aires. Pero, en reemplazo de los consejos escolares de distrito que establecía la ley provincial, se creó un *Consejo Nacional de Educación*, al que se confió "la dirección facultativa y administración general del distrito escolar de la Capital".

Este Consejo estaba formado por un superintendente general, que lo presidía, y ocho vocales, con funciones de inspectores de educación, todos nombrados por el Poder Ejecutivo.

Por expresa disposición del decreto de creación, el Consejo tenía la misión inmediata de redactar un proyecto de ley de educación, además de un informe especial y detallado sobre el estado de la educación en el territorio federal. Este informe debía comprender la estadística de la enseñanza primaria, métodos y planes de estudios vigentes, así como la indicación de las reformas que fuera necesario introducir.

Domingo F. Sarmiento fue designado superintendente general, y como vocales de la nueva corporación fueron designados Miguel Navarro Viola, Alberto Larroque, José A. Wilde, Adolfo Van Gelderen, Federico de la Barra, Carlos Guido Spano, Juan M. Busillos y José A. Broches.

Breve y agitada fue la vida del Consejo, pues desde las primeras horas de su existencia se produjeron discrepancias e incidencias entre Sarmiento y el resto de los consejeros, las que dificultaron la labor común. La situación se tornó insostenible y llevó a la renuncia de la totalidad de los integrantes del Consejo. En su lugar se creó una *Comisión Nacional de Educación*, formada por un presidente y cuatro vocales, que fue encargada de organizar el *Congreso Pedagógico Sudamericano*, cuya realización fue proyectada por el Poder Ejecutivo.

Congreso Pedagógico de 1882. Por decreto de fecha 2 de diciembre de 1881, el Poder Ejecutivo convocó a un "congreso de profesores y personas competentes para tratar en conferencias y discusiones pedagógicas, cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación popular, con el objeto de impulsarla y mejorarla".

Sus sesiones se iniciaron el 10 de abril de 1882, bajo la presidencia del doctor Onésimo Leguizamón, y asistieron gobernantes, legisladores, autoridades educacionales nacionales, provinciales y municipales, directores de las escuelas públicas de la Capital Federal y de las escuelas normales nacionales, representantes de naciones extranjeras e invitados especiales.

El Congreso, cuyas deliberaciones se prolongaron durante un mes, consideró cuestiones técnicas, pedagógicas, económicas, administrativas y políticas vinculadas a la educación primaria. Analizó el estado de la educación común en la República y las causas que se oponían a su desarrollo; los medios prácticos que permi-

tirían remover las causas retardatorias y, por ende, impulsar la educación popular; la acción e influencia de los poderes públicos en el desenvolvimiento de la escuela común; y la legislación escolar vigente y su reforma.

Después de debatir cada punto, el Congreso formuló conclusiones acerca de ellos, las cuales se referían a la obligatoriedad, gratuidad y gradualidad de la enseñanza, rentas escolares, formación del magisterio, gobierno de las escuelas, educación de la mujer, higiene infantil, atención de deficientes, construcción de locales escolares, eliminación de castigos corporales, programas escolares, métodos de enseñanza, etc. Las conclusiones que formó acerca de cada uno de estos problemas, en su mayoría fueron tenidas en cuenta cuando se sancionó la ley de educación común.

La ley n° 1420. El origen inmediato de la ley de educación común se encuentra en el mensaje elevado al Senado por el presidente Julio A. Roca, solicitando la aprobación del decreto de enero de 1881 que creó el Consejo Nacional de Educación. Desapachado favorablemente por el Senado de la Nación, pasó a la Cámara de Diputados, en la cual la comisión de instrucción pública lo reemplazó por un amplio proyecto de ley que organizaba la educación pública en toda la Nación. Rechazado por la Cámara fue aprobado otro que legislaba solamente para la Capital y los territorios nacionales, el cual fue sancionado como ley n° 1420 el 8 de julio de 1884.

La ley de educación ha sido el fruto de la prolongada acción de Sarmiento que, aunque no intervino directamente en su sanción, la hizo posible con sus años de lucha contra las fuerzas negativas de la anarquía y del caudillismo. Ella, además de recoger las conclusiones del Congreso Pedagógico de 1882, se inspira, por un lado, en la ley de educación de la provincia de Buenos Aires de 1875, en la que es sensible la influencia de la pedagogía norteamericana introducida por Sarmiento; por otro lado, se inspira en la ley francesa de 1882, que surgió como consecuencia del movimiento democrático y liberal que intentó retornar a la política educacional de Condorcet y de la Revolución. Estas fuentes de inspiración extranjera no restan ningún mérito a la ley, pues la búsqueda de inspiración en fuentes foráneas obedeció al deseo de dar a nuestra educación primaria la mejor estructura posible.

Cuatro principios fundamentales —enseñanza obligatoria, gratuita, gradual y neutral— han servido de base para la organización de la escuela primaria argentina.

La obligatoriedad de la educación primaria, es impuesta a los padres, tutores o encargados de los niños comprendidos en la edad escolar, pero no implica la concurrencia de éstos a la escuela, pues puede cumplirse en establecimientos educacionales, públicos o privados, o en el hogar de los niños. La gratuidad, consecuencia directa del establecimiento de su obligatoriedad, tiende a asegurar la difusión de la educación primaria, poniéndola al alcance de todos. La gradualidad impone una educación progresiva, desde el punto de vista de las dificultades que pueden presentar los distintos contenidos educativos.

La neutralidad en materia religiosa, que establece la ley 1420, fue una solución intermedia entre las dos tendencias que se enfrentaron al discutirse la ley: una que aspiraba desterrar de la escuela toda enseñanza confesional y otra que quería incorporar a la educación la enseñanza de la religión católica. Por eso, como solución conciliadora, la ley de 1884 no estableció, en rigor, la escuela laica y resolvió el problema colocando al Estado en posición neutral frente a las distintas creencias, a fin de impedir que la escuela se convirtiese en un lugar de proselitismo religioso. La ley no impide la enseñanza religiosa, pero la limita a los niños que ya tienen una religión determinada y la pone a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos, sin que en ella tenga la menor intervención el cuerpo docente. Además, establece que la enseñanza religiosa debe ser dada fuera de las horas de clase, antes o después de ellas; por consiguiente, no la considera incluida entre las asignaturas ordinarias de la enseñanza.

La ley 1420 constituye una completa y orgánica legislación de la educación primaria, cuyos destinos ha regido con indiscutible eficacia durante más de ochenta y cinco años.

La ley Láinez. La concurrencia de la Nación al desenvolvimiento de la educación primaria en las provincias, fue reforzada con la sanción de la ley n° 4874, proyectada por el senador Manuel Láinez con el fin —decía— de entregar al poder grande de la Nación el medio de nivelar en toda la República la cultura nacional por la disseminación de la educación primaria.

El texto de la ley, sumamente breve, autoriza al Consejo Nacional de Educación a establecer escuelas elementales, mixtas y rura-

les, en las que se dé el mínimo de instrucción establecido por la ley de educación común, en las provincias que lo soliciten. El decreto reglamentario de la ley detalló las condiciones a que debían sujetarse las provincias que quisieran gozar de sus beneficios, determinando que ellas debían indicar las localidades donde, a su juicio, era más conveniente establecer las escuelas nacionales.

La aplicación de la ley Láinez ha servido para la difusión de la escuela primaria, y en este sentido su aporte ha sido sumamente valioso en la tarea de combatir el analfabetismo. Pero también es exacto que nunca dio los resultados que podrían haberse alcanzado, porque desde el comienzo fue desvirtuada en su aplicación.

En efecto, de acuerdo con el pensamiento de Láinez, las escuelas nacionales debían establecerse en las campañas de las provincias, "en aquellos puntos en los que el analfabetismo se hubiera hecho más sensible". Pero, contrariando la letra y el espíritu de la ley y de su decreto reglamentario, no tardaron en establecerse escuelas nacionales en sitios donde ya funcionaban establecimientos provinciales, y aun en las capitales de provincia o sus alrededores. Por eso, la mala ubicación de las escuelas nacionales en provincias —que en la mayoría de los casos respondió a exigencias de la política— impidió que la ley de 1905 tuviera toda la influencia benéfica que de ella podía esperarse. Más aún, tal aplicación de la ley a menudo fue contraproducente para la acción educacional de las provincias, pues hizo surgir una competencia entre la escuela nacional y la provincial, competencia que más de una vez determinó la clausura de la sostenida con los recursos provinciales.

3. EDUCADORES Y PEDAGOGOS

Francisco A. Berra. El más erudito de los pedagogos de su tiempo fue Francisco Antonio Berra (1844-1906) que, después de haber cursado sus estudios en la República del Uruguay, en cuya Universidad se graduó en jurisprudencia, se dedicó a la enseñanza en el país vecino, destacándose por sus profundos conocimientos pedagógicos y por su severidad e inflexibilidad. En nuestro país fue Director General de Escuelas en la provincia de Buenos Aires y, como profesor de la Facultad de Filosofía y

Letras, el iniciador de la enseñanza pedagógica en los estudios universitarios.

Su preocupación dominante —evidente en sus *Apuntes para un curso de pedagogía* (1878), *Resumen de las leyes naturales de la enseñanza* (1896) y *Código de la enseñanza* (1898)— fue reducir a leyes rígidas, variables según cada clase de conocimientos, la labor del educador. De ahí su preocupación por sistematizar la *didascología* o ciencia de la enseñanza, cuyo objeto concibió más amplio que el de la pedagogía, porque no era solamente la ciencia de educar "sino la de educar e instruir, la de enseñar, no la de enseñar solamente a los niños, sino la de enseñar a toda clase de personas".

La enseñanza, para Berra, tenía por finalidad enseñar ciertos conocimientos que fueran útiles al sujeto para que, aplicándolos, pudiera satisfacer sus propias necesidades o las de su familia o ejercer una profesión. De ahí su división de la enseñanza en general o común y en profesional. "La enseñanza común —decía— no se dirige a habilitar para ejercer profesión alguna; pero sí a habilitar para que todos los individuos del pueblo hagan por sí mismos cuanto necesitan para satisfacer sus necesidades privadas y públicas, que tienen que satisfacer por sí mismos". Por eso su base debe estar constituida por ejercicios prácticos. Misión de la escuela común es, por lo tanto, *enseñar a hacer*. Mas, para poder enseñarlo, es preciso fundamentar esas prácticas en nociones teóricas, las cuales, a su vez, tienen su fundamento en la ciencia pura. Por eso, para Berra, la enseñanza de las ocupaciones domésticas y públicas, debía constar "de arte práctica, de arte teórica y de ciencia pura, racionalmente derivadas".

Estas tres partes de cada asignatura también debían ser tenidas en cuenta en la enseñanza profesional, que, a su juicio, debía abarcar la "ciencia pura, perteneciente a la profesión; el arte teórica, deducida de la ciencia pura; el arte práctica o ejercicios prácticos, ejecución del arte teórica".

De ahí que, para él, la máxima aspiración de toda enseñanza fuera habilitar a los alumnos "a inferir su arte teórica de su ciencia pura, y a verificar su arte práctica con sujeción a su arte teórica".

Las ideas de Berra sobre la enseñanza, que tendían a hacer imperar en la educación una rígida metodología naturalista,

no lograron imponerse, pese a la influencia que ejerció en el gobierno escolar de la provincia de Buenos Aires. Por eso su pensamiento nunca despertó entusiasmos ni logró formar discípulos que lo siguieran. Esto explica su limitada y momentánea influencia en la orientación educativa argentina.

Carlos Octavio Bunge. Sucesor de Berra en la cátedra de Ciencia de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, Carlos Octavio Bunge (1875-1918), produjo una transformación radical en el concepto de la disciplina, que no limitó al aspecto exclusivamente metodológico. *La educación. Tratado general de pedagogía*, obra en la que estudió la evolución de la educación, sus tendencias contemporáneas y sus fundamentos teóricos, fue el texto utilizado por sus alumnos universitarios. En ella se encuentra expuesto lo esencial de su pensamiento pedagógico, en el que son sensibles las influencias psicológicas y sociológicas del naturalismo.

La educación tenía, para Bunge, la misión de desarrollar en el hombre sus mejores aptitudes y facultades, con el propósito de prepararlo para la vida social. Pero, aunque la educación debía desenvolver todas las facultades del sujeto, es menester establecer "diferenciaciones individuales" según la parte que a cada uno correspondía en el trabajo social. ¿Qué criterio debe privar, entonces, para que la educación produzca los mejores efectos posibles, es decir, para que adapte al individuo a la tarea que debe realizar en la sociedad? La respuesta de Bunge fue terminante: cada hombre debe ser educado de acuerdo con su idiosincrasia. Por eso, postulado fundamental de su concepción pedagógica es la afirmación del respeto de la individualidad del alumno. El educador "no debe forzar, sino coadyuvar a la naturaleza del educando".

Esto impone a todo docente el deber de estudiar al educando, con el fin de conocer su "factor propio", es decir, las características de su individualidad. Pero, al mismo tiempo, es preciso tener en cuenta el "factor extraño", o sea, la posición social de su familia. Al juego de estos dos factores debe ajustarse su acción todo educador, cuidando de no contrariar la individualidad del sujeto y teniendo presente que como meta toda educación tiene siempre un fin ético. "El resultado del progreso social no es posible sino dentro de una orientación utilitaria, que sólo implica un ideal de moral positiva".

Del postulado fundamental de su pedagogía, Bunge dedujo las que denominó "leyes de la educación", derivadas del individuo, de la sociedad y del progreso, que, para él, constituían las entidades-bases de la educación. La *ley de continuidad* impone al educador el deber de no forzar la naturaleza; para ello debe atender a que en el proceso educativo no haya transiciones violentas y bruscas, cuidando que se desarrolle de manera continua y gradual. La *ley de universalidad* establece que la educación debe desarrollar todas las facultades del hombre, pues la unidad psicológica del ser humano impone la obligación de cuidar tanto el desarrollo físico como el intelectual y el moral del sujeto. La *ley de especialidad* determina que cada hombre debe recibir una formación profesional, de acuerdo con las tendencias que en él sobresalgan y caractericen su personalidad.

El educador, en el cumplimiento de su misión, no puede proceder arbitrariamente. Debe subordinar su acción a la individualidad del educando, tener en cuenta la sociedad en que éste debe actuar y supeditar todo a un fin de perfeccionamiento individual y social. "Para cada uno, en la modesta esfera de su acción, educar es, más que formar hombres, formar una patria, y aun podría decirse: más que formar una patria, propender al progreso del mundo civilizado".

Víctor Mercante. Preocupación fundamental de Víctor Mercante (1870-1934) fue dotar a la educación de medios que permitieran despertar y cultivar en la mente del alumno el amor a la observación espontánea, a la investigación propia, al trabajo físico e intelectual y el deseo de ordenar, aprender y sistematizar la propia iniciativa. Con ello quería propender a una educación de carácter utilitario y práctico, que dotara al hombre de los medios que le sirviesen para ser vencedor en ese combate que es la vida. "Queremos —decía— que la educación prepare individuos aptos para luchar con ventajas con las asperezas de la vida, provistos de un caudal completo de conocimientos, bien asimilados, que le faciliten el mayor número de medios posibles para trabajar y mantener con sus semejantes las relaciones que dignifiquen su persona".

De ahí que estableciera que, debiendo el individuo saber leer, escribir y contar, necesitaba también un desarrollo más o menos amplio de todas las facultades. Así concebida la educación, su misión quedaba reducida a preparar al hombre para

que afrontase la vida en óptimas condiciones. La educación, en suma, la concibió Mercante como una adaptación y, como toda adaptación, formadora de nuevos hábitos.

El individuo se adapta a un determinado lugar naturalmente, por la influencia de fuerzas que, como el clima y el terreno, no puede resistir. La educación debe estimular esa adaptación natural, no obstaculizarla. Por eso Mercante proclamó la necesidad de que nuestro sistema educacional tuviera climas regionales, por su orientación, sus programas y sus elementos de enseñanza. "Los programas —sostenía— deben ser científicos, no literario-clásicos. No necesitamos formar hábiles retóricos ni insignes repetidores, sino físicos, químicos, naturalistas, industriales. Pero esto no basta: nuestra república, esencialmente cosmopolita, compuesta de elementos heterogéneos, necesita constituir su unidad, formar un espíritu nacional característico. Para lograrlo, la escuela debe despertar en el niño amor por todo lo nativo; formar generaciones penetradas de lo que es la patria que les sirvió de cuna, de lo que contiene y encierra". Justamente, los *museos escolares* —formados por el trabajo, el esfuerzo y la constancia de los alumnos— pondrían a los niños en el camino para que investigasen las riquezas de nuestro suelo y meditasen su aplicación práctica.

A principios del siglo, la influencia de la pedagogía francesa orientó a Mercante hacia el movimiento de la pedagogía científica influido por las corrientes psicológicas y biológicas de fines del siglo, sus trabajos se orientaron en el terreno de la psicología experimental, es decir, de una psicología que quería ser ciencia experimental y, por tanto, reducía el espíritu a cuanto es mensurable; una psicología a la que sólo le interesaban aquellos hechos que podían ser observados y, por ende, renunciaba a nuestro mundo interior: lo que sucedía dentro de la conciencia no le interesaba.

Orientado en este terreno, Mercante entró en el laboratorio a estudiar las aptitudes del niño e hizo del aula una sala de experiencias. Pretendió resolver todos los problemas del aprendizaje con la psicoestadística, esperando todo del estudio de los fenómenos sujetos a medida. Perdió así la visión de conjunto del problema educativo y sus trabajos trataron de resolver problemas parciales. Tales, *Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática*, *Psicología de la aptitud matemática del niño*, *La verbocro-*

mía y la serie de estudios publicados en los *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*.

De esta influencia surgió la *Metodología* (1921), que fue libro de texto de varias generaciones de maestros argentinos. A fin de que los métodos didácticos no cayeran en la rutina y en el descrédito, trató de sembrar "semillas de acuerdo al nuevo espíritu de las ciencias, de sus métodos y de sus concepciones pedagógicas". Obra sistemática y valiosa en algunos aspectos, tuvo el defecto, común en los científicos, de reducir la didáctica a una serie de fórmulas que limitaban las posibilidades del maestro y los alumnos.

En *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (1918) —su obra fundamental— estudió Mercante la época de los doce a los dieciséis años, edades significativas en la vida del niño, época en que las facultades se organizan y encauzan. De ahí que la escuela debía, a su juicio, respetar los caracteres psíquicos de la pubertad, brindando una enseñanza que robusteciera el espíritu del joven con excitaciones adecuadas a su particular estado de anormalidad y canalizara su extraordinaria expansión motriz. En esta obra se encuentran, en realidad, los fundamentos psicológicos y pedagógicos de la reforma educacional del ex ministro de Instrucción Pública, doctor Carlos Saavedra Lamas, que años antes había creado la *Escuela Intermedia*, de vida efímera. Por eso, precisamente, se resienten ciertos aspectos de la obra, pues no la mantuvo dentro de los límites de la pubertad, sino que penetró en el campo de la adolescencia, exagerando ciertas notas a fin de convencer de la necesidad imperiosa de establecer un tipo especial de escuela para ese momento de la vida.

Desde el punto de vista doctrinario es posible no estar de acuerdo con Mercante, mucho más cuando los fundamentos de su pedagogía han sido superados. Se le ha reprochado a menudo el punto de vista exclusivamente biológico de sus investigaciones psicológicas, la exclusión de todo lo subjetivo, la pretensión de hacer de la psicología una fisiología cerebral y la excesiva confianza en la estadística para las determinaciones didáctico-pedagógicas. Pero no podemos dejar de reconocer que fue un hombre de buena fe, un investigador infatigable. Su mérito indiscutible fue, como lo dijera Joaquín V. González, "hacer variar el curso de un caudaloso río de rutinas y de errores".

Rodolfo Senet. Paralelamente a la labor psicopedagógica de Mercante, se desarrolló con idéntica orientación, pero más refrendada al terreno psicológico, la obra de Rodolfo Senet (1872-1938), educador prestigioso, de recordada actuación en diferentes escuelas normales del país y en las universidades de Buenos Aires y de La Plata. Junto a su ponderable labor docente, desarrolló una vasta tarea de escritor, que abarcó variados aspectos.

Orientado en la corriente pedagógica científica, consideró que la educación "auxilia y facilita la evolución ontogenética en las etapas superiores", cultivando y desarrollando las aptitudes físicas, morales e intelectuales del ser con el propósito de convertirlo en hombre útil a sí mismo y a la colectividad de que forma parte. Como el niño es la materia prima cuya elaboración está confiada a la educación, es lógico que la pedagogía estudie preferentemente los diversos factores que gravitan en su evolución. Sólo así el educador podrá utilizarlos, en lo posible, en beneficio del individuo mismo.

La herencia psicológica —factor biológico fundamental— obliga a que el educador conozca las leyes que la presiden si es que en realidad tiende a extirpar malos hábitos y hacer adquirir otros. También debe tener presentes las leyes de la adaptación —directa o actual e indirecta o potencial—, que son decisivas para la orientación que tomará el sujeto en el curso de su evolución.

Pero el resultado de la educación no depende exclusivamente de la influencia de los factores biológicos; junto a éstos actúan los factores sociológicos (hogar, escuela, ambiente social) que, para asegurar una acción educativa efectiva, deben tender a una misma finalidad. El hogar, centro de la formación moral, y la escuela, que por su organización y los medios de que dispone opera en el orden de la formación intelectual, ven auxiliada o entorpecida su acción por el ambiente social.

Misión de la educación es "favorecer la adaptación del sujeto al medio en que debe actuar, cualesquiera que sean las tendencias de ese medio". Para ello, teniendo en cuenta la influencia de los factores biológicos y sociológicos, debe tender a formar nuevos hábitos en el educando, a fin de dar a sus acciones una orientación que esté de acuerdo con la línea de conducta considerada normal por la sociedad.

La instrucción —medio de la educación escolar dirigido a las aptitudes intelectuales— requiere que el maestro posea, además de una preparación científica, una preparación pedagógica que le permita conocer "el punto a que va a arribar, el fin propuesto y los distintos pasos por donde conducirá a los niños para llegar a ese fin". Esto explica la preocupación de Senet por coordinar los procedimientos de enseñanza, con el propósito de unificarlos sobre la base de la evolución de los órganos cerebrales y el proceso evolutivo de la humanidad.

Senet expuso sus ideas pedagógicas en *Educación y evolución* (1909), *Apuntes de pedagogía* —libro que durante más de veinte años se utilizó en nuestras escuelas normales, junto con la *Metodología* de Mercante, para la formación profesional del magisterio—, *La educación primaria* (1909) y *Guía para la práctica de la enseñanza* (1912).

En el campo psicológico Senet dejó obras extensas como *Patología del instinto de conservación* (1905), *Elementos de psicología infantil* (1911) y *Psicología de la adolescencia, de la pubertad y de la juventud*, aparecida en 1940.

Carlos N. Vergara. El principio de la autonomía individual de los alumnos fue el punto central de la experiencia pedagógica realizada por Carlos N. Vergara (1859-1929) en la Escuela Normal de Mercedes (Buenos Aires), donde intentó llevar a la práctica las ideas pedagógicas de Tolstói.

Consideraba que la libertad —la más típica expresión del progreso, tanto individual como social— no siempre había sido perfectamente comprendida ya que, en vez de crear que envuelve todas las aspiraciones del ser humano, se ha sostenido que afecta parcialmente al ser humano. ¿Cuándo el hombre es verdaderamente libre? "Cuando obra de acuerdo con su naturaleza racional, sin dejarse dominar por nada contrario a ella", es decir, cuando es moralmente libre.

La educación debe, por tanto, tener por meta la libertad moral, pues su objeto no puede ser otro que perfeccionar al ser humano. Para lograrlo es preciso que eduque por la libertad y para la libertad, vale decir, "no obligando a las facultades a seguir un camino determinado, sino prestando ocasiones adecuadas para que el discípulo desarrolle sus fuerzas con espontaneidad, y para que vaya libertándose en un orden natural de las condicio-

nes que lo esclavizan, y pueda luego continuar por sí solo el camino del perfeccionamiento".

Estas ideas, llevadas a la práctica en la Escuela Normal de Mercedes, produjeron una revolución educativa. El gobierno y la enseñanza del maestro —"aplataador de almas"— fueron reemplazados por el gobierno y la enseñanza de los alumnos. A nadie se obligaba a estudiar, dejando que los alumnos decidieran por sí mismo sus tareas. Los inevitables choques con el ambiente, la oposición de muchos de sus colegas y el fracaso evidente, determinaron el alejamiento de Vergara y la terminación de su experiencia que, indudablemente, realizó en forma apresurada.

Pese al fracaso, el ensayo individualista de Vergara ha dejado recuerdos fecundos. "Allí —ha escrito J. Alfredo Ferreyra— ardió el anhelo profundo de una renovación rápida de los moldes clásicos; allí se exhibió la abnegación de maestros que tenían el valor de sus iniciativas, y la resolución de poner la vida didáctica a la altura del pensamiento. Allí quiso exaltarse la personalidad del niño, por más que se renovaba la vieja tendencia anticientífica de que todos los niños eran buenos y que no podían ser heridos en su dignidad ni con una mirada. Se quemaron públicamente procedimientos esclavizadores y dogmáticos; pero se practicaron procedimientos libertarios exclusivos y, por consecuencia, tiránicos."

Vergara expuso sus ideas en sus libros *Revolución pacífica, Gobierno propio escolar y reforma pedagógica, Nuevo mundo moral y Filosofía de la educación*.

Rodolfo Rivarola. Sucesor de Joaquín V. González en la presidencia de la Universidad Nacional de La Plata, Rodolfo Rivarola aportó a nuestra educación una profunda cultura pedagógica que, aunque basada en las ideas positivistas dominantes en la época, supo dar cabida a aspiraciones que no permiten catalogarlo dentro de la corriente naturalista.

Concebía la educación como "el arte de adaptar al niño y al adolescente a la sociedad en la cual debe vivir el hombre" y, por eso, consideraba que en materia educacional no era fundamental la transmisión de conocimientos ni la disciplina, sino la comprensión de lo que sería en el futuro la sociedad, puesto que esa comprensión era indispensable para lograr la adaptación del niño de hoy. Si todas las sociedades fueran iguales la educación habría resuelto uno de sus problemas, cuya solución podría expre-

sarse por una fórmula matemática. Mas, como todas las sociedades son diferentes —por su situación geográfica, organización política, temperamento, idioma, religión, etc.—, existe la imposibilidad de trasplantar de una sociedad a otra las reglas y prácticas educacionales. Por eso, tarea fundamental de la educación es el estudio de cada sociedad, en su pasado y en su presente, para así poder predecir lo que la sociedad debe ser en el mañana.

Espíritu profundamente republicano, Rivarola comprendió la necesidad que tenía nuestro país de formar al ciudadano, suministrando una educación de acuerdo con los principios característicos de todo régimen democrático. Por eso Vio en el analfabetismo el más grande de nuestros enemigos, pues la falta de conocimientos elementales en una gran parte de nuestra población, se proyecta en nuestro medio político-social en lo que denominara "analfabetismo moral y político". La ley Sáenz Peña —decía— ha creado al elector, pero ello no basta. Para hacerla realmente efectiva, y encaminarnos al mejoramiento de nuestro régimen constitucional, es menester desarrollar una intensa acción educativa con el objeto de crear al representante.

Su prolongada y destacada actuación como educador en todos los ciclos de la educación pública y su amplitud intelectual —derivada de su posición eclectica— hicieron de Rivarola un profundo conocedor de nuestros problemas educacionales, para muchos de los cuales señaló soluciones, que, lamentablemente, no siempre fueron recogidas por los dirigentes de la instrucción pública.

4. ACCION EDUCACIONAL DEL GOBIERNO NACIONAL DE 1880 A 1920

Los gobiernos conservadores. El período presidencial de Julio A. Roca —1880 a 1886— constituye una época de extraordinario progreso material, evidenciado en la cantidad de obras públicas que se llevan a cabo, el aumento de las vías de comunicación y la incorporación al país de abundantes aportes inmigratorios. Es entonces cuando Buenos Aires deja de ser "la gran aldea". Paralelamente a este desarrollo material, se produce una importante actividad legislativa, orientada a modernizar nuestros principios jurídicos, que se concreta en la organización de los

tribunales y del régimen municipal y en el establecimiento del registro civil.

Desde el punto de vista de la educación, el gobierno de Roca constituye un período decisivo durante el cual se afianzan nuestras instituciones educacionales, debido a que se establecen los instrumentos legales que le dan sólida base y aseguran su progreso y estabilidad. En efecto, en esos seis años de "administración y paz" —lema que orientó la función ejecutiva del general Roca— se reúne el Congreso Pedagógico Sudamericano, se crea el Consejo Nacional de Educación, se levanta el Censo Escolar, se establecen nuevos planes de estudio para el bachillerato y las escuelas normales, se dictan nuevos reglamentos escolares, se aprueba la ley destinada a regir la vida de las universidades de Buenos Aires y Córdoba y se sanciona la gran ley de educación común N° 1420.

El gobierno de Miguel Juárez Celman, iniciado el 12 de octubre de 1886, afianza en el campo político el *unicato* —que había nacido con Roca—, es decir, un sistema político que basado en una concepción absolutista del poder ejecutivo dejaba en manos del presidente de la república todos los resortes de la vida institucional. Surge así un régimen centralizado, dominado por preocupaciones materialistas, que va a difundir el afán de riquezas fáciles y desatar en todo el país la fiebre de los negocios y de las especulaciones. Ello condujo a un estado de quiebra y de liquidación, contra el cual reaccionó la revolución de 1890 que, aunque vencida, ocasionó la renuncia de Juárez Celman. Lo único destacable en materia educacional fue la ley del 18 de noviembre de 1886 que autorizó el establecimiento de cuatro escuelas normales mixtas, en San Nicolás, Mercedes, Dolores y Azul.

El doctor Carlos Pellegrini, que asumió la presidencia para completar el período constitucional, tuvo que afrontar difíciles problemas, debido a que durante esos años continuaron los efectos de la crisis económica y financiera de 1890. No obstante, se presta atención a los problemas de la educación pública. Ya se había fundado en 1890, por iniciativa de Pellegrini, la primera Escuela de Comercio en la Capital Federal. Y en 1891 se establece un nuevo plan de estudios para el bachillerato, a desarrollarse en cinco años, en el que, aunque se conserva la enseñanza del latín, se introducen las denominadas "humanidades modernas" y

algunos contenidos de tipo práctico. Ante la influencia de las grandes masas de inmigrantes incorporadas al país, el ministro Juan Carballido señala la necesidad de que la educación contribuya a fortalecer al ser nacional. Sin desconocer la importancia de crear establecimientos de índole técnica y comercial, el ministro destaca "la necesidad de imprimir a los colegios nacionales una dirección marcadamente educativa y liberal, propia para formar hombres y argentinos dignos de ser mañana la cabeza y el alma dirigente del país". Sólo así considera que podrá resolverse el problema educacional argentino, pues para solucionarlo no basta "implantar entre nosotros las innovaciones europeas y reformar cada tres o cuatro años lo que busca todavía su formación".

La gestión presidencial de Luis Sáenz Peña —octubre de 1892 a enero de 1895— se desarrolló en una época de inestabilidad, provocada por la difícil situación económica del país y la inquietud política. A dicha inestabilidad no escapó el gobierno de la educación, pues pasaron por el Ministerio de Instrucción Pública Calixto S. de la Torre, Amancio Alcorta, Francisco L. García, Enrique S. Quintana, Eduardo Costa y José V. Zapata. De ahí que lo único importante de ese breve gobierno fuera el establecimiento de un nuevo plan de estudios para la enseñanza secundaria, que redujo la enseñanza del latín y acentuó la tendencia utilitaria y práctica de la enseñanza.

La tendencia hacia la practicidad de la enseñanza se acentúa durante el gobierno de José Evaristo Uriburu, que por renuncia de Sáenz Peña debe completar el período presidencial. Esto se evidencia en las creaciones que se concretan en estos años: la Escuela Normal de Maestros de Rosario se transforma en Escuela de Comercio y, como anexa a la Escuela Normal N° 2 de la Capital Federal, se crea la primera Escuela de Comercio para mujeres. Además, el 6 de febrero de 1897 se funda el Departamento Industrial, como anexo a la Escuela Nacional de Comercio de Buenos Aires, confiándose su dirección al ingeniero Otto Krause. Un año después se convierte el Departamento en instituto independiente: Escuela Industrial de la Nación.

La tendencia utilitaria y práctica de la enseñanza se intensifica durante el segundo gobierno del general Roca (1898-1904) con los proyectos impulsados por su ministro de Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco. En primer lugar, sostuvo Magnasco

la necesidad de dictar un plan de enseñanza general y universal que respondiera a las exigencias más altas del interés nacional. Dividía la enseñanza en dos ciclos: el primario, de seis años, y el secundario. Este comprendía un ciclo general de cuatro años de estudios, que no era más que una ampliación y perfeccionamiento del ciclo primario; y un ciclo especial de tres años de duración, preparatorio para la universidad que, por ello, debía orientarse hacia fines particulares, vocacionales, obligando a una polifurcación del ciclo secundario.

Un segundo proyecto, que tampoco tuvo sanción, tendió a sustituir los colegios nacionales de provincia por institutos de enseñanza práctica, de artes y oficios, minería, agricultura, industria, comercio, etc. Sin perjuicio de los cuatro colegios nacionales que existían en la Capital Federal, consideraba Magnasco que debían reducirse a cinco en el resto de la República; por ello, propuso que en el interior siguiesen funcionando: en el centro, el de Córdoba; en el norte, el de Tucumán; en Cuyo, el de Mendoza; y en el litoral, los de Rosario y Concepción del Uruguay. Este proyecto fue rechazado por la Cámara de Diputados, al decir de Alejandro Carbo, destacado representante del positivismo, existía el peligro de que la reducción del esfuerzo estatal redundase en beneficio de las congregaciones religiosas.

Durante, el segundo gobierno de Roca se crea el Instituto Nacional de Sordomudos y, durante el ministerio del doctor Juan Ramón Fernández se hace la organización del profesorado secundario, basándola en dar a los diplomados universitarios una preparación pedagógica y práctica que los habilitara para la enseñanza media. Para ello se utilizaron la Facultad de Filosofía y Letras, la Escuela Normal de Profesores y el Seminario Pedagógico, creado por decreto del 30 de enero de 1903, que sirvió de base para la fundación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario.

La acción de los gobiernos siguientes —Manuel Quintana, José Figueroa Alcorta, Roque Sáenz Peña y Victorino de la Plaza— se concreta en el orden educacional en la creación de nuevos establecimientos y en la preparación de proyectos de reformas de la enseñanza secundaria. De ellos es preciso destacar el denominado "Plan Garro", que estableció una nueva organización de la enseñanza en los colegios nacionales. A juicio del ministro Juan M. Garro, la enseñanza secundaria "debe ser inte-

gral y bastarse para sus fines, encaminados a suministrar a la mayoría de los habitantes de la Nación los conocimientos necesarios para actuar eficazmente en la vida individual y colectiva, con prescindencia de toda orientación hacia profesiones o carreras determinadas". Por lo tanto, no debía dársele el carácter de preparatoria para la enseñanza superior o universitaria.

Aplicado a partir del curso escolar de 1912, fue interrumpido por la reforma del ministro Carlos Saavedra Lamas, en la presidencia de Victorino de la Plaza. Las reformas de la enseñanza pública reducían la escuela primaria a cuatro grados, creaban la denominada Escuela Intermedia que acentuaba el carácter y contenido práctico de los estudios, y establecían en la enseñanza secundaria una intensa polifuncionación para los estudios de especialización universitaria. La reforma, establecida por decreto del 1 de marzo de 1916, fue dejada sin efecto en febrero de 1917. El debate parlamentario que suscitó puso de relieve su inconveniencia pues, so pretexto de dar una solución al problema del analfabetismo, reducía la escuela primaria—que tiene una finalidad insustituible—al cuarto grado, establecía una dudosa orientación vocacional a los diez años de edad y acentuaba la orientación práctica utilitaria en la enseñanza.

El gobierno radical. El 12 de octubre de 1916 Hipólito Yrigoyen asume la presidencia de la República. Con la llegada al poder del caudillo radical se esperaba la realización de una verdadera revolución, pues la primera consigna establecida era el cumplimiento de lo que Yrigoyen había llamado la "reparación nacional", es decir, la eliminación de las corrupciones y vicios del régimen conservador, la restauración de las instituciones políticas por medio del sufragio libre y un amplio programa de renovación de personas y de costumbres.

El ministerio que acompañó al nuevo presidente estaba integrado, en su casi totalidad, por hombres sin antecedentes ni actuación pública anterior. "El país opina—ha escrito Manuel Gálvez—que los ministros, salvo excepciones, no valen nada. El de Instrucción Pública tiene la mentalidad de un maestro primario de tierra adentro, el de Guerra es un civil bondadoso y silencioso, sin aptitud conocida; y el de Hacienda es un consignatario de compra-venta de ganado."

No es de extrañar, por ello, que, fuera de la creación de diez colegios nacionales, catorce escuelas normales y otras tantas escue-

las industriales y de artes y oficios, el primer gobierno radical no efectuara ningún aporte destacable para el progreso de nuestra educación. La única excepción la constituye el apoyo que prestó a la reforma universitaria, movimiento estudiantil iniciado en 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba, apoyo que consistió en la modificación de los estatutos que regían las altas casas de estudio.

5. TESTIMONIOS: IDEAS EDUCACIONALES DEL PERIODO POSITIVISTA

FRANCISCO A. BERRA

[Razón de la enseñanza primaria]

"El estado primitivo del individuo es el de la más completa ignorancia; adquiere las ideas sucesivamente, debido a la observación propia de las cosas, o al estudio de los conocimientos obtenidos por otros, en lugares y tiempos diferentes. El vigor intelectual, si bien se opera naturalmente en cierto grado, exige para desarrollarse la acción de largos y bien dirigidos esfuerzos. Y el sentimiento moral, capaz de resistir a veces a las más energías influencias, es por lo general accesible a móviles de todas clases, siempre irreflexivo y siempre peligroso, sobre todo si ha venido formándose, como suele suceder con harta frecuencia, independientemente de toda acción educadora. Es conveniente, por eso, que el carácter moral de la persona se forme y vigore, que las facultades adquieran la máxima energía de que son susceptibles, y que se apropien los conocimientos, antes de la época en que el individuo se emancipa de la dirección y cuidados de la familia."

"Esta triple preparación no puede efectuarse en corto tiempo; empezarla cuando la persona cuenta veinte o veinticinco años, sería esterilizarla siempre e imposibilitarla muchas veces; porque, en esa edad, obligado el individuo a ganar los medios de su subsistencia y tal vez de la de su familia, el tiempo le es tanto más indispensable para este sólo objeto, cuanto mayor es su ignorancia, y más limitado su poder; de modo que no podría destinar momentos de importancia a la adquisición de saber,

de potencia y de moralidad; la lentitud con que estas condiciones se operan, le impediría aprovecharlas en mucho tiempo, y la idea de que jamás llegaría a poseerlas, o demasiado tarde, le desalentaría e induciría a continuar en adelante como hasta entonces, ignorante, débil de inteligencia y sometido al influjo de todos los intereses y de las pasiones; y, por fin, no es lo que menos pesaría en las determinaciones de esta edad, la consideración de que veinte años de vida han dado más tenacidad al carácter, y dureza al entendimiento, que la que convendría a los trabajos de la preparación moral, física y psicológica. Por estas causas, conviene suministrar el saber, desarrollar las fuerzas y formar los sentimientos, cuando la persona no tiene la necesidad de emplear su tiempo en ocupaciones más apremiantes, cuando sus facultades son bastante tiernas para recibir con provecho la acción que se dirige a vigorizarlas e instruir las, cuando su carácter, sin tendencias perniciosas aún, es susceptible de sufrir las modificaciones compatibles con el bien. La edad más oportuna para conseguir estos resultados, es la primera edad de las personas, que empieza en el acto del nacimiento, y que continúa hasta los trece o quince años, porque este es el período de menor aptitud para la producción, y en que los padres proveen a todas las necesidades con menos exigencias.

"Ahora bien: atender a esa triple necesidad del ser humano, es lo que constituye la enseñanza primaria. La enseñanza, porque enseñar es tanto el emplear los medios que den por resultado el desenvolvimiento de las facultades y la inclinación moral de los sentimientos, como el comunicarle las nociones que el hombre necesita en la generalidad de su situación; y *primaria*, porque esa enseñanza es la primera en el orden cronológico y la más elemental en el orden lógico; que las personas pueden recibir. Concluiremos, pues, que la enseñanza primaria satisfaría su razón de ser, si suministrara al individuo desde la infancia, las condiciones generales que ha de necesitar cuando llegue a la edad de la vida independiente, para realizar su perfeccionamiento físico, mental y moral, en armonía con el estado presente de la civilización común; o bien, si queremos clasificar esas condiciones, si formara y fortaleciera el carácter moral, aumentara la potencia de las fuerzas físicas y mentales, y suministrara los conocimientos indispensables para vivir cómoda y moralmente".

Curso de pedagogía. Capítulo I. (Fragmento.)

CARLOS OCTAVIO BUNGE

[La educación del carácter nacional]

"*La disciplina social.* La juventud argentina ha demostrado siempre, desde la época colonial, un espíritu levantisco y altanero. Proviene esto de distintas causas, entre las cuales deben mencionarse el origen español, la mestización criolla, la falta de tradiciones arraigadas, la economía ambiente y las ideas democráticas.

"Es indudable que la independencia de criterio y la altivez son condiciones ventajosas en el carácter de un pueblo; pero su exageración suele causar también graves perjuicios. La falta de disciplina social dificulta el trabajo de todos y malgasta energías en estériles rivalidades y riñas. Puede producir una especie de selección al revés, llevando a los ciudadanos menos aptos y rectos a los puestos de dirección y gobierno. La envidia, que es una de las causas psicológicas de esta indisciplina, priva al mérito del estímulo necesario.

"Por todas estas razones conviene que el pedagogo argentino se preocupe seriamente de inculcar sentimientos de disciplina en sus educandos desde la infancia. Que aprendan los niños a respetar y obedecer. Que sepan en buena hora dominar sus sentimientos antisociales, singularmente la envidia, y a hacer justicia a todo aquello que reporte positivo beneficio. De otro modo se corre el riesgo de que las nuevas generaciones dificulten para lo futuro su propia obra.

"*El esfuerzo individual.* No está en manera alguna reducida la disciplina social con el esfuerzo individual. Lejos de ponerle trabas, le abre el camino y facilita su acción. El respeto de todos no detiene la carrera de nadie. Para que el hombre pueda realizar su labor, es preciso que los demás no le detengan el brazo. La bien entendida entereza no implica actitudes agresivas y hostiles. En realidad, sólo los temperamentos débiles y medrosos tratan de disimular sus defectos con bravatas y fanfarronadas.

"El sistema de educación doméstica "latino" ... es opuesto a un sano y vigoroso cultivo del carácter. Los hijos se valen de los ojos de los padres para ver, del sostén de los padres para andar, y, cuando los pierden, suelen resultar miopes y cojos...

Este espíritu de dependencia y de pereza de la voluntad trasciende luego a la vida social, política y económica. Los ciudadanos educados de tal modo, fallos de iniciativa individual, substituirán luego en un empleo, si carecen de bienes; si los poseen, no los arriesgarán en ninguna empresa progresista, y, si tienen ambición política, vestirán una librea...

"El funesto espíritu de dependencia respecto del niño y sus estudios se perpetúa en el adulto y su profesión. Si éste es profesor, tomará con frecuencia sus datos de segunda mano, no observará por sí mismo el original, documento o fenómeno, y planteará con ligereza sus doctrinas; si político, no sabrá prevenir las consecuencias de sus actos, ya despiñarlos económicos, ya quijotescas declaraciones de candor internacional; si médico, si abogado, si ingeniero, si comerciante, evitará profundizar los problemas y procederá por las inspiraciones del momento... Habrá honrosas excepciones, pero que por honrosas que sean, siempre quedan como excepciones, para la constitución del carácter nacional."

"La probidad. Acúsase frecuentemente a los hispanoamericanos de falta de probidad. Se les supone codiciosos, rapaces, sin escrúpulos. Aunque mucho se ha exagerado al respecto, verdad es, y triste verdad, que el criollo no se ha distinguido hasta ahora por un exceso de honradez en el manejo de fondos, privados o públicos... La mala fama que tienen en Europa los gobiernos hispanoamericanos no resulta completamente infundada... Habría pues, que combatir con constancia y energía este defecto capital del carácter nacional."

"No me parece esto difícil, en una enseñanza nacional y sistemática. Desarrolladas las virtudes de la disciplina social y del esfuerzo individual, los hombres deben ser lógicamente probos. Bastándose con su trabajo para satisfacer sus necesidades y respetando el trabajo de los demás, el individuo no ha de sentirse tentado a guardarse para sí lo que no le pertenece. El hogar y la escuela han de acostumbrar al niño a la honradez y al ahorro. De este modo no se verá más tarde en el caso de gastar lo que no tenga, y, por consiguiente, de faltar a sus deudas y compromisos."

"El nacionalismo. El hecho de que el pueblo de la República Argentina provenga en buena parte de la inmigración de elemen-

tos pertenecientes a las más variadas nacionalidades, da singular importancia al cultivo del nacionalismo. Preciso es enseñar a los futuros ciudadanos las tradiciones y glorias de la patria, para que la reverencien y la amen. Descuidar este aspecto de la educación podría implicar los más graves perjuicios para el porvenir."

"La gran dificultad de la enseñanza nacionalista estriba en el peligro de hacer degenerar el patriotismo en patriotería. La idealización de la nacionalidad suele asumir, en los países 'latinos', la forma chocante y contraproducente de la quijotería y el *charrinismo*. No es fácil que en la Argentina, por ejemplo, pueda cultivarse el ideal de la patria con la ingenua sencillez con que se lo cultiva en Alemania. Los meridionales y sobre todo los criollos, hacemos fácilmente caer nuestras idealizaciones en una tartaranesca exageración, o sea en el ridículo, o sea en la bafa... Además, en la Argentina, los ya varias veces citados rasgos de cosmopolitismo y ausencia de tradiciones suficientemente dinámicas son nuevos elementos de indiferencia y de burla. Aun la precoz malicia de la infancia hace peligrar para nuestro pueblo ese noble sentimiento del ideal patriótico... La tarea de formarlos es, pues, harto ruda, pero no por ello menos indispensable."

La educación. Tomo II: La educación contemporánea
Cap. VII, § 58.

[La profesión del magisterio]

"La profesión de enseñar es un sacerdocio. Es el sacerdocio por excelencia de los modernos tiempos. Más que ninguna otra, exige vocación y hasta sacrificios. Se basa en el amor a la juventud y a la patria. Absorbe todos los ideales y todos los minutos de la vida. Y, en recompensa de tanta abnegación, reporta escaso provecho y muy limitada gratitud."

"Para producir una instrucción pública modelo, más que sistemas, planes y programas científicos, requiérense profesores idóneos. El Estado puede trazar y dar un principio de ejecución a los mejores proyectos pedagógicos; pero fracasará siempre que no cuente con un personal docente que ponga en práctica sus decretos. Estos decretos son en tal caso letra muerta, como lo sería la ley si no existieran los tribunales."

"En toda enseñanza bien organizada el profesorado debe considerarse una profesión para la cual se necesitan aptitudes y cono-

cientos especiales, y que ha de ejercerse con *exclusión* de toda otra. El temperamento docente no basta, si no se completa con dos órdenes de estudios: el de la pedagogía en general y en especial de la materia que se enseña. Por otra parte, además de exigir estas dos especies de conocimientos, la práctica de la enseñanza requiere también consagrarse completamente a ella, en todos los momentos, en todas las preocupaciones, con un sacrificio de todas las demás ambiciones humanas; el magisterio es, pues, un sacerdocio. Un político, un abogado, un periodista, no pueden ser verdaderos maestros.

"La cuestión tiene diversa importancia según las categorías de la instrucción. El jardín de infantes (*Kindergarten*) precisa maestros de una constancia a toda prueba, ya que no de ilustración rica y sólida. La enseñanza primaria es, aunque más técnica, no menos absorbente. Tanto el jardín de infantes como la escuela elemental ocupan, con sus horas de clase, todo el día de los maestros, quienes carecen así de tiempo material de distraer su mente en otras ocupaciones lucrativas. No exige tan largas horas de clase la enseñanza secundaria, pero en cambio requiere mayor estudio. Sus materias (historia, geografía, idioma nacional, etc.), no son conocimientos propiamente profesionales, como el derecho mercantil o la cirugía; de ahí que no sean de diaria aplicación práctica inmediata. El maestro de aritmética o de geografía en Europa, que vive entregado a esas especulaciones intelectuales, es muy difícil que les encuentre aplicación en cualquier empleo o industria que, siendo ajenos a ellas, alejarían su mente de la enseñanza. Luego, el maestro de instrucción secundaria debe contentarse a su cátedra, so pena de perjudicar a sus discípulos empleando las horas libres en otros trabajos. Aun cuando esa cátedra no le ocupe sino pocas horas semanales para enseñar oficialmente, el estudio y las repeticiones privadas a sus discípulos son parte a absorber todo su ánimo y tiempo. En cuanto al profesor universitario, es de notar que la práctica de su enseñanza no ha de impedirle ejercitar fuera de las aulas la especialidad que enseña, pues esto lejos de distraerle de su cátedra, la enriquece con nuevas experiencias. Lógico es que el profesor de arquitectura construya obras fuera de la facultad, que el de derecho civil defienda pleitos, que el de cirugía opere... En vez de perjudicar a su magisterio, esto puede ayudarles, dándoles oportunidades para presentar a sus discípulos casos prácticos inte-

resantes por su carácter de novedad, y también por realizarse lejos de las clases, en la vida. Sin embargo, no convendría generalizar este sistema para justificar que el profesor universitario trabaje en otros ramos extraños a su enseñanza, milite en política o ejerza el comercio ...

"El principio podría concretarse así: *el magisterio debe reputarse profesión exclusiva*. El docente ha de dedicar todo el tiempo y la mente a la enseñanza; sólo puede distraerse por excepción, en ocupaciones extrañas a ella, cuando se relacionen en cierto modo con la materia de su profesorado. Únicamente con tal sistema puede obtenerse el docente idóneo, cuya acción social, por idiosincrasia, conocimientos y experiencia, sea palanca del progreso."

La educación. Tomo II. Teoría de la educación. Cap. 3, § 18.

VICTOR MERCANTE

[Enseñanza extranjera y antirregional]

"La enseñanza en nuestra República es extranjera y antirregional, por sus programas, elementos de enseñanza y hasta muchas veces, por sus profesores, porque, si, bien es cierto que forman en la fila de los que educan extranjeros de alta sabiduría y vasta preparación a quienes de mucho somos deudores, también es cierto que infinidad de veces, las autoridades superiores han hecho de lado a talentos y hasta genios argentinos, para favorecer en su lugar a personas, que lejos de ser talentos, no sólo carecían de las cualidades requeridas para desempeñar bien sus funciones, sino que eran charlatanes o fanfarrones completamente ignorantes de lo que es y tiene nuestra República. ¡Y estos hombres van a formar el espíritu nacional!

"Nuestros programas, fuera de no ser nada de científicos sino literario-clásicos, buenos para formar hábiles retóricos e insignes repetidores, pero no un físico, no un químico, no un naturalista, no un artista, no un industrial, no un sociólogo que sepa digerir nuestros hechos sociales, son un reflejo (una copia quizás) de los europeos (¿franceses?) que tapan iniciativas particulares, sino que cierran toda puerta que permitiese sacar -la cabeza para ver y estudiar la tierra que pisamos y damos cuenta de

lo que pasa a nuestro alrededor. 'Es una educación que enseña a ignorar científicamente la verdad verdadera de las cosas.'

"Son programas para aguzar el ingenio y elaborar con la imaginación, sin pensar que mal se pueden elaborar materiales que no han proveído; de aquí que el paciente haga esfuerzos sobre humanos para aprender, valiéndose de la ayuda que le presta lo poco que ha observado de por sí. Y después que ha aprendido, serios son los aprietos para prestar servicios y ganarse la vida con sus literaturas (porque no todos han de ser literatos hoy día), si no es hombre de fortuna; recién comienza a aprender lo que debió aprender antes. Es entonces que educa su vida práctica, es entonces que observa, es entonces que aprende los precios de las mercaderías, es entonces que aprende a distinguir o conocer los productos del país, es entonces que aprende a remachar un clavo, hacer una mesa, trabajar un terreno, es entonces que abre los ojos y se hace hombre. Pero este aprendizaje no lo hace en la escuela y con él nunca sería individuo independiente sino esclavo de los demás, empujado, copista, inepto para un trabajo propio y de valor; en fin, sería una especie de *parasito molesto*.

"Sin embargo, con todo no quiero decir que nuestro sistema de enseñanza sea completamente malo, pero padece de enfermedades que es necesario curar."

Máscara escolares argentinos y la escuela moderna. (Fragmento.)

[La autoeducación y el desarrollo de las aptitudes]

"La escuela, formando en los alumnos el hábito de confiar en las propias fuerzas y producir hechos originales, desarrolla el gran fenómeno de la autoeducación, mediante el cual hoy en día, se prepara e instruye la humanidad entera y al que se debe el inmenso progreso por ella alcanzado, cuando después del siglo XV se propagaron los libros, multiplicaron la biblioteca y el periodismo. ¡Cuánto debe a la autoeducación ese gran fenómeno de los siglos que se realiza a cada momento, a cada instante, sin protestas, en silencio, ignorado por el mismo ser en que se verifica, preparando el momento crítico de una metamorfosis que dará una raza más pronta de espíritu y cuyo carácter se encargará la herencia de fijar!

"El niño debe disponer de medios para desarrollar la aptitud que más le agrada y por la que sienta más predisposición. Un maestro se encargará de mostrar el camino que le permita realizar fácilmente su propósito.

"La verdadera escuela debe poseer toda clase de talleres, en particular, aquellos que ofrecen más posibilidades a las facultades elaborativas (inventivas) del joven; porque de allí salieron los Montgolfier, los Vaucanson, los Bell, los Edison y tantos otros que legaron al hombre el inmenso patrimonio de su potente genio.

"La vida intelectual, a su vez, no debe ser la resultante de una serie sistemática de lecciones, sino la manifestación amplia de un desdó satisfecho espontáneamente y sin dificultad, entre toda clase de medios, desde los libros hasta los maestros que un establecimiento bien montado, posee a su alcance.

"Esperemos de este modo, que no sea la acción grosera, violenta, vicisitudinaria de la naturaleza la que forje la habilidad de nuestros industriales; del mecánico, del artista, del agricultor, del carpintero, del escritor, la habilidad de todos esos hombres que Chuccho y Smiles, en largas biografías presentan a la admiración de sus semejantes, llegados a elementos de progreso mediante una lucha tenaz y azarosa; sino la acción ordenada, constante y liberal de la escuela y las espontáneas del joven, la que permita elegir la función más de acuerdo con las predisposiciones naturales, libre de extrañas influencias que le impidan formarse según su innata inclinación."

La educación del niño y su instrucción. (Fragmento.)

RODOLFO SENET

[Misión de la educación]

"El fin que persigue la educación es crear aptitudes en el individuo. El concepto reinante entre nosotros es preparar al sujeto para la vida completa; pero prepararlo para la vida completa quiere decir no sólo hacerlo capaz de ganarse la vida, para procurar la satisfacción de sus necesidades personales, en definitiva, comer, dormir, vestir, pasear, etcétera, sino que, no debiendo vivir aislado, sino en sociedad con los demás individuos, debe poder realizar su vida siendo un elemento útil para la colectividad que lo alberga. De manera que, existiendo necesidades personales y

colectivas, la educación debe proveerle de medios para satisfacerlas.

"Del análisis de los conocimientos humanos se desprende que unos proveen al bienestar individual, hacen al individuo apto para llenar las necesidades más apremiantes de la vida; otros se dirigen especialmente al bienestar social o colectivo; otros, según Spencer, preparan al sujeto para la buena crianza y educación de los hijos, que son de alta importancia para la salud personal y para la vida de las sociedades; y por último, otra categoría provee a la cultura del sentimiento y del gusto.

"La misión de la educación es compleja y realizarla es tarea que reclama tiempo, dedicación y conocimientos.

"Es delicada y de la más trascendental importancia, porque de ella depende la formación de los hombres del futuro, y, por tanto, de las sociedades. De una buena o mala educación dependerá una orientación de la conducta del individuo, que será adaptado o inadecuado al ambiente social que lo rodea. Una educación adecuada puede destruir los efectos de una herencia perniciosa.

"Si se analizan los fines perseguidos por la educación en los distintos países, se verá que raramente dos coinciden en el mismo fin. Es que las tendencias e inclinaciones de las naciones orientan a la educación en el mismo sentido, para alcanzar el fin deseado; la educación, pues, se pone al servicio de la etapa evolutiva que recorre la colectividad y dirige así las aptitudes de los educandos en el sentido que le conviene actualmente, en el momento mismo de su recorrido, o todo lo más, se anticipará poco a la evolución, lo que sería un desiderátum, para adelantar más pronto. De esa manera la educación preparará al sujeto para vivir y ser útil al medio en que se actúa, orientará sus energías hacia el mismo fin que persigue la colectividad. En síntesis podría decirse que *la misión de la educación es hacer adaptable al sujeto al medio en que deba actuar, cualesquiera que sean las tendencias de este medio.*"

Pedagogía. Parte III. (Fragmento.)

[La vocación en el educador]

"La misión de los educadores es de las más delicadas y no puede, por consiguiente, quedar librada a cualquiera.

"No todos los sujetos están habilitados para ser maestros, y en cambio, hay muchos que están inhabilitados para serlo. Se necesita poseer un conjunto de condiciones de diversa índole para poder ejercer el magisterio.

"La misión es de sacrificios y se requiere, como condición indispensable, la vocación. El magisterio no puede tomarse como un medio para resolver el problema de la vida, como un *modus vivendi*, o simplemente una manera de allegar recursos o profesión simple, para la cual no se requieren sino condiciones muy mediocres. Téngase presente que, sin una decidida inclinación para ella, se va directamente al fracaso, sin tener en cuenta el perjuicio directo que se aporta a la juventud.

"Para ser buen maestro, se requiere una suma de aptitudes tal que, dirigida en otro sentido, bastaría y aun sobraría para triunfar en la lucha por la existencia. No se necesitan ni aproximadamente la suma de elementos con que cuenta un buen maestro, para llegar a tan ansiada fortuna; para alcanzar ésta, no se requieren, ordinariamente, aptitudes de un orden superior, y sí, en cambio, otras, que el maestro *no* cultiva, ni puede ni debe cultivar, por estar orientada su actividad en otra dirección. Esta orientación distinta nace precisamente de la vocación, de la impulsión al magisterio, y el que no la sienta no es apto para ser maestro.

"El sujeto que persiga como fin el acumular dinero debe huir del magisterio allí perderá lastimosamente su tiempo; no se llega hoy, ni se ha llegado nunca y probablemente no se llegará jamás a la fortuna por ese camino. Y esto es de interés y deben conocerlo bien aquellos que deseen hacerse maestro, y es una obligación moral de los profesores el hacerlo conocer a los que piensan dedicarse a la carrera, precisamente a aquellos alumnos que comienzan sus estudios y que nada habrán perdido con desistír. Sería una estafa, un engaño inicuo no manifestar la verdad a los alumnos, diciéndoles que el magisterio es una carrera para la cual se exigen condiciones que están muy lejos de ser remuneradas aquí y en todas partes del mundo; que es, pues, de pobreza, de sacrificios, de amarguras e ingratitudes, y de porvenir ordinariamente limitadísimo. Que no se forjen ilusiones respecto de ella; ilusiones que, cuando se desvanecen ante la realidad, los dejarán desarmados para proseguir la lucha y determinarán su fracaso. Si el alumno, después de haber escuchado lo que ante-

cede, insiste en abrazar esa carrera, será porque su vocación decidida lo impulsa a ella; no tendrá luego derecho de quejarse, ni se quejará; habrá realizado sus deseos, verá cumplidos sus anhelos y será, a no dudar, un buen maestro, un obrero útil al progreso y a la civilización.

"Por más oscuro que el cuadro se presente, por más cargada que parezcan las tintas, no haya temor de que escaseen los decididos, existen hoy y los habrá también mañana, porque para el sujeto que ha abrazado la carrera por vocación, hay también sus satisfacciones íntimas, y los sinsabores del sujeto que trabaja en ella sin gusto, obligado por las necesidades de la vida, se truecan en goce para el que la ama.

"No podrá, pues, un sujeto llenar en ella debidamente su misión, sin que le asista una vocación perfectamente definida".

Pedagogía. Parte III. (Fragmento.)

RODOLFO RIVAROLA

[Del individualismo en la educación y de la educación social]

"La sociedad no es sólo un concepto de colectividad de individuos, reunión, hacinamiento, ni alineación material. El bosque es un nombre colectivo y no es una sociedad en el sentido humano, y no lo será mientras no se compruebe que hay en el árbol una *conciencia*. Nuestra conciencia no es la misma, o sea, no le son indiferentes la circunstancia de que estemos aislados, en la soledad de la propia y exclusiva observación y la de que nos hallemos en presencia de otros a quienes observamos o por quienes podemos ser elementalmente observados. La asociación de nuestras ideas es diversa, y sólo por un grande esfuerzo de voluntad o por una disposición o adaptación paciente de la atención, puede alguien abstraerse de quienes lo rodean y pensar como pensaría en un desierto.

"Me he preguntado muchas veces si las personas devotas que en la hora de la misa deberían acomodar la totalidad de su espíritu a la comunicación con el grande espíritu, pueden borrar de su conciencia la muchedumbre de fieles arrodillados en el templo, el sacerdote humano que oficia en el altar, la obra del templo y el movimiento del rito, para pensar solamente en Dios, y penetrarse

del sentimiento de la divinidad o del misterio. A tal extremo pueden llegar las almas místicas, en el éxtasis, hipertrofia de la atención, atributo o enfermedad del sentimiento; pero los fieles no elegidos se *sienten*, unos a otros, y en el momento de la meditación, el silencio de la misa es, para cada uno de los devotos, no el silencio del vacío infinito, sino el silencio humano, la gente que ha callado, el sacerdote que se ha inmobilizado, el monaguillo que se está quieto.

"Entre lo individual o particular, y lo universal o colectivo con que nombramos una cosa o un conjunto de cosas, está lo social, la unión o fusión de las conciencias en algo que llamamos psicología colectiva, conciencia social. Hablo de un fenómeno cuya descripción está por cierto muy divulgada; pero de cuya observación no hemos descubierto aún todas las consecuencias o aplicaciones que promete. Supongamos los vasos de la pila eléctrica, dispuestos unos al lado de otros, sin comunicación entre sí. Tendremos una reunión de objetos, pero no tendremos una pila. Comunicemos los vasos y habremos determinado una fuerza: la electricidad. Es posible que los vasos estén unos al lado de otros sin comunicarse; pero es más difícil, tal vez imposible, que los hombres puedan estar juntos, y como vasos no comunicados; la sola percepción externa de la proximidad de otro ser humano, determina una disposición, del campo de la conciencia, equivalente de los vasos ya comunicados. La educación individualista parece así una educación contraria a esta verdad: que la conciencia individual es parte de la conciencia colectiva o social, y que si la educación debe seguir corrientes naturales, debe haber fundamentalmente una educación social.

"Al hablar así parecerá que he llenado un vacío con una palabra, o he dado, como todo filósofo, un salto sobre una dificultad material, elaborando un concepto nuevo. ¿Qué es una educación social? Se notará que en las calificaciones que preceden todo parece ocuparse principal y exclusivamente del individuo. Salvo en cuanto al éxito que pudiera tenerse en la educación moral —no tan fácil ni con tan buenos medios como pudiera creerse—, en lo demás se piensa en hacer del niño un joven y del joven un hombre, fuerte, inteligente y un tanto imaginativo. No intento criticar tan nobles propósitos ni censurar los métodos adoptados para lograrlos. Digo solamente que en tales direcciones de la primera y segunda enseñanza, la uniformidad de procedimientos

tos seguidos denunciaría la aspiración de formar un hombre abstracto —el sustantivo común *hombre*— y no los hombres que se encontrarán mañana en una sociedad que sólo podrán conocer por experiencia personal, o sea por limitadísimo empirismo. La teoría sirve también como generalización de la experiencia, o enunciado que tiene en vista la experiencia universal. He dicho ya algo como aquello de que 'no sólo de pan vive el hombre'. Lo reconozco y también lo declaro por mi cuenta. Pero al decir que el trigo no es el único factor de la historia, no he dicho que no fuera un factor. La sociedad está principalmente constituida sobre base económica. No hay que ser socialista para comprender esta evidencia. Ahora bien: si la sociedad fuere principalmente religiosa, y el gobierno, teocrático, la educación sería como fue siempre en sociedades tales, religiosa, teocrática. Si la sociedad fuere principalmente guerrera, la educación tendría su norma en la preparación militar del individuo. Será una contradicción entre el medio y el fin, que en la sociedad religiosa la educación sea militar, y en la militar sea religiosa. Por tal camino cambiará de color y de carácter. En la sociedad industrialista y comercial, el problema fundamental es el de la producción y distribución de la riqueza para el fin de la mayor suma de bienestar individual y colectivo. La educación deberá ser principalmente económica, en todos sus grados de instrucción, tenidas en cuenta todas las circunstancias. Deberá conocerse el valor económico actual y posible de toda actividad consciente, inteligente, y deberá saber qué suma de actividades puede ser aplicada a fines no económicos, sean individuales o colectivos.

"Aspiramos a una vida más conforme con la moral del deber, con la rígida y sana moral inhibitoria de las malas inclinaciones. Puede permitirse a quien da vuelta todos los años un programa de ética, y observa la sociedad en que vive, decir que la fácil posesión individual de la riqueza no es muy propicia para la moral del deber, y agregar que es menos propicia la carencia de medios para satisfacer necesidades reales o artificiales, con igual imperio que las primeras. La moral es prácticamente inseparable de la economía.

"Concedido que la instrucción por sí sola tenga un valor económico, subsiste todavía el problema de saber cuál sea la enseñanza de mayor valor, y en verdad que sabemos muy poco sobre

este particular, desde que hemos observado poco y meditado menos.

"Cabe aquí una absolución total de la pedagogía. Los pedagogos no son responsables del mal que resultare por el error en los conceptos de las enseñanzas elegidas. La mirada de maestro concluye en las paredes del aula en que ejerce su misión abnegada y de constante sacrificio. La responsabilidad es de la política, comprendida en ella la conciencia que impone toda misión superior. Absolveremos, pues, al maestro y condenaremos al político según los resultados de la educación.

Ideas generales sobre educación. (Fragmento.)

CAPITULO 8

LA EDUCACION EN LA EPOCA DE LA REACCION
ANTIPOSITIVISTA (1920-1943)

1. NUEVAS ORIENTACIONES EDUCACIONALES

Renovación didáctica de la escuela primaria. La evolución de nuestra escuela primaria, operada en las últimas décadas, ha sido consecuencia de la difusión de las nuevas doctrinas educacionales que, reaccionando contra las orientaciones dominantes en el siglo pasado, presentaron nuevas bases y nuevas soluciones para los problemas de la educación.

Estas nuevas orientaciones comenzaron a difundirse en nuestro país en un momento en que, a causa principalmente de la desaparición de algunas de sus grandes figuras, la pedagogía positivista y científica se hallaba en crisis. Se produjo, entonces, una sostenida lucha de ideas que, por momentos, alcanzó la vehemencia de las polémicas: por un lado estaban los que, aferrados dogmáticamente al pasado, se esforzaban por permanecer sordos a los anhelos de renovación; por otro lado, los que deslumbrados por las nuevas orientaciones querían implantarlas de inmediato, sin reparar en lo incompleto de sus informaciones y sin detenerse a meditar si eran adaptables o no a nuestro medio.

En medio de esta agitación doctrinaria se realizaron algunos ensayos apresurados. Basta recordar la implantación de la famosa *escuela activa*, que motivó tantas críticas pues lo único que hizo, además de introducir algunas innovaciones en el mobiliario escolar, fue añadir el trabajo manual al programa escolar tradicional, vigente desde 1911. Este ensayo, realizado en algunas escuelas del Consejo Nacional de Educación —al que se puso fin, bruscamente, en 1930— careció de verdadera importancia y de seriedad pues, sin ninguna capacitación y sin preocuparse siquiera en una previa e indispensable capacitación del personal docente, se pretendió implantar una "escuela de nuevo tipo".

Sin embargo, el afán de renovación de la escuela primaria, que era sentido por la mayoría del magisterio, cristalizó en un grupo de educadores que, en un plano exclusivamente escolar, abordó las nuevas ideas sobre educación, realizó experiencias serias y bien controladas, las difundió por medio de publicaciones, conferencias y ensayos y logró que, en cierta medida, se incorporaran a nuestra escuela primaria. A estos educadores se debió, en gran parte, que los nombres y las ideas de la mayoría de los pedagogos contemporáneos se hicieran familiares a los maestros argentinos y se formara, en el magisterio nacional, un estado general de espíritu favorable a una renovación didáctica del ciclo primario.

De esta corriente, que tuvo su órgano de expresión en Nueva Era —de la revista *La Obra*— adherida a la "Liga Internacional de la Nueva Educación", que dirigía el profesor José Rezzano, contando con la colaboración de maestros y profesores jóvenes, surgieron críticas agudas contra la enseñanza que se impartía en las aulas, el sedentarismo físico e intelectual del niño, el veltalismo imperante y los programas vigentes. Estas críticas llevaron a la implantación de los *Programas de asuntos* (1936) del Consejo Nacional de Educación que, a pesar de sus deficiencias y excesos, constituyeron el aporte más positivo y apreciable que se produjo en favor de la renovación de nuestra escuela primaria. En ellos, se concebía que la educación del niño debía perseguirse "en todos sus aspectos y formas, mediante el empleo constante e intenso de las actividades infantiles", las cuales, según el carácter predominante en cada una, clasificaba en sociales, higiénicas, estéticas y manuales. De ahí que, preconizando como medios educativos las propias actividades de los educandos, tendieran a "crear en el aula y en la escuela un ambiente vivificante de trabajo". En esta forma se trató de que la escuela primaria, sin llegar a adoptar métodos o sistemas exclusivos, aprovechara "muchas de las indicaciones que la evolución de la pedagogía ha señalado como necesarias para desarrollar la iniciativa y la inteligencia del alumno", incorporando todas las normas que la experiencia de los métodos nuevos había consagrado y que armonizaban con nuestras características escolares.

Dentro de esta orientación innovadora es necesario recordar la prédica, ante el magisterio primario, de José Rezzano en la Capital Federal, Juan Mantovani en Santa Fe, las experiencias

de tipo decroliano de Luis Borruat y muchos ensayos, de diferente alcance y sentido, dentro de la orientación general de la *escuela activa*, en los que se distinguieron algunos maestros, directores e inspectores estudiosos y de sincera tendencia renovadora.

Más, por sobre todas las experiencias y los innumerables ensayos de "nueva educación" realizados en todo el país —especialmente en los departamentos de aplicación de las escuelas normales—, es preciso poner de relieve la admirable obra realizada por la doctora Clotilde Guillén de Rezzano en la Escuela Normal N° 5, de la Capital Federal, que con toda justicia fuera calificada por Adolfo Ferrière como "obra maestra de paciencia, reflexión y ciencia". En efecto, convencida de la necesidad de "no perderse es discusiones sobre la mayor o menor originalidad de un sistema que dice ser nuevo" y de lo conveniente que resultaría efectuar un trabajo de selección en las nuevas orientaciones didácticas, a fin de "buscar su germen vital y aprovecharlo en la medida oportuna", se inspiró en las directivas de Ovidio Decroly, asoció al método del pedagogo belga algunos principios fecundos del método de proyectos y del sistema Montessori y, sobre todo, se preocupó por adaptarlos a las características y necesidades de nuestro medio. Así surgieron los *centros de interés*, que aplicó en los grados inferiores del departamento de aplicación de su escuela. Su experimento incorporó un nuevo sistema didáctico, que atendiendo a las exigencias de formación, autonomía y socialización del educando, como lo reclama la pedagogía contemporánea, permitió hacer de la escuela "un tramo de la vida sin más diferencias que las impuestas por la naturaleza del niño".

La obra de la doctora Rezzano no se limitó a la realización de esta fecunda experiencia, cuyo valor es indiscutible; difundió su concepción y los principios de la "escuela nueva" en artículos, conferencias y libros (*Los centros de interés en la escuela*; *Hacia la escuela activa*; *La nueva educación y la escuela activa*), y la expuso, también, en la cátedra universitaria.

La labor desarrollada por la doctora Rezzano —se ha dicho, con justicia— "fue de estudio, de investigación, de orientación; trabajo constructivo y aliento generoso... Fue el estímulo en el hacer y en el pensar; el equilibrio entre las fuerzas que exigen y las que satisfacen pródigamente la exigencia: el reclamo moral y la respuesta magnánima de la acción docente".

Formación pedagógica del magisterio. Desde sus comienzos nuestras escuelas normales tendieron a formar pedagógicamente al maestro dotándolo de una ligera técnica profesional. Esto se explica porque los estudios pedagógicos, iniciados en el primer curso, no podían abordar los problemas de la educación y de la enseñanza, que requieren una preparación filosófica y psicológica que no podía ser exigida a niños que acababan de abandonar la escuela primaria. De ahí que en las escuelas normales la pedagogía se convirtiera en una disciplina empírica, de intención preceptiva, que proporcionaba al futuro educador el conocimiento de un conjunto de medios o instrumentos docentes.

El primer paso tendiente a dar al magisterio una mejor formación pedagógica, consistió en la reforma de los programas de pedagogía y didáctica que, de acuerdo con las nuevas directrices del pensamiento pedagógico, se inició en 1933 y continuó en 1936 y 1940. Los nuevos programas desplazaron los clásicos textos de Mercante y Senet, que fueron reemplazados por las obras de Clotilde Guillén de Rezzano y Hugo Calzetti.

En 1941 recibió nuevo impulso la formación del magisterio con la implantación de un ciclo básico, de tres años, común a futuros bachilleres y maestros, destinado a uniformar la preparación de los futuros maestros, sin obligarlos a definir prematuramente su orientación, y un segundo ciclo, de carácter profesional, constituido por cursos de psicología general y aplicada, pedagogía general, didáctica general y especial, historia de la educación y legislación escolar y observación y práctica de la enseñanza.

2. LOS ESTUDIOS PEDAGOGICOS

La pedagogía normalista. La fundación de la *Escuela Normal de Paraná*, efectuada durante la presidencia de Sarmiento, implicó la iniciación de los estudios pedagógicos en nuestro país. Pero este establecimiento, creado con el propósito de formar al magisterio primario, no fue un centro de altos estudios pedagógicos. Su influencia, empero, determinó que la formación profesional de los maestros se limitara a un conjunto de nociones que, en vez de despertar la conciencia del problema educativo, redujeron la pedagogía a una serie de esquemas, de fórmulas. Aquí

tivo su origen la característica que entre nosotros tuvieron, y mantuvieron durante largos años, los estudios pedagógicos.

La escuela primaria fue la preocupación absorbente del normalismo. La falta de educadores—apremiante problema que era indispensable resolver en seguida—obligó a formarnos rápidamente, sobre la base de una instrucción secundaria inferior a la de los bachilleres y una información pedagógica profesional. Por eso, la pedagogía del normalismo centró el problema educativo en la didáctica, que entre nosotros quedó reducida a mera metodología. Se pretendió concretar el método en fórmulas estáticas que, aprendidas por el maestro, lo dotaban del medio de lograr, con casi absoluta seguridad, éxito en la enseñanza. Optimismo ingenuo que, por un lado, condujo a una pedagogía puramente empírica y, por otro lado, alejó a los educadores de la realidad educativa, que nunca es posible reducir a esquemas abstractos. Tal forma de orientar los estudios pedagógicos hizo que se dejaran a un lado otros aspectos que son fundamentales en la consideración del problema educativo.

De ahí que la pedagogía normalista, influida por el positivismo y el cientificismo, se limitara al estudio de los *medios* educativos, fundándolos en una psicología naturalista y experimental que pretendió "medir" todo lo que pasa en el espíritu, y establecer "leyes psicológicas", que, a su vez, llevaron a la formulación de "leyes metodológicas", que dieron al maestro la ilusión de que bastaba su posesión para poder cumplir satisfactoriamente su tarea educativa.

Por eso la enseñanza de la pedagogía en las escuelas normales de nuestro país se caracterizó durante el siglo pasado y gran parte del presente, por el predominio casi exclusivo del aspecto metodológico, por tener como base psicológica una psicología fisiológica, por fundamentar sus principios referentes al arte de enseñar en Pestalozzi, por adoptar la doctrina spenceriana y por carecer de toda orientación histórica.

Estudios superiores de pedagogía. La creación de la Facultad de Filosofía y Letras (1898) y de la Sección Pedagógica en la Universidad Nacional de La Plata (1906) no importó un progreso inmediato en la orientación de los estudios pedagógicos. Francisco A. Berra, que inició en la primera el dictado de la cátedra de Ciencia de la Educación, y Víctor Mercante, organiza-

dor de la segunda, mantuvieron los estudios pedagógicos en la orientación del positivismo y del cientificismo.

Sólo alrededor de 1920 se produjeron dos hechos destinados a determinar una reforma en la orientación de nuestros estudios pedagógicos. En primer lugar, se reformaron los planes de estudio de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de La Plata, y del Instituto Nacional del Profesorado, de Buenos Aires. En segundo lugar, llegaron a las cátedras universitarias nuevos profesores, como Juan P. Ramos, Juan E. Cassani y Juan Mantovani, que combatieron los excesos del cientificismo, incorporaron el punto de vista espiritualista, difundieron las nuevas ideas educacionales, negaron que la pedagogía se limitara al aspecto técnico, metodológico, con que fuera incorporada a nuestras escuelas normales y destacaron sus fundamentos filosóficos y sus funciones formativas e informativas. Por la actividad de estos nuevos profesores, las facultades de Filosofía y Letras y de Humanidades y Ciencias de la Educación se convirtieron en centros de investigación pedagógica y de difusión de doctrinas educacionales.

El Instituto de Didáctica. El 5 de octubre de 1927 se creó, en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, el Instituto de Didáctica, que se instaló dos años más tarde bajo la dirección del doctor Juan E. Cassani, con el objeto fundamental de realizar estudios e investigaciones "de problemas relacionados con la educación y la enseñanza, especialmente argentinos".

Su plan de trabajos, aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad en abril de 1930, estableció la realización de *estudios e investigaciones* sobre historia educacional argentina, organización e historia educacional en países extranjeros, doctrinas y problemas educacionales contemporáneos, problemas de psicología relacionados con la didáctica y en especial con la personalidad del adolescente, métodos de enseñanza relacionados con el ciclo medio y problemas educacionales argentinos; *cursos* sobre problemas de pedagogía superior y clases especiales a cargo de profesores argentinos y extranjeros de reconocida competencia; *publicaciones* de trabajos de investigación o de tesis realizados en el Instituto, de libros, reediciones y traducciones, de una revista o boletín y de una colección de documentos importantes de nuestra historia educacional; y, finalmente, dirección de trabajos de investigación,

auxilio documental y bibliográfico en trabajos de tesis y organización de una biblioteca exclusivamente pedagógica.

Magnífico plan de trabajos, destinado a hacer del Instituto de Didáctica un verdadero centro de altos estudios, que restituyera a la pedagogía la dignidad y trascendencia que muchas veces se le negó.

El Instituto de Didáctica ha prestado valioso auxilio para la realización de diversos trabajos pedagógicos, mediante su valiosa y bien organizada biblioteca, y con sus publicaciones ha contribuido a la difusión de obras de indiscutible valor.

El profesorado en pedagogía. Las materias pedagógicas dadas en las escuelas normales por profesores que carecían de títulos docentes o sólo poseían el de maestro o profesor normal, hicieron sentir la necesidad de un profesorado especializado, capacitado para impartir su enseñanza en forma amplia sin orientaciones tendenciosas que la limitaran al aspecto metodológico, y que tuviese en cuenta su base filosófica, sin la cual la pedagogía carece de sentido y de valor.

A satisfacer tal, necesidad —acentuada con la nueva orientación de los estudios normales— tendió la creación del *profesorado en pedagogía*, efectuada por la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, en 1936. Su plan de estudios, constituido en su casi totalidad por materias filosóficas, dio un desarrollo reducido a la formación específicamente pedagógica, que limitó a tres materias (ciencia de la educación, historia de la educación y metodología y legislación escolar) y dos seminarios pedagógicos. Ello determinó que, en 1940, se dictara un nuevo plan, que sistematizó los estudios y añadió un curso de introducción a la pedagogía, tres cursos de latín y especificó la misión de los cursos de seminario, que elevó a tres, dedicándolos a psicología educacional, filosofía de la educación y organización escolar.

Semejantes en cuanto se refiere a la estructura de su plan de estudios fueron los profesorado en "filosofía y pedagogía" organizados en los Institutos del Profesorado de Paraná y Catamarca, así como el de "pedagogía" creado posteriormente en el establecimiento similar de Buenos Aires. El más completo de los profesorado creados en la época, por la organización de sus estudios, fue el del *Instituto Pedagógico de San Luis*, creado en 1939 por el doctor Juan José Arévalo, con la idea de que fuera

un centro de investigación humanística y un colaborador y promotor de las actividades culturales de la provincia.

En la inauguración del Instituto, el doctor Arévalo definió el alcance que intentaba dar al nuevo profesorado. "Inteligencias unilaterales o maliciosas —dijo— han difundido una imagen estrecha y antipática de la pedagogía. Desearían los enemigos de la pedagogía que ella consistiese en enseñar y nada más que enseñar. Si: enseñar literatura, enseñar biología es también un modo de hacer pedagogía, pero no es toda la pedagogía ni es su función superior. La pedagogía tiene contenido propio, independiente de la especialidad que se enseña. Aparte de la metodología, función específica del aula, hay una pedagogía más amplia, más honda, de más vuelo, de aliento especulativo. Esa pedagogía es la que se define como teoría de las influencias formativas que una conciencia ejerce sobre otra. Eso es la pedagogía y en ello estriba lo eterno de la pedagogía... Esa pedagogía espiritualista, humanista, universalista, es la que deseamos que venga a San Luis".

3. PEDAGOGOS CONTEMPORANEOS

Nuestra literatura pedagógica. Característica destacada de la pedagogía argentina es la acentuada preocupación, evidenciada en todo momento por la enseñanza elemental. Parecería que, en las distintas épocas, la educación sistemática hubiera tenido como meta la escuela primaria. Esto es explicable porque el nuestro, como todo país en formación, necesitó —y aún necesita— una pedagogía estrechamente vinculada con el sentido práctico.

De ahí que en toda nuestra literatura pedagógica predominen los estudios sobre problemas didácticos referidos casi siempre al ciclo primario e investigaciones monográficas, sobre problemas psicológicos relacionados con el aprendizaje y cuestiones de organización escolar. Solamente cuatro obras constituyen una excepción, ya que enfocan el problema educativo en sus aspectos esenciales: *La educación* de Carlos Octavio Bunge, *Educación y plenitud humana* de Juan Mantibani, *Los límites de la educación* de Juan P. Ramos e *Investigaciones pedagógicas* de Saúl A. Taborda.

Entre los pedagogos contemporáneos, es justo mencionar por su merecida autoridad dentro del país y fuera de él, a Ernesto Nelson, cuyas publicaciones inspiradas en ideas de renovación

pedagógica, hay tenido amplia continuación desde los comienzos de este siglo, y Saúl Alejandro Taborda que, superando los viejos planteos científico-naturalistas, los ha sustituido por otros en los que presenta a la pedagogía ligada estrechamente a todas las formas de la cultura y la sociedad.

Juan P. Ramos (1878-1959). Figura de destacada actuación en el gobierno de la enseñanza primaria, el doctor Juan P. Ramos hizo con su *Historia de la instrucción pública en la República Argentina* (1911) el primer trabajo orgánico realizado sobre la materia en nuestro país. Ante el problema de decidirse entre realizar una obra de detalle "historiando paso a paso toda la documentación escrita que nos ha quedado de la escuela del pasado" o hacer una obra de síntesis, eligió el segundo camino. Por eso, creyendo que en materia de educación vale más el espíritu que la letra, se esforzó por "arrancar de los hechos su espíritu íntimo, su razón de ser, concretando las diversas síntesis en ideas generales".

En *Los límites de la educación* (1941), Ramos sintetizó su concepción de la educación. Para él, cultura y educación son términos que es preciso no confundir. La cultura —dice— "es un atributo del individuo, pero constituye el legado espiritual que las generaciones pasadas transmitieron a la generación presente, para que ésta, a su vez, lo reviva a la manera como el hombre revive su propia vida, que recibió también de lo pasado". Pero, puesto que la cultura no es un conocimiento ni es un saber, sino "un elaborar sin meta", no puede transmitirse de hombre a hombre.

Por eso, critica Ramos la tendencia dominante en el siglo pasado que, identificando la cultura con el conocimiento, con el saber, creyó que, desarrollando una intensa acción educativa, era posible lograr un progreso cultural, extendiéndola a la clase popular. El error, pues, consistió en olvidar que "el saber es una cosa y la cultura otra" y que, si bien es cierto que no puede haber cultura sin saber, puede haber saber sin cultura.

De ahí la distinción neta establecida por Ramos entre la función intelectual de *acumular* y la función espiritual de *asimilar* el saber en sabiduría. Para él, la cultura —"fenómeno de enriquecimiento interior del hombre para el perfeccionamiento de su propio espíritu en beneficio social"— constituye el límite de

toda acción educativa y, al mismo tiempo, es la finalidad más elevada a que puede aspirar la educación.

Juan Emilio Cassani. Profundo conocedor de los problemas de nuestra educación, que ha dirigido desde la Inspección de Escuelas Normales y la Dirección General de Enseñanza, ha promovido y realizado la reforma de los estudios pedagógicos en las escuelas normales y la organización de los profesores en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires y en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Durante más de veinticinco años dirigió el Instituto de Didáctica y desde la cátedra universitaria divulgó la necesidad de dar a nuestra organización educativa una fisonomía adecuada a las características y necesidades nacionales. Familiarizado con el idealismo pedagógico italiano, ha reaccionado contra la enseñanza pedagógica del siglo pasado que limitaba el problema didáctico a cuestiones metodológicas. Para Cassani, punto central de la didáctica es la unidad profesor-alumno, que presenta una relación que es única en las vinculaciones humanas.

En efecto, la unidad profesor-alumno presenta, en primer lugar, un sujeto voluntariamente colocado para recibir estímulos que, aunque los ignore, ya son conocidos por los padres y el Estado; en segundo lugar, está el educador, encargado de realizar un tipo especial de estimulación. Estos dos sujetos —profesor y alumno— se encuentran en el hecho didáctico en una situación especial, creada para que la labor del estimulador y del estimulado se cumpla con eficacia. De ahí que uno de sus presupuestos sea la convicción de que, por medio de la enseñanza, es posible lograr la adaptación del educando al ambiente social y nacional, en la medida en que los fines de la educación lo requieran.

El método no ocupa, entonces, el centro de las preocupaciones docentes, sino que, puesto que el educador debe ajustar su acción estimulante a una serie de recursos calculados para lograr un resultado formativo e informativo en el espíritu del alumno, se reduce a recurso de estimulación sistemática.

Entre los principales trabajos publicados por el doctor Cassani se encuentran: *Didáctica general de la enseñanza media*, valiosa síntesis de sus investigaciones y experiencias docentes; *Fundamentos y alcances de la política educacional*, que brinda una estructuración doctrinaria integral de dicha disciplina; *Doctrinas pedagógicas de Sarmiento*; *La pedagogía de Gentile*; *El profesor*

Ferrière y la renovación didáctica argentina e Ideas educativas de Bernardino Rivadavia.

Juan Mantovani (1898-1961). A través de su fecunda actuación en la dirección de nuestra enseñanza media y en la docencia secundaria, normal y universitaria, se destacó por su afán de inculcar plenamente el convencimiento de que, la resolución de los problemas prácticos da la enseñanza, requiere ante todo una intuición del problema educativo y la certeza de que la tarea práctica "se liga a una teoría de la educación que, a su vez, ha nacido de una manera de concebir toda la existencia humana". Por eso en *Educación y plenitud humana*, estudió la esencia y el fondo teórico del problema educativo, buscando el fundamento filosófico que da firmeza a la praxis pedagógica. Consideró que el ser humano en cuanto "es portador de valores superiores a los vitales, como son los espirituales y morales, es persona". Pero, no pudiendo ser sólo ser de valores, tiene que ser plenamente humano, es decir, capaz de una existencia sin limitaciones. Por eso concibió a la educación como un proceso de recepción y de creación que tiende a combinar las posibilidades del ser que se educa con el aporte del medio historicosocial. "Cuando la educación parte del individuo (ser psicosocial) y concluye en la persona (ser cultural), puede decirse que ella es un riguroso proceso de *formación humana*". De ahí que la escuela, por encima de todo fin limitado, deba realizar un ideal universal: "el desenvolvimiento de la plenitud humana, la conquista de un magnífico equilibrio entre espíritu e instinto, idea y sentimiento, disciplina y libertad, capacidad contemplativa y capacidad de acción".

En trabajos posteriores, Mantovani continuó desarrollando su concepción de la educación. En *Bachillerato y formación juvenil* (1940) expuso su tesis sobre la formación cultural del adolescente y defendió la necesidad pedagógica de una intuición de la realidad argentina; en *La educación y sus tres problemas* (1943) caracterizó a la pedagogía como "doctrina de los fines y los medios educativos derivados de una doctrina antropológica" y presentó un planteamiento integral del problema educativo; finalmente, en *Ciencia y conciencia de la educación* (1947) reunió ensayos y exposiciones, algunos de los cuales tuvieron origen en la acción directiva o docente que ha desarrollado en la instrucción pública argentina.

4. CONCLUSION

Evolución educacional argentina hasta 1943. En la historia de nuestra educación se destacan dos momentos culminantes: el período revolucionario y el de la Organización Nacional.

El primero —que arranca de los días anteriores a Mayo y se prolonga, con la época rivadaviana, hasta el período de la anarquía política— afirma rotundamente la idea de libertad, que en el plano educativo se proyecta con la creación de nuevos establecimientos educacionales y cambios en la orientación de los estudios, textos y métodos de enseñanza. Ideas originadas o difundidas en Francia inspiraron a los orientadores de nuestra educación que, a menudo, trataron de imponer sus soluciones pedagógicas olvidando la realidad nacional. De ahí los fracasos de muchas de sus tentativas y la vida efímera de algunas de sus creaciones.

La tiranía fue un paréntesis en nuestra evolución cultural. Aparentó volver a las formas tradicionales en materia educativa, pero su acción concreta se exteriorizó en el abandono de toda preocupación por la instrucción pública.

Los hombres de la Organización Nacional, educados en su mayoría en la dura escuela del destierro, tuvieron como preocupaciones inmediatas restaurar los ideales de Mayo y crear condiciones que hicieran posible el establecimiento de un régimen democrático. Esto explica su intensa acción educacional tendiente a sacar al país de la semibarbarie en que lo encontraron en 1853. Se inspiraron, indiscutiblemente, en pedagogías extranjeras. Pero no podían hacer otra cosa. Era urgente resolver nuestro problema educacional y lo más factible, para asegurar el éxito de la gigantesca tentativa, era recurrir a las soluciones pedagógicas adoptadas por los pueblos más avanzados en la organización de sus sistemas educativos. La pasión por difundir la educación que los caracterizó, fue heredada por el normalismo que permanentemente se preocupó por mejorar nuestra educación. A pesar de la extraordinaria gravitación de las pedagogías foráneas en todos los educadores de la segunda mitad del siglo pasado, siempre en ellos se evidenció la preocupación de dar cierto carácter nacional a las soluciones pedagógicas extranjeras, amoldándolas a nuestras peculiaridades.

El extraordinario progreso educacional registrado entre 1861 y 1890 continúa con un ritmo más lento hasta 1943. Es en esta época cuando ya se ha aceptado que para resolver nuestros problemas educacionales no nos es imprescindible recurrir a soluciones pedagógicas extranjeras; más aún, que es posible la elaboración de soluciones argentinas, en el sentido de que, al enfocar nuestros problemas de educación, tengamos en cuenta nuestra naturaleza y nuestra historia, es decir, la realidad de nuestra vida nacional. Pero esas soluciones educativas, para constituir una verdadera *pedagogía argentina*, deben recoger el patrimonio de la generación de Mayo, teniendo como base y fundamento de su concepción la *libertad*, idea dominante en la vida argentina.

5. TESTIMONIOS: IDEAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

JUAN E. CASSANI

El drama didáctico de la enseñanza media

"De las tres grandes etapas en que tradicionalmente se ha dividido la acción educadora de tipo escolar, es la del ciclo medio la que sufre en mayor medida la necesidad de acrecentar su calidad de soluciones didácticas estables. Es también la que reclama con más apremio los aportes de las otras ramas de la pedagogía y los de sus disciplinas auxiliares.

"La escuela elemental, en la que son tan frecuentes como indispensables las renovaciones metodológicas, dispone de un extraordinario acervo de soluciones para su labor pedagógica. La enseñanza superior experimenta en menor grado los efectos de su relativa escasez de preceptivas didácticas, a pesar de necesitarlas, porque las suple en parte el importantísimo papel que se asigna a la iniciativa del profesor y del alumno. En una situación distinta se encuentra la enseñanza media.

"Es una enseñanza que hoy extiende vertiginosamente su campo de acción y asume responsabilidades que se tornan cada día más complejas en virtud de las transformaciones de la civilización y de la cultura. Además, absorbe cada año mayores masas de alumnos en las cuales no se advierte la homogeneidad que otra vez presentaban las reducidas minorías, por lo general seleccionadas,

a que ella se circunscribía. Por otra parte, el mundo moderno, con sus evoluciones, anhelos, impaciencias y decepciones, tiende a esperar cada vez más y mejores frutos de la segunda enseñanza, y ésta, acuciada desde afuera, o lanzada a nuevos ensayos bajo la inspiración de sus propias iniciativas, vive en perenne desvelo por acomodar sus pasos al ritmo de la vida contemporánea.

"En un movido y encontrado juego de factores de perturbación y de factores coadyuvantes va la didáctica buscando soluciones para que la enseñanza media pueda ver atenuadas las disconformidades y objeciones de que es objeto, y para que actúe a darse una estructura interna que acreciente y afirme su armonía, con las aspiraciones de la comunidad en materia de formación de las generaciones jóvenes".

"Después de una lenta y compleja evolución y de prolongados ensayos generales y parciales, ha iniciado la didáctica de la enseñanza media el afianzamiento de sus propios rasgos, así como también la consolidación de su autonomía dentro de la unidad requerida por la disciplina pedagógica de que forma parte.

"La autonomía didáctica constituye uno de los derechos fundamentales de la acción educadora sistematizada. Por lo que hace al ciclo medio, se la reconoce en los diversos sectores de la política educacional y del gobierno de la enseñanza. Pero la delicadeza y la trascendencia de las misiones que ella debe cumplir hace que resulte muy difícil conciliar esa autonomía con la imposición de finalidades generales o específicas por parte de los grandes agentes educadores. La cuestión se agudiza en los períodos de desequilibrio, en los cuales uno de dichos agentes realzadores desaloja o aminora las finalidades educativas de los restantes haciendo prevalecer las propias, con el propósito de incluir las en la educación general. Esto es, por lo general, transitorio.

"No puede la didáctica eludir la condición de mandataria que incumbe a toda la escuela media frente a los agentes realizadores de la acción educadora y debe, por consiguiente, hacer efectivos los propósitos que ellos tienen derecho a encomendarle. Pero es ella la que, a su vez, tiene el derecho de elaborar los planes y programas, y arbitrar los recursos técnicos necesarios para cada caso. En sus manos ha de quedar todo lo que, dentro de la acción educadora escolar, oriente hacia la consecución de tales fines.

La autonomía se convierte, pues, en un requisito indispensable para el cumplimiento de los mandatos en cuestión.

"En este punto reviste singular importancia para la didáctica de la segunda enseñanza la conservación y el acrecentamiento de la confianza que ha inspirado en todos los tiempos, a pesar de las objeciones y rectificaciones de que ha sido objeto. Es ésta una de las aparentes paradojas que hallamos en la historia de la escuela, pues su ciclo más controvertido y de soluciones más inestables constituyó y constituye la principal esperanza de la comunidad en el absorbente, complicado y difícil problema de la formación de las jóvenes generaciones.

"Y así, con lo que le es dable extraer del bagaje de soluciones acumuladas a lo largo de los siglos; con el excepcional aporte de doctrinas, experiencias y ensayos de las décadas recientes; con sus enormes responsabilidades, y bajo las continuas y encontradas presiones de los factores de perturbación y los factores coadyuvantes, la didáctica de la enseñanza media va escogiendo y aplicando los recursos, fundamentaciones y realizaciones que le permitan alcanzar mayor amplitud, permanencia y eficiencia en su múltiple labor.

"No se libera por eso de las dramáticas dimensiones a que ya hemos aludido y no logra tampoco salir de la atmósfera de discordancia que la circunda. Pero no cabe duda alguna de que, dentro de su especialísima modalidad de vida, alcanza cada día mayor claridad y firmeza en el planteamiento, desarrollo y solución de sus problemas".

Didáctica general de la enseñanza media. Capítulo II.
(Fragmentos.)

[Los problemas generacionales]

"La política educacional se ve precisada a tomar permanentemente en cuenta la necesaria convivencia de varias generaciones que actúan en forma simultánea, pero que tienen maduraciones educativas culturales muy distintas y que viven con matices diferenciales en sus visiones y valoraciones de los ideales comunes a todas ellas y en sus estimaciones de la forma y medida en que cada uno ha de participar en el conjunto social. Es ésta una situación que puede considerarse como *normal*; pero que deja de serlo cuando las desemejanzas se agudizan y cuando las co-

munidades atraviesan por etapas de fuertes crisis o sufren conmociones de alcances internacionales, como las que tuvieron lugar después de la Segunda Guerra Mundial.

"En los años que corren está el mundo siendo testigo azorado de disconformidades, reclamaciones, protestas y fuertes movimientos juveniles en los que predominan los estudiantes de los ciclos superiores y abundan los miembros de la clase media. Países de secular moderación en esos sectores de la comunidad han tenido disensiones de ese tipo y con singular violencia. En el Parlamento francés, y a raíz de los movimientos callejeros de mayo de 1968, se habló, por la vía oficial del Ministerio, de la *aliénación juvenil* de los momentos actuales. El hegeliano vocablo, que en el siglo pasado se aplicó a los obreros impedidos por los prolongados horarios de trabajo y los muy cortos salarios, de ser dueños de sí mismos, se aplican hoy también a los jóvenes trabados por las estructuras y normas socioeconómicas que reducen, cuando no cierran, sus posibilidades formativoculturales y sus facilidades para pertenecer a sí mismos en cuanto personas.

"Sobre las generaciones adultas se hacen recaer generalmente las mayores responsabilidades en lo que atañe a los motivos de las disensiones. Se les atribuye también a ellas la principal culpa de las insuficiencias o de los errores de las medidas que adoptan con el propósito de superar la crisis. Es asimismo frecuente la imputación de que no adoptan ninguna medida.

"Por su parte, las generaciones adultas, en visible desazón, imputan a los *poderes jóvenes* ausencia de claridad y precisión en los motivos de sus requerimientos; conexiones con doctrinas o con conductores que "no son jóvenes"; desconocimiento de lo que se hace por ellas; incertidumbre en cuanto a lo que ha de crearse en reemplazo de lo que se objeta, etcétera.

"El problema es arduo para la política educacional porque ella no puede permanecer inactiva en tales contingencias y, más aún, debe anticiparse, arbitrando soluciones antes de que le sean reclamadas o impuestas por la vía combativa.

"No siempre le resulta fácil destilar y caracterizar con precisión lo que el denominado poder joven *quiere*, y esto le impide acertar con la solución adecuada a la real necesidad. Pero, en cambio, casi siempre le resulta fácil diagnosticar lo que dicho poder *no quiere*. Indagando en torno de esta faz negativa de la cuestión y resolviendo acerca de lo que *justificadamente* aparece

objettato o repudiado, tiene la política educacional un punto de partida y un encaminamiento hacia las soluciones positivas.

"La complejidad de estos quemantes problemas y sus frecuentes entrelazamientos con situaciones que no siempre son juveniles oscurecen en muchos casos el camino de salida. Esto aconseja a la política educacional que agregue, a la precitada indagatoria, una cuidadosa discriminación, escrupulosamente objetiva, de los requerimientos, aspiraciones y necesidades de las jóvenes generaciones. Más aún, conviene desde todo punto de vista adelantarse a tales solicitudes y reunir siempre elementos de juicio sobre los problemas generacionales, a fin de capacitarse para verlos desde el primer momento en que aparecen y antes de que alcancen una "temperatura reclamante" que los haga fundirse con problemáticas distintas.

"Es de buena política educacional afrontar estas cuestiones enfocándolas también desde el punto de vista juvenil y estudiantil y satisfacer, por su propio, las necesidades auténticas. Cuando ello no resultara factible, habrá de mostrar, a todas luces, que la necesidad ha sido encarada y dar a conocer los impedimentos que obstaculizan una solución favorable".

*Fundamentos y alcances de la política educacional.
Capítulo III (Fragmento.)*

JUAN MANIOVAN

[El proceso educativo]

"En la trama del proceso formativo se entrecruzan energías y direcciones diferentes y contrapuestas. En las empresas educativas se acierta cuando su realización mira al hombre en todos los aspectos de su indivisible unidad: como naturaleza y como espíritu, capacidad manual y sensibilidad moral, subjetividad y objetividad, ser individual y miembro de la comunidad. La educación debe ser proceso y formación autónoma y heterónoma a la vez, porque necesita estimular sistemáticamente el desarrollo de los procesos vitales. Este desarrollo implica no sólo crecimiento biológico, sino también desenvolvimiento de la capacidad para el dominio de esos procesos mediante el manejo adecuado de determinados contralores y la influencia constante del libre juego de

la inteligencia y de las normas morales. Educarse es ensanchar los límites y poderes propios, conscientes del hombre.

"Suele interpretarse filosóficamente la educación como Una convergencia de fuerzas antitéticas, una especie de síntesis de contrarios, como lo es la existencia misma con su doble vertiente de naturaleza y espíritu. Estos dos cursos inseparables colocan a la vida en el doble ámbito y clima de vitalidad y humanidad, de vida primaria y vida superior. La educación no puede ser ajena a la complejidad humana. Es esencial que se mueva por el sentido o se rija por el principio que presupone la realidad humana como vida total. Esa vida significa integralidad de estructuras y fuerzas vitales y espirituales, el encuentro de los impulsos que promueven el desarrollo y conducción si busca lo único que puede proponerse: humanizar, salvar al hombre del exclusivismo de su imperio vital para elevarlo hasta el mundo del espíritu, en cuyo seno vive una forma de existencia que pone en juego las más altas categorías humanas: la libertad, la creación, la moralidad".

La educación y sus tres problemas. Cap. VII. (Fragmento.)

[Deber de conciencia pedagógica]

"Deber de conciencia del educador es conocer el alcance de su actitud ante los jóvenes. En primer término, lo que lo mueve no es una exigencia de imposición, sino de estímulo. Su actitud es de conducción de la vida interior del que se educa y, correlativamente, de dominio de sí mismo. Debe, antes que nada, facilitar la dirección original de cada espíritu, ayudar a que cada uno descubra sus caminos y alcance, en el mayor grado posible, su perfección. En esta inclinación hacia el joven y hacia su perfeccionamiento radica el secreto de las personalidades socráticas, que son las de mayor poder pedagógico. Maestro no es simplemente el que transmite un saber hecho, ni el que procura conocer a sus discípulos, sino también el que se deja conocer por ellos, permitiéndoles ver su alma ardiente por encontrar espíritus jóvenes, listos para formarse. El adolescente —cuya fluctuación interior hace difícil el trabajo educativo— es un rebelde o un retraído hasta que halla el tratamiento comprensivo. Todo se aclara y se allana por el juego de la comprensión. Es el mejor instrumento

disciplinario y moralizador. Nadie necesita más la ayuda del espíritu formado que el adolescente, vida plena de impulsos fuertes, pero débil y oscura en dirección, sin definidos rumbos intelectuales y morales. Necesita que conquisten su confianza, animen su ímpetu y le hagan descubrir su vocación honda. Sólo así puede disponerse a ser, con sus dones individuales, un miembro útil en la obra común o en la vida nacional".

Ciencia y conciencia de la educación. Primera parte.
(Fragmento.)

[La vida argentina y la educación]

"Entre nosotros la escuela debe cumplir una doble misión: ser órgano conservador por el cual se comunica al pueblo el espíritu de la Nación, y órgano creador de nuevos valores de unificación nacional.

"Los institutos que tienen a su cargo la educación de la adolescencia —aun aquellos que cumplen fines especializados— deben elaborar la conciencia de la cultura y el sentimiento de la nacionalidad. Esto es fundamental en la formación de las nuevas generaciones. En nuestro país coincide generalmente el término de la adolescencia con el de los estudios secundarios. El paso por la enseñanza media debe considerarse como una preparación del espíritu en los dominios, de la cultura mediante el desarrollo de la vida, esfuerzos intelectuales y un progresivo sometimiento a las normas morales y al espíritu de la Nación.

"La formación juvenil debe tender a la expansión de la personalidad en el doble sentido, nacional y universal. La vida nacional es uno de los dominios más fértiles para la formación de la adolescencia. Mucho más si esa vida, como la de nuestro país, ofrece unidad. Es la unidad lo que el pueblo debe cuidar en horas oscuras del mundo, como las presentes. Ese cuidado es una de las tareas fundamentales de nuestra educación escolar. Ella debe armar moralmente a la juventud para defender y acrecentar el espíritu de la Nación. Toda educación es siempre continuidad y superación.

"Sobre dos grandes acontecimientos descansa *nuestro* pasado nacional: la guerra de la independencia y las luchas por la organización. Sobre dos grandes principios se levantó nuestro pue-

blo: el de la libertad y el del orden. Son nuestras dos grandes categorías históricas. Constituyen la esencia de nuestro pueblo. Caracterizan nuestro pasado y esfuerzo y el fondo de nuestra tradición. Son bases de nuestra continuidad y unidad; sentimientos innatos de nuestra alma, instintos de la vida argentina. Deben encontrar abiertas las puertas de nuestras escuelas para saturar el espíritu de la juventud. La concepción de la vida argentina debe salir al paso de todo trabajo educativo".

La adolescencia y los dominios de la cultura. Cap. XII.
(Fragmento.)

JUAN P. RAMOS

[Doble aspecto del problema educativo]

"Los dos principios elementales de permanencia, o sea de regularidad y de transformación, esto es, de incoherencia causal, se encadenan en un mismo momento de un mismo pueblo, obrando de consuno.

"Por eso, un espectador, poco prevenido de la complejidad que existe en los fenómenos sociales, atribuye, a veces, a lo moral, la misma regularidad que nuestra lo técnico o, a la inversa, concibe lo técnico como expuesto a las mismas contingencias arbitrarias de lo moral. De ahí que el objeto de tener en vista todo ensayo de planteamiento del problema educativo, sea considerado casi siempre, aun por los más eminentes educadores, de acuerdo con uno de los dos caracteres de confusión de premisas a que acabo de referirme.

"Además, hay otra razón muy importante.

"Quien concibe la educación como un problema de instrucción intelectual, pretende llegar a sus fines por medio de planes de estudio, de sabias organizaciones escolares y de difusión general de los conocimientos. Ha sido la ilusión de los últimos dos siglos. Sigue siendo todavía la ilusión de los gobiernos y los profesionales de la enseñanza. La guerra de 1914 fue su terrible descalabro, como está siéndolo la guerra de 1939 en el continente europeo.

"En cambio, quien concibe la educación como un sistema de valores morales, que deben ser adquiridos por el individuo de tal manera que logre incorporarlos a la esepia misma de su orga-

nismo, como una parte constitutiva de su personalidad, edifica, casi siempre, un sistema filosófico que asienta sobre trascendentes postulados éticos.

"La primera postura presupone un concepto de difusión universal de la educación. La segunda plantea el principio de que es necesario formar una clase superior, que esté destinada a servir de ejemplo y de guía a la masa gregaria de los hombres.

"La difusión universal de un alto nivel de instrucción es un problema de dinero y maestros. Pero, ¿haría mejor a la humanidad? La experiencia del siglo XIX no nos da una respuesta afirmativa.

"La formación de un plantel escogido de la juventud, sin distinción de clases sociales, que esté dotado de los más altos atributos de la moral, podría teóricamente resolver los problemas permanentes del hombre, de una manera insuperable. ¿Pero es posible en el estado espiritual en que la humanidad vive desde hace muchos, muchos siglos, como si el hombre en su vida social, especialmente en los últimos ciento cincuenta años, fuera un abismo de odios, intereses encontrados, injusticias enormes?

"Sin embargo, por la mutua acción de penetración que ejercen alternativamente sobre sí mismos los dos principios de permanencia y de transformación, ningún educador ha considerado el problema de la pura instrucción intelectual y de la pura educación moral (dando a la palabra moral el alto sentido de abarcar cuanto tiene relación con el perfeccionamiento del espíritu), dentro de la estricta unilateralidad de cada uno. Para todos ellos, y para todos nosotros, esa división, dialécticamente clara, entre instrucción y educación, no existe en la realidad de la vida, y es, en consecuencia, prácticamente imposible en cualquier sistema de educación que no quiera quedarse confinado en las páginas de un libro.

"En efecto, lo que instruye a un hombre, en una forma adecuada a su naturaleza y a su tiempo, muchas veces lo educa, también, en la verdadera acepción del término. Igualmente, lo que educa instruye. Ciertamente es que entre ambos aspectos de la cuestión hay una profunda diferencia de contenido. Se puede concebir que podamos educar moralmente a un ser, sin hacer uso de lo que se llama técnicamente enseñanza, pero es imposible enseñar bien un sistema de conocimientos sin educar conjuntamente ciertas facultades o ciertas tendencias de carácter espiritual. Algunos hombres, por ansia de saber, se instruyen, se saturan de los cono-

cimientos de lujo que se llaman 'cultura general'. Por esa sola circunstancia adquieren, a veces, aptitudes superiores de energía, de dirección de la conducta. Una vez asentados en ellos, de una manera estable, los transforman espiritualmente en seres morales más aptos para llenar una noble función social. Ciertamente es que el fenómeno no es constante, y que abundan los casos de una extraordinaria cultura general o particular de conocimientos unida a una carencia absoluta de perfeccionamiento ético del espíritu. Es que la idea de conocimiento no es correlativa de la idea de utilidad espiritual. El hombre más ignorante sabe cosas importantísimas para su propia vida y para su perfeccionamiento moral, que muchas veces ignora el hombre más sabio. Cada uno de ellos considera como esencial lo que no es esencial para el otro. La utilidad de toda la ciencia de los sabios resulta así, para el pueblo, de una ingenua inutilidad.

"Este doble aspecto del problema educativo es la causa de la mayor parte de las controversias sobre sistemas, métodos y fines de la educación que llenaron millones de páginas en los siglos XIX y XX. Por falta de una demarcación estricta entre lo que cada uno llama instrucción y educación, unos hablaron de ésta pensando en aquélla, y al revés. El mayor culpable de esta orientación fue Herbert Spencer, que tanto influyó, por desgracia, sobre los hombres que por no tener noción alguna de lo que es filosofía, no saben extraer de las palabras su verdadero contenido espiritual".

- DELL'ORO MAHNI, ATILIO: *La contienda entre católicos y laicistas*. Buenos Aires, 1964.
- DÍAZ, URBANO: *La instrucción primaria bajo el régimen de la ley 1420*. Buenos Aires, 1940.
- ETCHEVERRY, DELIA: *Los artesanos de la enseñanza moderna*. Buenos Aires, 1958.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS: *Documentos para la historia argentina*. Tomo XVIII: *Cultura*. Buenos Aires, 1924.
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS: *Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda*. Buenos Aires, 1959.
- FERNÁNDEZ, JUAN RAMÓN: *Antecedentes sobre la enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Buenos Aires, 1903.
- FERNÁNDEZ, JUAN RAMÓN: *La Universidad de Córdoba en la evolución nacional*. Córdoba, 1903.
- FRANCO, PEDRO B.: *Carlos N. Vergara. El pedagogo de la libertad*. Buenos Aires, 1932.
- FURLONG CARDIFF, GUILLERMO: *Los jesuitas y la cultura rioplatense*. Montevideo, 1933.
- FURLONG CARDIFF, GUILLERMO: *La tradición religiosa en la escuela argentina*. Buenos Aires, 1957.
- GARRO, JUAN M.: *Boquejo histórico sobre la Universidad de Córdoba*. Buenos Aires, 1882.
- GHIOLDI, AMERICO: *Sarmiento, fundador de la escuela popular*. Buenos Aires, 1944.
- GHIOLDI, AMERICO: *Libertad de enseñanza*. Buenos Aires, 1961.
- GÓMEZ, HERNÁN H.: *La educación común entre los argentinos: 1810-1934*. Corrientes, 1935.
- GONZÁLEZ, JULIO V.: *La emancipación de la Universidad*. Buenos Aires, 1929.
- GONZÁLEZ, JULIO V.: *La Universidad: teoría y acción de la reforma*. Buenos Aires, 1945.
- GUIRREZ, JOSÉ MARÍA: *Noticias históricas sobre el origen y desarrollo de la enseñanza pública superior*. Buenos Aires, 1915.
- HALPERIN DONGHI, TULIO: *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, 1962.
- IGLESIAS, EVARISTO: *La escuela pública bonaerense hasta la caída de Rosas*. Buenos Aires, 1946.
- INGENIEROS, JOSÉ: *La evolución de las ideas argentinas*. Buenos Aires, 1946.
- KORN, ALEJANDRO: *Influencias filosóficas en la evolución nacional*. La Plata, 1940.
- LEVENE, RICARDO: *El primer plan de estudios proyectado para la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, 1918.

BIBLIOGRAFIA

- ACUÑA, ANGEL: *La organización de la escuela argentina*. Buenos Aires, 1943.
- AGUILAS, CARLOS y otros: *La enseñanza nacional*. Buenos Aires, 1940.
- ALCORTA, AMANCIO: *La instrucción secundaria*. Buenos Aires, 1915.
- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN: *Acuerdos del extinguido Cabildo de Buenos Aires*. Buenos Aires, 1907-34.
- ATENCIO, ADOLFO E.: *El educador Carlos N. Vergara*. Mendoza, 1965.
- BASSI, ANGEL C.: *J. Alfredo Ferragut. El pensamiento y la acción del gran educador y filósofo*. Buenos Aires, 1943.
- BAYLE, CONSTANTINO: *España y la educación popular en América*. Madrid, 1941.
- BRAYO, HÉCTOR FÉLIX: *Sarmiento, pedagogo social*. Buenos Aires, 1965.
- BUSTOS, ZENÓN: *Anales de la Universidad de Córdoba*. 2ª. Período: 1767-1773. Córdoba, 1910.
- CABRERA, PABLO: *Cultura y beneficencia en la colonia*. Córdoba, 1911.
- CAMPOBASSI, JOSÉ E.: *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires, 1942.
- CAMPOBASSI, JOSÉ E.: *Ley 1420*. Buenos Aires, 1956.
- CAMPOBASSI, JOSÉ E.: *Laicismo y catolicismo en la educación pública argentina*. Buenos Aires, 1961.
- CAMPO WILSON, ESTANISLAO BEL: *La sanción de la ley 1420*. Buenos Aires, 1964.
- CÁRCANO, JUAN RAMÓN: *La Universidad de Córdoba*. Córdoba, 1892.
- CASSANI, JUAN E.: *Doctrinas pedagógicas de Sarmiento*. La Plata, 1939.
- CASTAGNANO, RAÚL H.: *Rosas y los jesuitas*. Buenos Aires, 1971.
- CORREA LUNA, CARLOS: *Historia de la Sociedad de Beneficencia*. Buenos Aires, 1923.
- CHANETON, ABEL: *La instrucción primaria durante la época colonial*. Buenos Aires, 1936.
- CHAVARRÍA, JUAN M.: *La Escuela Normal y la cultura argentina*. Buenos Aires, 1947.
- CHABRA, JOAN: *La enseñanza de la filosofía en la época colonial*. Buenos Aires, 1911.

- LIEZIRACA, LORENZO: *Documentos para la historia escolar de España*. Madrid, 1916-17.
- MALARINO, JOAQUÍN: *LOS doctores en la época de Rosas*. Buenos Aires, 1928.
- MANTOVANI, JUAN: *Época y hombres de la educación argentina*. Buenos Aires, 1950.
- MANTOVANI, JUAN: *Escuela Echeverría y la doctrina de la educación popular*. Buenos Aires, 1957.
- MARTÍNEZ PAZ, ENRIQUE: *El Colegio de Monserrat*. Córdoba, 1940.
- MONTOYA, CELA, O. DE: *José María Torres y su pensamiento pedagógico*. Santa Fe, 1954.
- PIÑERO, NORBERTO y BIDAÑ, EDUARDO L.: *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, 1888.
- PORTINOY, ANTONIO: *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires, 1937.
- PROBST, JUAN: *La instrucción primaria durante la dominación española*. Buenos Aires, 1940.
- PROBST, JUAN: *Juan Bolzasar Mazel, maestro de la generación de Mayo*. Buenos Aires, 1946.
- QUEVEDA, VICENTE G.: *La vida intelectual en la América española durante los siglos XVI, XVII y XVIII*. Buenos Aires, 1910.
- RAMOS, JUAN P.: *Historia de la instrucción pública en la República Argentina*. Buenos Aires, 1910.
- RIVAROLA, HORACIO C.: *El gobierno de la instrucción pública*. Buenos Aires, 1948.
- RIVIERE, ROLANDO M.: *La instrucción primaria bajo el régimen de la ley 1420*. Buenos Aires, 1937.
- RUIZ MORENO, MARTÍN: *El general Urquiza en la instrucción pública*. Buenos Aires, 1910.
- SAGARIN, ANTONIO: *El Colegio del Uruguay*. Buenos Aires, 1943.
- SALVADORES, ANTONINO: *La Universidad de Buenos Aires desde su fundación hasta la caída de Rosas*. La Plata, 1937.
- SALVADORES, ANTONINO: *Después de Caseros. Organización de la instrucción pública*. Buenos Aires, 1938.
- SALVADORES, ANTONINO: *Scamiano y la reorganización de la instrucción pública*. Buenos Aires, 1940.
- SALVADORES, ANTONINO: *Urquiza y la organización de la enseñanza media y superior en Entre Ríos*. Santa Fe, 1944.
- SOLARI, MANUEL HORACIO: *La tradición pedagógica de San Luis*. San Luis, 1950.
- SOLARI, MANUEL HORACIO: *Historia de la cultura argentina*. Buenos Aires, 1951.
- SOSA ARCEJO, ARMANDO: *Colegio Real de San Carlos. Su origen e influencia en el desarrollo de la Revolución de Mayo*. Buenos Aires, 1918.
- TEDESCO, JUAN G.: *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1900*. Buenos Aires, 1970.
- VEGA y MITRE, MARINO DB: *El déán Funes*. Buenos Aires, 1954.
- VILABO, JUAN: *La manzana de las luces y el Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires, 1939.
- ZAMODO SILVA, JORGE R.: *Manuel Hernández de Agüero, primer profesor de filosofía de la Universidad*. Buenos Aires, 1940.

PMDOS EDUCADOR

1. Rosenbluth, D.: *Su bebé*
2. Rosenbluth, D.: *Su hijo de 2 años*
3. Pérez-Sánchez, M.: *Observación de bebés. Relaciones emocionales en el primer año de vida.*
4. Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J.: *Manual de técnica de la investigación educacional*
5. Benezon, R. O.: *Manual de musicoterapia*
6. Hayman, J. L.: *Investigación y educación*
7. Gesell, A.: *El niño de 1 a 4 años*
8. Gesell, A.: *El niño de 5 y 6 años*
9. Gesell, A.: *El niño de 7 y 8 años*
10. Rosenbluth, D.: *Su hijo de 3 años*
11. Osborne, E. L.: *Su hijo de 4 años*
12. Aberastury, A.: *El niño y sus juegos*
13. Wing, L.: *La educación del niño autista. Guía para los padres y maestros*
14. Duborgel, B.: *El dibujo del niño*
15. De Quirós, J. G. y D'Elia, N.: *Introducción a la audiometría*
16. Piaget, J. y otros: *Los años postergados. La primera infancia*
17. Horrocks, E. M., Sackett, G. L. y otros: *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*
18. Osborne, E. L. y otros: *Su hijo de 5 años*
19. Daré, C. A.: *Su hijo de 6 años*
20. Osborne, E. L.: *Su hijo de 7 años*
21. O'Shaughnessy, E. y otros: *Su hijo de 8 años*
22. Hight, G.: *El arte de escuchar*
23. O'Shaughnessy, E.: *Su hijo de 9 años*
24. O'Shaughnessy, E.: *Su hijo de 10 años*
25. Jordán, D.: *La dalexia en el aula*
26. Gesell, A.: *El niño de 9 y 10 años*
27. Gesell, A.: *El niño de 11 y 12 años*
28. Gilhan, K. L.: *Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás*
29. Daws, D.: *Su hijo de 1 año*
30. Johnson, H. T.: *Curriculum y educación*
31. Isaacs, N.: *El desarrollo de la comprensión en el niño pequeño según Piaget*
32. Lawrence, E. y otros: *La comprensión del número y la educación progresiva del niño según Piaget*
33. Holloway, G. E. T.: *Concepción del espacio en el niño según Piaget*
34. Jung, C. G.: *Conflictos del alma infantil*

(cont)

