

## CAPITULO I

### EL PERIODO DE INDECISION, 1900-1907

#### Paranoia cultural y paranoia política

La clase dirigente que auspició las reformas de educación patriótica de 1908 era una clase dirigente asustada, y esas reformas no pueden interpretarse ajenas al contexto de tensión social de principios de siglo, caracterizado por la creciente presencia de un inquietante movimiento anarquista. Fue ese contexto el que engendró medidas represivas como la ley de residencia de 1902, la ley de seguridad de 1910 y la creación de la sección especial de la policía, a la vez que, paralelamente, generaba el susodicho esfuerzo de adoctrinamiento argentino, para la creación, desde el Estado, de una nacionalidad artificial. Sin embargo, como se verá, mis lecturas de los textos que inspiraron a la educación patriótica me llevan a la conclusión de que el "susto" político que engendró las medidas represivas era paralelo y complementario, pero de una índole diferente al "susto" cultural que engendró a la educación patriótica. El primero era el miedo a la revolución del que nos habla Carlos Waisman en *Reversal of Development*,<sup>1</sup> mientras el segundo era el miedo a la pérdida de un presunto carácter nacional preinmigratorio, de las tradiciones criollas y del ascendiente socio-cultural del viejo patriciado argentino. Ambos temores estaban vinculados entre sí y eran el resultado del multitudinario alud inmigratorio, pero las paranoias políticas que engendraron a las medidas represivas raramente se mencionan en los textos que abogan por una educación patriótica, y en

1. C.H. Waisman, *Reversal of Development in Argentina: Postwar Counter-revolutionary Policies and their Structural Consequences*, Princeton University Press, 1987.

cambio el temor que está siempre presente y enfatizado en ellos es el de la pérdida de una identidad nacional nunca definida con precisión alguna.

Por cierto, mal podía definirse esa identidad nacional cuando las diferencias culturales y étnicas que existían entre el Noreste, el Noroeste, Cuyo y Buenos Aires eran ya tan marcadas, y cuando la contrastante similitud entre Buenos Aires y el Uruguay (un Estado soberano) justificaban la afirmación de que la nación, con o sin inmigrantes, era artificial. La "nación natural" del Río de la Plata estaba dividida en dos Estados; la "nación natural" guaraní del Noreste también lo estaba; el Noroeste estaba más emparentado con el mundo andino del Alto Perú y el norte de Chile que con Corrientes o Buenos Aires, y Cuyo lo estaba más con Santiago de Chile que con Salta o Entre Ríos. Esta realidad continúa vigente en el día de hoy. Sin embargo, más allá de este juicio pretendidamente objetivo, la clase dirigente de entonces percibía la vigencia de un difuso e indefinido carácter nacional criollo, preinmigratorio, que por razones emocionales y de su propia preeminencia social juzgaba urgente salvaguardar. Este, y no la emparentada y concomitante paranoia política generada por el anarquismo, parece haber sido el origen de las reformas de la educación patriótica, que transformaron al sistema educativo argentino en una maquinaria que, más que apuntalar al progreso, buscaba adoctrinar, uniformar mentalidades, difundir mitos nacionales recién inventados y crear una nación (artificial) a partir de un Estado que fue un accidente histórico-político.

### **La centralización, clave del experimento de ingeniería cultural**

Sin embargo, como ya se ha dicho, el reemplazo del proyecto sarmientino no se produjo de repente, sino que hubo un largo período de maduración y debate, que preparó el camino para las revolucionarias medidas que, desde el Consejo Nacional de Educación, implementaría José María Ramos Mejía a partir de 1908. Por otra parte, durante ese período preparatorio también se fue consolidando el centralismo educativo que habría de ser el instrumento fundamental para llevar a la práctica ese experimento positivista de ingeniería cultural que sería la educación patriótica. Ya la Ley 1420 establecía que un Consejo Nacional de Educación, de gran autonomía frente al ministerio de Justicia e Instrucción Pública, estaría a cargo de la enseñanza primaria en la Capital Federal y los territorios nacionales. La crisis de 1890 posibilitó la expansión de las facultades del Estado nacional, al establecerse subsidios nacionales para la educación en

las provincias en bancarrota. Finalmente, la Ley Láinez del 19 de octubre de 1905 invistió al Consejo de la facultad de "establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales", disposición a la que inmediatamente se acogieron todas las provincias, con excepción de la de Buenos Aires, que imitó a las demás a fines de 1907<sup>2</sup>. El Consejo Nacional de Educación pasó así a tener jurisdicción directa sobre todas las escuelas primarias de la Capital y territorios, y sobre un creciente número de "escuelas Láinez" en las provincias, a la vez que su influencia rectora se hacía sentir intensamente en los consejos provinciales de educación, que administraban a las escuelas que dependían de los presupuestos provinciales. Asimismo, el Consejo Nacional de Educación tenía y ejercía la facultad de reglamentar las prácticas y programas de las escuelas "particulares" (privadas). Y más aún, el Consejo poseía un órgano de difusión, **El Monitor de la Educación Común** que era, como se dijo en el "Prólogo", instrumento de adoctrinamiento y de homogeneización de contenidos, distribuyéndose gratuitamente entre los maestros del organismo. En 1910, el gobierno nacional gastaba mucho más en educación que la suma de los gobiernos provinciales, y el Consejo Nacional de Educación tanto como esa suma. Esta situación contrastaba netamente con la de los Estados Unidos, también un país de inmigración masiva, donde la educación estaba básicamente a cargo de los gobiernos municipales y estatales (es decir, provinciales), y donde el 85% del gasto (y la casi totalidad del gasto en instrucción primaria) provenía de esas fuentes locales, que tenían mucho más poder administrativo e ideológico<sup>3</sup>. Este contraste caracteriza al experimento positivista argentino de cierta unicidad: más allá de las ideologías más o menos nacionalistas que podamos encontrar en diversos países, el experimento de ingeniería cultural fue posibilitado, como tal, por una centralización que fue su herramienta clave, y por la hegemonía que el nacionalismo adquirió en el seno de ese instrumento.

### **Contenido nacional vigente en la instrucción primaria con anterioridad al experimento extremista**

Por otra parte, no debe pensarse que, con anterioridad a las reformas de Ramos Mejía, la instrucción primaria argentina carecía de

2. Informe de Educación Común, Años 1906 y 1907, Buenos Aires, 1909.

3. H.A. Spalding, Jr., "Education in Argentina, 1890-1914: the limits of oligarchic reform", en *Journal of Interdisciplinary History*, Vol. III, Nº 1, Verano de 1972; pág. 34

personalidad nacional. La preocupación por una función nacionalizante de la enseñanza primaria precedió con mucho al extremismo de la educación patriótica. Ya el reglamento publicado en el *Monitor* el 31 de marzo de 1900 establecía, en su artículo 22, que "los cantos escolares, morales y patrióticos, y el himno nacional, son obligatorios para todas las escuelas". El artículo 26 establecía, entre otros feriados obligatorios, al 24 y 25 de mayo y al 8 y 9 de julio, a la vez que el artículo 27 dictaba:

"En los tres días que preceden a las fiestas cívicas se destinará una hora diaria a lecturas, recitaciones y cantos patrióticos; las diversas lecciones que se den en ese día se relacionarán directamente, en cuanto sea posible, con los hechos, las fechas y los nombres más memorables de nuestra revolución e independencia."

El artículo 28, finalmente, establecía que:

"Los directores de escuelas podrán organizar fiestas patrióticas en que, de preferencia, sean actores los niños, las que se celebrarán en la misma escuela, en presencia de las familias que se invitarán al efecto. En las escuelas urbanas de los territorios nacionales se cantará, además, el himno nacional, siendo obligatoria la asistencia, en estos actos, para todos los profesores y alumnos."

Esta función nacionalizante de la escuela, anterior a la revolución patriótica de 1908, estaba presente también en el decreto del 17 de febrero de 1899, que establecía que todos los cursos de historia y geografía argentina y de instrucción cívica fuesen dictados por ciudadanos argentinos, y que únicamente maestros cuya lengua nativa fuese el castellano enseñasen el idioma nacional. Asimismo, el decreto del 30 de mayo de 1902 establecía que todas las escuelas debían exhibir la bandera y el escudo nacional, y dictaba que la celebración del 25 de Mayo y el 9 de Julio sería obligatoria. En lo que se refiere a la enseñanza de la historia y geografía argentinas, finalmente, las medidas nacionalizantes venían de mucho antes. A principios de la década de 1880 estas materias, antes partes de la historia y geografía universal, se convirtieron en cursos separados. En 1888 se decretó que la historia argentina se enseñaría seis horas por semana en primero y segundo grado, en vez de sólo dos horas por semana en sexto grado, como se venía haciendo, lo que dado el caudal de deserción escolar, aumentaba enormemente el número de niños que recibirían esta instrucción antes de abandonar

la escuela definitivamente, además de multiplicar el número de horas que cada uno recibía.<sup>4</sup>

La educación primaria argentina anterior a la implementación de los programas patrióticos de Ramos Mejía, distaba, pues, de carecer de una dimensión sanamente nacional y nacionalizante. No era, por cierto, comparable a la educación primaria del Canadá (otro país de inmigración), adonde no se enseñaba un ápice de historia canadiense. No era la instrucción primaria de una colonia. Era la educación primaria de un país soberano, con todos los elementos nacionales y patrióticos que se podían incluir razonablemente, sin trastocar los valores liberales que presuntamente informaban a las instituciones argentinas, y sin transformar a la educación para el desarrollo en adoctrinamiento patriotero.

No obstante, en los primeros años del siglo XX se observa un tira y afloje entre los verdaderos liberales, quienes tendían a darse por satisfechos con el contenido nacionalizante ya incorporado a la enseñanza primaria, y los nacionalistas que bregaban por incrementar este contenido.

### La opinión liberal en la época de José María Gutiérrez

El siglo nació para el Consejo bajo la presidencia de José María Gutiérrez, siendo sus vocales Lidoro J. Avellaneda, Joaquín V. González, José V. Zublaur y Rafael Ruiz de los Llanos. El cargo de presidente del Consejo Nacional de Educación era de gran prestigio e influencia, y su trascendencia para el futuro argentino era percibido claramente por toda la clase dirigente de entonces. Gutiérrez ya había sido ministro dos veces cuando fue nombrado presidente del Consejo. Incluso el cargo de vocal era reconocido como importante: ningún miembro de la clase dirigente se hubiera considerado por encima de ese nombramiento, de una manera análoga o cómo, en el día de hoy, pocos considerarían desmerecedor a un cargo de director del Banco Central o de algunas de las grandes empresas del Estado. Había, desde este punto de vista, mayor lucidez en esa clase dirigente. La nave del Estado era percibida como constituida por múltiples dimensiones complementarias, todas ellas críticas y esenciales para catapultar a la nación hacia el futuro. La idea de que la educación es un área vital de gestión de gobierno, que hoy nadie discutiría pero que en la Argentina

4. *Ibid.*, pág. 47.

se enuncia como mero gesto retórico vaciado de contenido y que ningún político ambicioso se toma verdaderamente en serio, era en ese entonces (como lo es hoy en los países que funcionan) tomada muy seriamente: no es por casualidad que Sarmiento pudo construir una campaña presidencial basada en gran medida en la educación, exitosamente, cosa que ningún político argentino conseguiría en el presente. Desde algún punto de vista, esa era una clase dirigente más culta y lúcida que la actual, capaz de grandes empresas políticas. Lamentablemente, como veremos, su último gran proyecto educativo, su gran obra de ingeniería cultural positivista, erró el camino, equivocó de objetivo y produjo daños irreparables. Pero entre sus miembros –al contrario de nuestra clase política actual– existía un sólido consenso respecto de la importancia absolutamente central de la problemática educativa, y estaban dispuestos a batallar por ella y a invertir ingentes sumas de dinero, mientras que hoy ese ministerio es una burocracia empobrecida y rutinizada, relegada a los segundones políticos.

José María Gutiérrez, un hombre de la generación del '80, era un moderado en el contexto de la discusión que comenzaba a librarse entre los liberales auténticos y los extremistas de la educación patriótica. Fue el responsable de las medidas de Instrucción nacionalizante que se han enumerado, demostrando que no era insensible al tema, pero no se observa en su gestión nada parecido a una obsesión o una paranoia cultural en torno del tema del carácter nacional. Por el contrario, y como ejemplo, en el dictamen de la Comisión Didáctica del Consejo, previo a la adopción del reglamento citado, hay expresiones ilustrativas de una ideología cabalmente liberal, que serían muy difíciles de encontrar en los años posteriores a 1908. "En el taller profesional" –dice el dictamen– "el hombre satisface su ambición suprema de independencia y soberanía."<sup>5</sup> Nunca después, en mi experiencia, se usaron estos términos para referirse al individuo, sino que se reservaron escrupulosamente para el Estado, el único depositario (para los nacionalistas) de la "soberanía", más allá de las múltiples definiciones alternativas de este término. En este discurso liberal, el elemento patriótico cumplía la función de consolidar un Estado que existe para servir y proteger al individuo, que es el soberano; posteriormente, estos términos se subvierten y el individuo se justificará en tanto sirva a la patria.

En este período, podemos encontrar en las páginas del *Monitor* artículos de contenido netamente liberal junto con otros de claro corte

5. El monitor de la educación común (de aquí en adelante, *Monitor*), 31 de marzo de 1900.

nacionalista. Un ejemplo de los primeros es el de Camilo Salinas, "Descubrimiento del Río de la Plata, 1515-1516", en el que se incluyen algunas notas pedagógicas:

"La verdad (...) debe ser en la escuela pública, sobre todo en la escuela argentina, el objetivo más determinante de los esfuerzos combinados del maestro y del alumno (...). Pretender enseñar la historia por impresiones más o menos gratas sin antes haber dado las ideas en forma metódica y conveniente, es un error harto generalizado en muchos de nuestros institutos de enseñanza y contra el cual es menester reaccionar enérgicamente, si queremos formar generaciones juiciosas y progresistas, y no charlatanes lincuos, capaces de todas las deslealtades sin nociones precisas de lo que debe entenderse por patriotismo y verdadero decoro nacional. (...) ¡Basta ya de los tiempos infaustos en que se resolvían las cuestiones a sablazos para probar que se tenía nobleza, honor y sentimientos caballerescos!"<sup>6</sup>

Este texto es claramente un eco de Alberdi, y su antimilitarismo contrastaría notablemente con el discurso prevaleciente en los años subsiguientes. Otro ejemplo del mismo tipo de actitud es el de una nota publicada el 31 de julio de 1901, en la que el **Monitor** editorializa sobre una publicación reciente:

"Hemos recibido un folleto publicado por don Rodolfo Benuzzi, en el que viene un trabajo de dicho señor, leído en el congreso latinoamericano celebrado en Montevideo y que lleva por título **Patriotismo y guerra**. El Sr. Benuzzi combate con mucha razón el espíritu que dicta la enseñanza que se da en muchas escuelas con el objeto de despertar en los niños los sentimientos patrióticos, y aconseja se deseché cuanto tienda a infundir el entusiasmo por la milicia y las armas como medio de dirimir las cuestiones entre los hombres. Propéndase, dice, a sustituir el entusiasmo bélico por el amor al trabajo, luchando por vigorizar el comercio, las industrias, las ciencias, las artes nacionales, llevando el convencimiento a los educandos de que ese es el único, el verdadero camino a recorrer, para hacer fuerte y grande a la patria y beneficiar a la humanidad, inculcando sentimientos de amor hacia los pueblos que forman otras nacionalidades, para lo cual la historia nacional guerrera debe ser sustituida por una historia nacional científica, artística, industrial y comercial."<sup>7</sup>

6. **Monitor**, 31 de diciembre de 1899, pág. 21-22.

7. **Monitor**, 31 de julio de 1901, pág. 48.

Asimismo, un análisis de los programas de "moral, urbanidad e instrucción cívica" publicados por el *Monitor* el 31 de octubre de 1901 nos muestra un perfil en el que el patriotismo está totalmente ausente. En ningún momento se expresa el objetivo de "formar sentimientos patrióticos", como ocurre posteriormente (y lo mismo es cierto de los programas de historia y geografía). Por el contrario, el programa de "moral, urbanidad e instrucción cívica" manda "cultivar especialmente la sinceridad y generosidad" (1er grado), "la bondad, la verdad, el orden y el trabajo" (2º grado), "la probidad, caridad, beneficencia y verdad" (3er grado), "la veracidad, sinceridad, modesta, dignidad, decoro, cultura, valor, iniciativa y persistencia" (4º grado), "la frugalidad, sobriedad, temperancia, honestidad, orden, economía, sabiduría, serenidad, honor, sociabilidad y superioridad de espíritu" (5º grado). Recién en 6º grado tenemos sobrios títulos como "la guerra, la defensa nacional; derechos y deberes que crea", y "la patria, su actual posición en el mundo y su porvenir", pero éstos están subordinados a títulos como: "1. Las virtudes privadas. La cultura moral e intelectual. El trabajo. El ahorro. Anatemizar la deslealtad, codicia, voracidad, alcoholismo, despilfarro, lujo, suntuosidad, juego, duelo y disipación", etc. Es decir que aquí encontramos un palpable eco sarmientino, en tanto la moral se concibe en términos pragmáticos, como funcional para el desarrollo. Y para que no queden dudas, este número del *Monitor* se cierra con una poesía pacifista de Gaspar Núñez de Arce. En ella, dos soldados que se han matado mutuamente sin entender el por qué de la guerra que los ha lanzado a luchar entre sí, conversan, ya difuntos, mientras esperan el entierro, y se vuelven a pelear, "y no se mataron porque ya estaban difuntos". Entonces aparece un tercer personaje, la "locura humana" (título del poema) y dice: "Pero que el hombre sucumba/ en conquistadora guerra;/ cuando siete pies de tierra/ le bastan para su tumba,/ o que en lucha fratricida/ entre, sin saber quizá/ ni por qué la muerte da/ ni por qué pierde la vida,/ ésto mi paciencia apura,/ y cuantas veces lo veo/ aunque soy locura, creo/ que es demasiada locura". Y hay tantos otros ejemplos, como el discurso pacifista de la Sra. Gabriela Lapeniere de Coni, publicado el 31 de mayo de 1901, que proponía una liga americana de mujeres para la paz, ya creada en Chile.

Finalmente, en este orden de opiniones, actitudes y medidas liberales, puede destacarse que el II Congreso Pedagógico Argentino, que se congregó entre el 2 y el 9 de diciembre de 1900 y fue de carácter no oficial aunque se llevó a cabo en dependencias del Consejo, no produjo, entre sus "conclusiones" sobre los principios constitutivos de la enseñanza, ninguna de carácter patriótico o nacionalizante, con la excepción de una muy

moderada y ambigua sobre el "carácter nacional de la enseñanza". Esta conclusión, de la autoría de Carlos N. Vergara, Agustín Alvarez y Pedro A. Torres, dice simplemente que las escuelas y colegios deben ser centros de trabajo que satisfagan las necesidades más importantes del individuo y de la comunidad, que todos los caracteres de la educación física e intelectual deberán siempre dirigirse a formar la personalidad moral del alumno, y que: "la educación sólo tendrá verdadero carácter nacional cuando el espíritu del pueblo aliente y vivifique la obra escolar, y cuando cada localidad tenga escuelas que reflejen sus tendencias particulares".<sup>8</sup>

Como se ve, no hay aquí lenguaje grandilocuente ni susto cultural ni paranoia de tipo alguno, sino tan sólo una sana inquietud por la autenticidad en el contenido de la enseñanza y por su adecuación a fines prácticos.

### La opinión nacionalista en la época de José María Gutiérrez

Sin embargo, estas opiniones, actitudes y medidas coexistían con otras tendencias que fueron, como se dijo, de signo opuesto. En ocasión de la inauguración del monumento a Sarmiento de Auguste Rodin, por ejemplo, el *Monitor* publicó el discurso de Miguel Cané:

"Siento señores, que estamos en un momento de angustioso peligro para el porvenir de nuestro país (...). Sarmiento os diría, a los que dirigís desde la administración o desde el Congreso la educación de este pueblo, que no se forman naciones dignas de este nombre sin más base que el bienestar material o la pasión del lucro satisfecho. El os recordaría, con su fuerza irresistible, que la soberbia prosperidad alcanzada en nuestro siglo por la Inglaterra y la Alemania, su vigor de producción, su audacia triunfante en las luchas económicas, viene de la cultura de esos pueblos, cuyos sistemas de educación, nutriendo la mente de sus hijos, les satura el alma del más alto y noble patriotismo (...). Sarmiento ha dado la fórmula, señores, y ella sola es salvadora: hay que levantar el alma popular por la educación (...)"<sup>9</sup>

Este discurso aún no era extremista y sólo manifestaba la creciente preocupación de un segmento de la clase dirigente por la temática del patriotismo. El uso del nombre de Sarmiento para fines que poco tenían que

8. *Monitor*, 31 de diciembre de 1900, pág. 816.

9. *Monitor*, 31 de mayo de 1900, pág. 338.

ver con su espíritu es curioso y sintomático de lo que vendría después, sin embargo. Además, este texto de Cané es quizás la primera manifestación de una difusa y curiosa teoría que posteriormente se generalizaría en esa clase dirigente. Bien sabemos que toda la teoría económica contemporánea se fundamenta en el presupuesto del **homo economicus**; las conductas económicas son predecibles porque hay una tendencia generalizada a maximizar el beneficio; porque el lucro (individual) es una pasión universal. En contraste, la teoría insinuada aquí y luego generalizada en la clase dirigente argentina suponía que la producción y la riqueza serían el fruto no del egoísmo individual sino de una mística colectiva: el **homo economicus** fue sustituido en ese pensamiento, como veremos reiteradamente, por la noción del **homo patrioticus**.

El discurso de Cané es de un género similar al que el 15 de febrero de 1902 pronunciara Joaquín V. González, ya ministro de Instrucción Pública, predicando la necesidad de "una urgente reforma en el sentido de una firme dirección moral en todos los siglos" (sic), reforma que, por las ideas ya reproducidas de su texto *Patria*, podemos adivinar a dónde apuntaban. El 26 de febrero el ilustre riojano pronunció otro discurso en el que sostuvo el principio de que "toda educación moderna debe contener el contrapeso del temperamento nacional". Esta idea tuvo una versión de neto corte positivista y de ingeniería cultural, aunque aún estaba lejos de los excesos de la educación patriótica y era más bien autodenigratoria. González se explayó señalando la aversión de los latinos hacia el trabajo perseverante y su inclinación hacia las grandezas fáciles, insistiendo en la necesidad de combatir esas tendencias.<sup>10</sup> No hay en estos conceptos patriotismo pero sí algo de desconfianza hacia el inmigrante, mayoritariamente latino (italiano y español) que llegaba a estas costas (y el "trabajo perseverante" era para ese inmigrante, no para las clases dirigentes). Y esta preocupación se enlazaba con otra relativa al lenguaje, "espíritu de la raza y de su genio interior", según Ernesto Quesada (la referencia a la raza dicha ya con ánimo positivo y orgulloso). En conferencias varias, María Velazco y Arias se escandalizaba por los "barbarismos" que "plagaban a una lengua hablada por una mayoría que descende de extranjeros".<sup>11</sup> La bastardización del castellano con extranjerismos, según esta opinión, condenaría a la decadencia a la cultura argentina toda.

10. *Monitor*, 31 de marzo de 1902, pág. 467-468.

11. *Monitor*, 30 de junio de 1907, pág. 501-505.

Estas opiniones no eran sino el correlato de debates muy intensos que habían tenido lugar pocos años antes, en el Congreso y el gobierno nacional. En estos debates, patriotismo y lenguaje nacional siempre estuvieron estrechamente asociados. En 1896 el Senado había rechazado una ley que hubiera obligado a todas las escuelas a impartir la enseñanza sólo en castellano. En 1898 esa misma ley fue aprobada, pero fue vetada por el Poder Ejecutivo en razón de considerarla una violación de la libertad de enseñanza y un acto de hostilidad hacia los inmigrantes. En 1900, un escritor francés, Luciano Abeille, había publicado un libro, *Idioma nacional de los argentinos*, en el que entusiastamente pronosticaba que aquí se gestaría una lengua nueva, de gran riqueza, suave armonía e incomparable belleza. Esta obra fue duramente criticada por Miguel Cané a través de las páginas de *La Nación* y luego por Ernesto Quesada y la revista *Caras y Caretas*, que se rasgaban las vestiduras por la contaminación del lenguaje con los aportes de los inmigrantes. *Caras y Caretas* decía que la Torre de Babel no era nada en comparación con nuestro idioma.<sup>12</sup>

Esta histeria, que como vimos condujo a un decreto que estipulaba que los maestros de castellano debían ser hispano-parlantes nativos, no logró sin embargo imponer el criterio más autoritario, empobrecedor (y poco realista) del uso exclusivo de la lengua castellana en las escuelas argentinas. La preocupación por el idioma se hacía más intensa en los territorios del sur, donde se combinaba con la presencia de muchos galeses y con un inspector general técnico de territorios (del Consejo Nacional de Educación), Raúl B. Díaz, que era particularmente nacionalista. En un informe de Díaz sobre Chubut publicado en 1902, se avisa que hay doce escuelas, cinco a cargo de argentinos y siete a cargo de galeses. El inspector señala una mejora, en tanto en 1895 toda la enseñanza era en galés mientras ahora la mayor parte ya era en castellano, pero enfatiza que de todos modos es un pésimo castellano, pudiendo oírse aberraciones como "contamos todo para saber cuanto son"; "los mirró de reojo"; "váyase vos hacia la mapa" y "es una pipa para tomar mate"<sup>13</sup>.

Por cierto, los territorios nacionales, su realidad fronteriza y peculiar población, y la ideología del inspector Díaz, fueron siempre una usina de

12. Miguel Cané, "La cuestión del idioma", *La Nación*, 5 de octubre de 1900; Ernesto Quesada, *El problema del idioma nacional*, Buenos Aires 1900; *Caras y Caretas*, 12 de mayo de 1900. El debate entre Abeille, Quesada y *Caras y Caretas* ha sido extraído de C. Solberg, *Immigration and Nationalism in Argentina and Chile, 1890-1914*, cap. 6, pág. 139-140.

13. *Monitor*, 31 de julio de 1902, pág. 743.

generación de inquietudes nacionalistas. En agosto de 1900, por ejemplo, el **Monitor** publicaba su informe sobre su viaje al Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, en el que se quejaba de que allí había tomado noticia de que en Europa circulaban libros sobre la colonia Chubut "que poco o nada reflejan los esfuerzos de la nación por la población y civilización de aquella parte de su territorio" Díaz sugería imprimir folletos propagandísticos para difundir la acción del gobierno nacional en esas lejanas tierras.<sup>14</sup> En otro informe, esta vez de un maestro neuquino (el informe fue pedido y seleccionado por Díaz para su publicación en el **Monitor**), se alerta sobre la inmigración chilena. El maestro Eduardo Sosa dice que las condiciones no están dadas para que los niños amen a la Argentina, porque para la mayoría de ellos el centro del mundo es Chile.<sup>15</sup> Estos y otros informes condujeron a la moderada resolución del Consejo del 10 de noviembre de 1902 sobre los programas de las escuelas de los territorios nacionales. Estos serían los mismos que los de la Capital, pero se establecía: 1. Que el límite de cada programa no era absoluto y debía adaptarse a las exigencias del medio social, y 2. Que el idioma nacional, la geografía e historia argentinas, revestirían la mayor importancia, sobre todo en los puntos donde predominara la población extranjera sobre la nacional.<sup>16</sup>

Simultáneamente con estos informes y resoluciones, sin embargo, hay otros que los contradicen (no son de Díaz) y que muestran el carácter polémico de estas cuestiones durante la gestión de José María Gutiérrez. En septiembre de 1901 el **Monitor** publicaba una carta sobre la celebración de las "fiestas juñas" en Trelew, firmada por Eduardo Thames Alderete, director de una escuela local:

"Es admirable el agitado movimiento que entre los pequeños patriotas se produce desde antes de la salida del sol, pues no les sorprenden entre los cobijos del caliente lecho las alegres dianas de las trompas y tambores y las explosiones atronadoras de los cohetes y bombas. Como bandadas de bulliciosos pájaros se dispersan por los cuatro costados de la población, ataviados en sus mejores trajes y ostentando con varonil talante los colores de nuestra bandera (...). En la última fecha a que voy a referirme, cerca de 300 alumnos (...) recorrían las calles de Trelew (...) ¿Por qué no creer que estaban poseídos de un nuevo sentido de orgullo argentino?"<sup>17</sup>

14 **Monitor**, 31 de agosto de 1900, pág. 555.

15. **Monitor**, 31 de enero de 1902

16. **Monitor**, 31 de enero de 1902, pág. 1115-1116.

17. **Monitor**, 30 de septiembre de 1901.

Asimismo, ya en la Capital, informes de otros inspectores reflejan inquietudes y una ideología contrarias a las de Díaz. Tal el caso, por ejemplo, del inspector Scarpa, que se manifestaba en contra de la enseñanza apasionada de la historia y contra el endiosamiento de los hombres por las hazañas y los triunfos.<sup>18</sup> No obstante, preciso es reconocer que el nacionalismo parecía brotar casi por generación espontánea en diferentes estratos y en las más diversas regiones del país. No era solamente el intento de una clase social por consolidar su predominio social y cultural y autoglorificarse en sus antepasados, a quienes convertían en arquetipos míticos: hubo mucho de esto, pero hubo también algo más, algo insondable, misterioso quizás, que se manifestaba en (por ejemplo) el discurso del director general de escuelas de Santiago del Estero, Máximo S. Victoria, que decía que una escuela rural "es el símbolo de la nacionalidad, de su historia, de sus ideales. Guarda sus dioses tutelares, sus libros y su fe".<sup>19</sup> Y en este período, ese fenómeno se manifiesta muy especialmente en Andrés Ferreira, el inspector general técnico del Consejo, que bregaba constantemente por una educación más nacionalista y más homogénea. En agosto de 1903, su informe al Consejo decía:

"Nosotros, como todos los pueblos, tenemos también una patria grande, que religar perpetuamente por la unidad de las energías docentes, y debemos realizar una tarea más que los otros pueblos, porque abierto nuestro país a los cuatro vientos, a todos los hombres del mundo, necesitamos fundir incesantemente en una masa única, los agregados foráneos, para que adquieran el propósito común de solidaridad nacional. Ante este signo supremo, con el objeto de **constituir la unión nacional** (repito la aspiración cardinal de nuestros constituyentes) deben inclinarse todas las energías profesionales y directivas de la escuela."<sup>20</sup>

Poco tiempo antes, se había celebrado en el Consejo una "Conferencia General de Maestros", con asistencia obligatoria para los maestros de la Capital Federal. La cuestión de la asistencia obligatoria había suscitado ciertas críticas de parte de la prensa, y esas críticas le dieron a Ferreira la oportunidad de profundizar en su pensamiento nacionalista:

18. Informe elevado al Dr. Esteban Lamadrid, inspector técnico general interino de enseñanza primaria, *Monitor*, 31 de diciembre de 1901.

19. *Monitor*, 31 de enero de 1901.

20. *Monitor*, 31 de agosto de 1903, pág. 418.

"Es menester que la misma prensa que hoy mezcla palabras de reproche con salmos de honor por la obra realizada, funda al calor de una santa inspiración nacional, digo más, humanitaria, en el mismo crisol, todas sus apreciaciones, que revelan un interés social nuevo, despertado por la obra colectiva de los educadores argentinos, de la que un solo ejemplo superior han ofrecido las demás naciones: las conferencias de los maestros alemanes, a las que el príncipe, el canciller de hierro, atribuyó siempre la unidad alemana."

"(...) Olvidan los que censuran el carácter obligatorio que tienen las conferencias instituidas por el Consejo Nacional, que el maestro es un soldado de la nación, que pertenece a uno de los tres estados privilegiados por la Constitución nacional, según la frase de nuestro gran estadista don Nicolás Avellaneda, y que se debe por entero a ella."<sup>21</sup>

Henos aquí, pues, con una primera manifestación de desembozado (e ingenuo) autoritarismo educativo, de parte de la más alta autoridad técnica del Consejo. Poco después, en enero de 1904, fallecía José María Gutiérrez. Su sucesor fue Ponciano Vivanco, un hombre más nacionalista que Gutiérrez, y su gestión brindó a varios funcionarios del Consejo la posibilidad de avanzar la causa más allá de lo que hasta ese entonces habría sido prudente

### **El debate entre liberales y nacionalistas durante la presidencia de Ponciano Vivanco**

En el homenaje fúnebre a José María Gutiérrez, Vivanco discursó así:

"Haciendo acto de justicia y de acatamiento al derecho, tiene el pueblo entre nosotros poder de gobernar, y nos incumbe, por lo tanto, el deber de enseñarle a gobernar bien. Este concepto no puede ser realizado eficazmente si no es en la escuela, porque es allí donde hemos de realizar la unidad moral de la raza argentina combatida por los diversos factores etnológicos de que procede, porque es allí donde se formará el alma nacional y el ideal en grandiosos destinos."

21. *Monitor*, 30 de septiembre de 1903.

En el mismo acto, Andrés Ferreira hizo uso de la palabra, refiriéndose a Gutiérrez:

"Cuando llega al Consejo en 1895 trae una concepción completa, un sistema ponderado de ideas claras (...) del maestro moderno, alma de la patria, alma de la unidad, de la democracia y del libre pensamiento nacional (...) Una palabra del gran estadista alemán ha sido la piedra de toque que ha imanado (las) decisiones (de Gutiérrez); Bismarck ha llamado a los maestros, después de la unidad del imperio, 'mis nobles compañeros de armas', y ante tan solemne declaración el Dr. Gutiérrez no ha vacilado un momento en asociar a todos los maestros a la obra didáctica que realiza (...)".<sup>22</sup>

Como vemos, el difunto Gutiérrez era ahora propiedad de sus sucesores y antiguos subordinados, que lo convertían en discípulo sino títere de Bismarck, amparados por el ánimo de los tiempos y el pensamiento y la posición de Vivanco. Gutiérrez había sido un notable de la generación del '80, ministro de Avellaneda y de Pellegrini, y un voluminoso número del **Monitor** fue dedicado íntegramente a su memoria. Tanto más importante era, pues, apoderarse de su ánima, para poder usar su nombre en causas que le eran relativamente ajenas, como ya se estaba haciendo con Sarmiento. A partir de ese momento, Andrés Ferreira se dedicó a repetir la letanía de Bismarck. En un informe de febrero de 1904, por ejemplo, pontificaba:

"Y a la verdad, el pueblo alemán nos ofrece en sus congresos pedagógicos una prueba solemne del poder colectivo de las instituciones: sin ellos la Alemania no existiría ni en el nombre; la hidra del norte se hubiera devorado a sí misma, si el humilde obrero del progreso, ese héroe anónimo que se llama maestro, no hubiere recogido en las asambleas de institutores la preciosa divisa de su alta misión, en la obra de la unidad alemana."<sup>23</sup>

Y otra vez, al mes siguiente, en ocasión de una conferencia general de maestros de la Capital, realizada el 26 de marzo, Ferreira repetía exactamente los mismos conceptos, esta vez agregándoles comillas: parecía tener un solo discurso con que bombardeaba continuamente a sucesivas audiencias.<sup>24</sup> Junto con esta reiteración doctrinaria, reaparecía la voz de

22. **Monitor**, 15 de enero de 1904 (edición especial), pág. 686-687 y 690-691.

23. **Monitor**, 29 de febrero de 1904.

24. **Monitor**, 30 de abril de 1904.

Raúl B. Díaz, quien, desde su reducto en la Inspección General Técnica de territorios, decía:

“La faz política de la enseñanza está postpuesta a la faz utilitaria, casi olvidada en algunos puntos; pero debe desarrollarse con empeño en los territorios donde predomina el elemento extranjero sobre el argentino, porque es una necesidad primordial vincular al Estado, desde los bancos de la escuela, a las generaciones que descienden de extranjeros”<sup>25</sup>

Este ímpetu de reforma nacionalista, sin embargo, no tenía aún el camino totalmente despejado. Sintomático es el hecho de que la sección sobre instrucción primaria del discurso del presidente Roca, del 5 de mayo de 1904, no contuviera referencias al problema de nacionalizar. Y en septiembre de 1904, Andrés Ferreira se jubiló, y fue sucedido por Pablo A. Pizzurno, un hombre de características psicológicas muy diferentes y que no compartía su ideario.

En esos tiempos, como ocurriría asimismo más adelante, una parte del debate sobre la educación nacionalizante corría por el tema de la música, cuyo poder movilizador era percibido por los promotores de la educación patriótica, y era aprovechado por los músicos profesionales, que tenían así asegurado un argumento de venta más. En noviembre de 1904, un artículo de Leopoldo Corretjer, titulado “La música”, aconsejaba:

“En el ejército mismo, los cantos serían de gran provecho, pues el valiente soldado argentino, al par que cultivaría el gusto estético, aprendería a conocer mejor –si cabe– a los grandes hombres que le han dado patria, desprendiéndose de lo expuesto que **el pueblo que canta a sus héroes es digno de ellos.**”<sup>26</sup>

Pocos meses más tarde, en febrero de 1905, F.G. Hartman entraba en la discusión sobre la música, con un artículo titulado “Del canto escolar al canto popular nacional”, donde decía que “la República Argentina habrá dado un grande y decisivo paso en el sentido de su conciencia nacional” si las autoridades imponían una enseñanza metódica y sistemática del canto popular, creado y/o seleccionado con ese fin. Agregaba:

“Las autoridades militares parecen haber tomado recientemente

25. *Monitor*, 31 de marzo de 1904.

26. *Monitor*, 30 de noviembre de 1904.

alguna disposición con el objeto de implantar el canto en la tropa. La iniciativa es ciertamente loable (...) pero no es sino paliatoria. Puede que se logre hacer cantar a hombres en edad militar una que otra canción, pero cosa muy distinta es la canción popular que hemos aprendido cuando niños, que se ha amalgamado en nuestra sangre, a cuyo son nos hemos desarrollado, hecho hombres, que constituye un patrimonio intelectual y patriótico, la canción que entonamos espontánea, obedeciendo al impulso del momento, solos, en reunión íntima, a bordo del barco de guerra o con el arma en el hombro y que, mientras la cantamos, sentimos como una manifestación de nuestro propio ser."<sup>27</sup>

Para Hartman, pues, la "solución" residía en enseñar tales canciones nacionalizantes en la escuela. En cambio, en disenso con tales opiniones, Felipe Boero, quizás un espíritu más sensible, de mejor gusto y más liberal, escribía en febrero de 1906, en un artículo titulado "El canto escolar y el carácter nacional":

"Mientras no se vean los resultados de esta campaña musical libertadora que algún día se emprenderá, seguiremos siendo partidarios de Puccini, que además de estar de moda es el vecino que más ha impresionado con su música, hasta el punto de que los mismos escolares, tan rebeldes de ordinario y quizás influenciados por repetidas audiciones caseras del **Solo de Cavaradossi**, se permiten entonarlo adoptando una modesta media voz, difícil de hacerles producir en uno de los cantos que se usan a diario en nuestras escuelas."

Boero coincidía en que era deseable generar una música nacional auténtica, pero argüía que ésta no se podía improvisar y que ese era un proceso que llevaría su tiempo.<sup>28</sup>

En esta etapa, pues, aún había un disenso activo frente a los promotores de un nacionalismo escolar más acentuado. La paranoia frente a la cuestión del carácter nacional no se había impuesto aún sobre consideraciones auténticamente estéticas en estas materias. Llama la atención, incluso, un artículo de José A. Natale, asiduo colaborador del **Monitor**, de noviembre de 1907, en el que se pronuncia a favor de que **Corazón** sea texto de lectura en las escuelas, y se manifiesta en contra de una imitación nacional que casi necesariamente habría de ser mucho peor que el original.

27. **Monitor**, 28 de febrero de 1905.

28. **Monitor**, 28 de febrero de 1906, pág. 228.

Y en diciembre de 1907, el **Monitor** publicó, como tema de moral, un estudio de una lección de **Corazón**, "El muchacho calabrés", demostrando que, ya a punto de hacerse cargo del Consejo don José María Ramos Mejía, la xenofobia estaba aún lejos de dominar al espíritu de la institución. Esta moderación, que habría de desaparecer totalmente con la presidencia de Ramos, se vislumbraba también en la ideología manifestada por el vocal del Consejo, José B. Zubiatur, en su discurso del 23 de mayo de 1907, cuando afirmó que:

"Con el sentimiento de la patria, debe cultivarse en estas reuniones, que cada día han de ser más comunes y más familiares, el sentimiento de amor a la humanidad que no desconocía la antigüedad y que ratificó, entre otros, con su sangre, el apóstol de Galilea, Jesús (...)." <sup>29</sup>

Como se dijo antes y ya debiera estar muy claro, sin embargo, esta moderación no significaba, ni mucho menos, la ausencia de una función nacionalizante de la instrucción primaria de la época. Todo lo contrario. El 24 de mayo de 1905, por ejemplo, más de 20.000 niños de escuelas del Consejo desfilaron y pusieron flores en la Pirámide de Mayo.<sup>30</sup> Y con fecha 3 de junio de 1905, aparece en la Sección Oficial del **Monitor** de ese mes un "Plan de estudios y direcciones complementarias para las escuelas rurales y de adultos de los territorios y colonias nacionales". Sobre la enseñanza de la historia, las instrucciones, firmadas por Vivanco y el secretario del Consejo, Guasch Leguizamón, dicen:

"Las narraciones comprenderán los acontecimientos, hechos y hombres principales y formarán una serie que muestre y permita reconstruir la vida pasada del pueblo argentino, que haga resaltar las virtudes cívicas y predisponga el ánimo infantil en favor de los impulsos nobles del patriotismo. Enseñar a conocer, amar, admirar los hombres y hechos que han producido nuestra independencia, nuestra salvación de la anarquía, la unidad nacional y la civilización presente: he ahí el objetivo de este ramo."<sup>31</sup>

Y fiel a su convicción nacionalista, Ponciano Vivanco discursaba el 23 de julio de 1906, con motivo de la inauguración de las escuelas de la L. 26 Láinez:

29. **Monitor**, 31 de julio de 1907, pág. 14.

30. **Monitor**, 30 de junio de 1905.

31. **Monitor**, Sección Oficial, 30 de junio de 1905, pág. CDLXXVIII a CDLXXIX.



"No debemos olvidar un momento que somos un país de inmigración, abierto a todas las nacionalidades que nos traen, al par de sus cualidades, sus defectos, sus influencias ancestrales hereditarias y atávicas y hasta su ignorancia. La escuela es el centro común donde han de fundirse como en un molde nuevo esas debilidades y energías, esos diversos factores, buscando así la homogeneidad tan necesaria, tan perseguida por nuestros pensadores y hombres de gobierno, hasta conseguir que una sola bandera, agitados sus pliegues gloriosos por todos los vientos del espíritu, cobije una sola aspiración, un solo anhelo de perfeccionamiento y de progreso, un solo sentimiento nacional, lo que traducido a un símbolo de Harris significa hacer de la escuela 'el símbolo de un eterno espíritu unificador'."<sup>32</sup>

Aunque aún no terminara de traducirse en hechos, pues, la consigna integralista, antipluralista y por lo tanto antiliberal de la escuela argentina ya quedaba asentada, por su máximo responsable, más de un año antes de que se pusiera en marcha el experimento extremista de Ramos Mejía. Con el poder escolar en manos de un espíritu autoritario, la lucha entre liberales y nacionalistas ya era desigual. Si alguien moderaba aún ese equilibrio, contrapesando la influencia autoritaria, ese alguien era don Pablo Pizzurno, desde la inspección general técnica de la enseñanza primaria. En mayo de 1907, el *Monitor* publicaba el dictamen de la comisión de textos de lectura, constituida por el susodicho viejo maestro, secundado a su vez por Gerardo Victoria y Raúl B. Díaz. Se habían presentado 111 volúmenes a concurso, de los cuales muy pocos eran considerados aceptables y sólo dos se recomendaban: **El Nene, primer libro**, del Prof. Andrés Ferreira, y **Veo y leo**, de la Prof. Ernestina López. Muchos de los libros de lectura fueron rechazados por razones morales: no estimulaban las virtudes; el vicio aparecía en acción junto con las vivezas de los malvados; los autores raramente recordaban que escribían para niños argentinos. Decía el informe:

"Falta la nota moral-cívica, falta cuanto tiende a interesar al futuro ciudadano en las cosas de la patria, y cuando esta nota se da, suena a hueco (...) o de carácter dogmático (...) y domina, a menudo hasta ser exclusiva, la nota militar, contribuyendo a mantener la absurda idea de que es la espada el instrumento con que mejor se sirve a la patria (...)."

32. *Monitor*, 30 de Septiembre de 1906, pág. 258.

Además, agregaba la comisión, había muchos errores gramaticales, de puntuación, y los textos contenían nociones falsas, exageradas, inverosímiles.<sup>33</sup>

Este dictamen provocó un revuelo en el Consejo, y en el número siguiente del *Monitor* se publicó un informe de la Comisión Didáctica, respecto del dictamen de Pizzurno y colaboradores sobre los libros de lectura. La Comisión Didáctica estaba de acuerdo con que las obras de la Srta. López eran quizás las mejores que se presentaron a concurso. Pero agregaba:

"La Comisión Didáctica considera exagerada la opinión extrema de la comisión de inspectores y se funda para ello en el uso que todas las escuelas han hecho y siguen haciendo de algunos de los libros que figuran en el concurso, tales como los de Berra, Figueroa, Montes, Vergara, etc., y el carácter patriótico, nacional, humano, de los que han presentado autores de competencia o de largos servicios a la enseñanza, como el Dr. J.V. González, Ernesto Nelson, Angel Graffigna, A. Núñez, B.T. Washington, A. Sewell y otros."<sup>34</sup> (Mi subrayado). ¡Pizzurno había tenido el coraje de rechazar nada menos que un libro de Joaquín V. González! Y ese libro de lectura no era otro que *Patria*, el extremista texto de nuestra Introducción. Fue un trago amargo para Pizzurno. El 15 de junio había sido atacado en *La Nación* por un columnista que firmaba con pseudónimo (Maestro Palmeta) y que lo acusaba de querer enriquecerse vendiendo su propio texto. Pizzurno replicó en un artículo del 16 de junio, en el que cita todas las disposiciones por él ordenadas e inspiradas, prohibiendo el uso de su propio texto, reiteradamente, desde que asumiera el cargo de inspector general técnico en 1904. Agregaba:

"Maestro Palmeta ha dicho que la adopción de un texto escolar puede producir muchos miles de pesos al autor. Es exacto. Y por eso resulta un poco fuerte, me parece, que quien siendo maestro, vale decir pobre, sacrifica aquella legítima fuente de recursos al único propósito de conservar insospechable su autoridad moral ganada en 25 años de enseñanza, se vea fustigado en la forma en que lo hace alguien que sin duda no lo conoce y que ha escrito con datos tal vez suministrados por algún autor o editor de libros rechazados por la comisión."<sup>35</sup>

33. *Monitor*, 31 de mayo de 1907, pág. 381.

34. *Monitor*, 30 de junio de 1907, pág. 500.

35. Reproducido en el *Monitor*, 30 de junio de 1907, pág. 415.

Rechazar un texto de un hombre tan poderoso y prestigioso como González era una riesgosa osadía. No obstante, el honor de don Pablo quedó a salvo. Como el poder es el poder, sin embargo, el texto **Patria**, del ilustre riojano, fue aceptado y adoptado para sexto grado de las escuelas de la Capital, por Expediente 15355-I del 1º de diciembre de 1910.<sup>36</sup> Para ese entonces, Pizzurno ya se había jubilado. El poder era, efectivamente, contundente y arbitrario, amén de crecientemente extremista, y el texto de González, que Pizzurno pudo vetar brevemente al nivel del Consejo Nacional de Educación, había sido aceptado mucho antes para 4º, 5º y 6º grados de las escuelas comunes del menos escrupuloso Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires.<sup>37</sup> Resta saber cuánto asimilaron los niños de esa prosa pretendidamente filosófica, tan poco didáctica para la enseñanza primaria.

El pensamiento de Pizzurno sobre educación y patriotismo fue, por cierto, bien diferente del de los extremistas que lentamente adquirían hegemonía en el Consejo Nacional de Educación. Típico del pensamiento de Pizzurno fue el discurso que pronunció el 7 de julio de 1906, titulado "Consejos a los maestros: cómo se forma el ciudadano", donde decía:

"Hablemos de la patria como ciudadanos que la aman y mucho, pero como ciudadanos a quienes el patriotismo no les pone una venda ante los ojos que sólo les permite ver las bellezas de su tierra, recordar la fecundidad de su suelo, cantar himnos a la gloria de sus próceres y después... dormir sobre los laureles que ellos ganaron y que nosotros apenas conservamos sin aumentarlos; hablemos de la patria como educadores obligados a servirla no con frases enfáticas y explosiones patrioterías, a fecha fija, en Mayo y en Julio, sino con la acción serena, meditada, perseverante y también entusiasta, de todo al año y de todos los momentos; la acción serena del maestro a quien no se oculta que no se vive sólo con el recuerdo de las glorias pasadas; que la obra iniciada por los patricios valientes y abnegados de la Revolución, de la Independencia y de la Organización Nacional, debemos continuarla todos, no ya en los campos de batalla, pero sí en el campo del trabajo que fecunda la tierra, hace andar las máquinas de la industria, activa el comercio que enriquece, civiliza las masas con la educación, busca y encuentra formas de organización social que aseguran el bienestar general e impulsan en todas

36. Informe de Educación Común en la República Argentina, Años 1909-1910. Buenos Aires 1913, pág. 492-493.

37. La tercera edición, de 1908, aclara que es texto aprobado para esos grados en la provincia de Buenos Aires.

las formas el progreso y la felicidad humanas; en el campo del trabajo, que también tiene sus héroes, brillantes, destacándose, unos; humildes, desconocidos pero no menos eficaces, otros. Tratemos de formar esos soldados de los tiempos de paz, más necesarios hoy que los soldados de los tiempos de guerra. Y si las cicatrices, recuerdo del campo de batalla, se muestran con legítima satisfacción, que con no menos orgullo se exhiba las manos encallecidas, las heridas que produjo el trabajo, los ojos que ya sólo ven, y poco, con ayuda de lentes, del agricultor, del obrero, del industrial, del exportador, del hombre de bufete, del publicista, que con el trabajo de sus brazos o el de su cerebro (..) producen también benéficas **revoluciones** en las artes, en las industrias, en el comercio, en las ciencias, en la organización pública, y aseguran con ellas también **independencias**, en el orden económico, social y político y la felicidad de cada uno y de la colectividad (...)."

He aquí una clara combinación de Alberdi y de Sarmiento, sin concesiones a la demagogia, sin traiciones al espíritu liberal y sin tentaciones autoritarias, mezquinas ni belicosas. Más adelante, profundizando en los conceptos pedagógicos exhortaba.

"No olvidéis que (...) la Geografía nos presenta la ocasión frecuente de enseñar que si la tierra es fecunda de por sí, lo es más y es ampliamente generosa con el hombre que la trabaja con amor, y que hasta los páramos desolados (..) suelen ceder a la labor y la perseverancia del hombre (..) Aprovechad la geografía para predicar el afecto y confraternidad entre los pueblos, que cambian mutuamente los productos del brazo y de la inteligencia."<sup>38</sup>

Pizzurno predicaba la paz, el trabajo y la virtud cívica para el progreso. En cambio, la ideología que comenzaba a dominar y que lo haría refugiarse en la jubilación estaba poseída de un espíritu muy diferente. El discurso que Mariano de Vedia pronunció en ocasión del bautismo de la escuela Gral. San Martín del Consejo Escolar 2, es representativo de lo que estaba naciendo:

"Ninguna idea se vincula a la patria más directa e inmediatamente que la idea educacional. La escuela es a la patria lo que un templo es a su

38. Monitor, 31 de agosto de 1906, pág. 106-107 y 109.

culto (...). La instrucción es la primera defensa nacional. La escuela es el vínculo más poderoso entre el hogar y la patria. Sarmiento no quería dejar de ser lo que sobre todo fue: un educador; pero quería ser al mismo tiempo general de la nación. Cada grado de la enseñanza es como si correspondiese exactamente a cada grado de la milicia, desde la iniciación del alumno, que es sucesivamente un recluta, un soldado, un teniente (...). Todo lo que tiende a mantener viva y a estimular mayormente la pasión de la patria está bien concebido y está bien hecho. Un modernismo avasallador, desorientador y sin alma, ha venido a herir de mutismo —que no de muerte, a Dios gracias— los sentimientos más dignificantes y significativos de toda sociedad bien constituida. Hablamos muy poco (...) de la patria. Entendemos que no es de buen gusto citarla, proclamarla, aludirla (...). Entre tanto, los pueblos más civilizados y progresistas de la tierra, los más capaces y los más viriles, se enorgullecen contándola, invocándola y reverenciándola (...). Son éstos los pueblos que a diario proclaman la excelencia de su alma nacional, de su cultura nacional y de su historia nacional (...)."<sup>39</sup>

Los tiempos cambiaban aceleradamente, el pensamiento hegemónico cambiaba, y los mismos hombres cambiaban de opinión, evolucionando hacia el extremismo nacionalista. Carlos Octavio Bunge, uno de los grandes ideólogos de la educación patriótica, siempre había propiciado el modelo alemán para la creación de una intensa conciencia nacionalista.<sup>40</sup> Sin embargo, en *Nuestra América* (1903) expresaba rechazo por la cultura criolla y se manifestaba favorable al inmigrante; como una influencia deseable, mientras hacia 1908 ya creía que el carácter nacional se estaba volviendo caótico como consecuencia de esa inmigración.<sup>41</sup> También Roberto J. Payró, que siempre había defendido vigorosamente a la inmigración, cambió de parecer hacia 1909. En *Crónicas* sostenía que todo se había vuelto anárquico, indeciso, nebuloso, inseguro, y que ya nada servía de guía para la evolución o involución futura de la Argentina.<sup>42</sup> En cambio, Alberto Gerchunoff y José Ingenieros no cambiaron de idea y siempre creyeron, seguramente con razón (así al menos ocurrió en otros países inmigratorios) que los hijos de inmigrantes serían casi siempre los más

39. *Monitor*, 31 de diciembre de 1907, pág. 412.

40. C.O. Bunge, *El espíritu de la educación: Informe para la instrucción pública nacional*, Buenos Aires 1901, citado por Spalding, *op. cit.*

41. C.O. Bunge, "La enseñanza nacional", *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, Septiembre 1908, pág. 358, citado por Solberg, *op. cit.*, pág. 141.

42. R.J. Payró, *Crónicas*, Buenos Aires, 1909, citado por Solberg, *op. cit.*, pág. 141.

fervientes patriotas argentinos, adoptando la cultura local, y que no había necesidad de preocuparse por el carácter nacional, que se cuidaría a sí mismo.<sup>43</sup> Pero de nada servía ser un pensador más sofisticado como Ingenieros cuando se carecía de un aparato de difusión masiva (y transgeneracional) como el Consejo Nacional de Educación, que se encaminaba en la dirección opuesta. Las culturas políticas raramente están generadas por los grandes pensadores (en el mejor de los casos, producidas las circunstancias históricas propicias, alguien "redescubre" al pensador y le quita el polvo a sus libros). La historia de las "grandes" ideas es menos relevante que la historia de las ideas colectivas. Y para la historia de las ideas colectivas en la Argentina, F. Julio Picarel, un barato rimador a sueldo del Consejo a quien conoceremos en el próximo capítulo, tendría más importancia que José Ingenieros. Lo mismo puede decirse de Raúl B. Díaz, Andrés Ferreira, Ponciano Vivanco, y personajes que pronto encontraremos, como Enrique de Vedia, Ernesto Bavio y muy especialmente José María Ramos Mejía: todos ellos tuvieron más influencia "intelectual" que un José Ingenieros.

43. A. Gerchunoff, *Los Gauchos Judíos*, pág. 138, y J. Ingenieros, *Sociología Argentina*, pág. 98, ambos citados, en este contexto, por Solberg, *op. cit.* pág. 143.