

Temas

de historia argentina y americana

29



Número 29, Volumen 1,
Enero-Julio de 2021

Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad de Ciencias Sociales
INSTITUTO DE HISTORIA ARGENTINA Y AMERICANA

*Temas de historia argentina y americana, N° 29, volumen 1, enero-junio
2021*

Corrección de textos: Dr. ARIEL ALBERTO EIRIS y LIC. AGUSTINA GUIDOBONO

Traducción: Dr. ARIEL ALBERTO EIRIS

Responsable de diagramación: Dr. ARIEL ALBERTO EIRIS

Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Historia. Instituto de Historia Argentina y Americana

Alicia M. de Justo 1500

Edificio San Alberto Magno

C 1107AFD Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina

www.uca.edu.ar

E-mail: temas.uca@gmail.com

Temas de Historia Argentina y Americana se encuentra indizada en los catálogos Latindex, Ebsco, Dialnet y LatinREV.

Hecho el depósito que prevé la Ley 11.723

Impreso en la Argentina

© 2021 UCA

ISSN electrónico 2618-1924

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD

R e c t o r
Dr. Miguel Ángel Schiavone

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

D e c a n a
Dra. Liliana Pantano

Secretario académico

Dr. Roberto Aras

Director del Departamento de Historia
Dr. Horacio García Bossio

AUTORIDADES DE LA REVISTA

Director
Dr. Guillermo A. Oyarzábal

Subdirector
Dr. Ariel Alberto Eiris

Secretaria de redacción
Lic. Agustina Guidobono

Consejo Editorial

Dra. María de los Ángeles Castro Montero
Dra. María Fernanda de la Rosa
Dr. Horacio García Bossio
Dra. Miranda Lida
Dr. Julio M. Luqui-Lagleyze
Dra. María Eugenia Santiago

Consejo Asesor

ARGENTINA

Dr. Arrigo Amadori

(Conicet. Universidad de Tres de Febrero. Universidad del Salvador)

Dr. Samuel Amaral

(Academia Nacional de la Historia. Universidad Nacional de Tres de Febrero)

Dr. Guillermo Banzato

(Conicet. Universidad Nacional de la Plata. Academia Nacional de la Historia)

Dr. Miguel Ángel De Marco

(Universidad del Salvador. Academia Nacional de la Historia)

Dr. Miguel Ángel De Marco (h)

(Conicet. Universidad del Salvador. Academia Nacional de la Historia)

Dra. Noemí Girbal-Blacha

(Conicet. Universidad Nacional de Quilmes Academia Nacional de la Historia.)

Dra. María Angélica Corva

(Universidad Nacional de la Plata. Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho)

Dra. Beatriz Figallo

(Conicet. Universidad Católica Argentina. Academia Nacional de la Historia)

Dr. Alejandro Herrero

(Conicet. Universidad del Salvador. Universidad Nacional de Lanús)

Dr. Horacio Sánchez de Loria Parodi

(Academia Nacional de la Historia. Universidad del Museo Social)

Dr. Eduardo Martiré

(Academia Nacional de la Historia. Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho)

Dra. Eugenia Molina

(Conicet)

Dr. Emir Reitano

(Conicet. Universidad Nacional de la Plata. Academia Nacional de la Historia)

Dra. Adela M. Salas

(Universidad del Salvador)

Dra. Nora Siegrist

(Conicet)

Dr. Víctor Tau Anzoátegui

(Conicet. Academia Nacional de la Historia. Instituto de Investigaciones de Historia del
Derecho)

Dr. Ignacio Zubizarreta

(Conicet. Universidad Nacional de la Pampa)

EXTRANJERO

Dr. José Andrés-Gallego

(Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Universidad San Pablo. España)

Dra. Caroline Cunill

(Universidad de Toulouse)

Dr. Patricio Bernedo

(Universidad Católica. Chile)

Lic. Rafael Fernández Heres

(Academia Nacional de la Historia. Venezuela)

Dr. Alfredo Moreno Cebrián

(Consejo Superior de Investigaciones Científicas. España)

Dr. Miguel León Portilla

(Academia Mexicana de la Historia. Universidad Autónoma de México)

Dra. Katherin P. Torres

(Fundación Universitaria Navarra. Colombia)

Dr. Raanan Rein

(Academia Nacional de la Historia. Universidad de Tel Aviv. Israel)

Dra. Gisela von Wobeser

(Academia Mexicana de la Historia. Universidad Autónoma de México)

Dr. Arno Wehling

(Instituto Histórico e Geographico Brasileiro. Universidad de Río de Janeiro)

Sumario

DOSSIER “EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y PATRIOTISMO EN ARGENTINA. ESTUDIOS DE CASOS”

ALEJANDRO HERRERO, <i>Presentación al Dossier</i>	9
HERNÁN FERNÁNDEZ, <i>Construir la educación común en Argentina: una aproximación desde el caso sanjuanino (1884-1887)</i>	13
PABLO SCHARAGRODSKY, <i>Normalismo, ‘cultura física’ y gimnasia en la Argentina a finales del siglo XIX</i>	31
LAURA GUIC, <i>José María Ramos Mejía y Las multitudes argentinas, la construcción del patriotismo finisecular</i>	45
ALEJANDRO HERRERO, <i>El Centenario y sus nacionalismos escolares. La Restauración nacionalista de Rojas como excusa y apropiación</i>	71

ESTUDIOS Y RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

HERRERO, FABIÁN, <i>El fraile Castañeda, ¿El “trompeta de la discordia” ?</i> , Buenos Aires, Prometeo, 2020, pp. 409. (ARIEL ALBERTO EIRIS)	91
--	----

Dossier “Educación, ciudadanía y patriotismo en
argentina. Estudios de casos”

Presentación*¹

ALEJANDRO HERRERO
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas /
Universidad del Salvador /Universidad Nacional de Lanús
herrero_alejandro@yahoo.com.ar

Resulta notable verificar en las distintas colecciones de historia argentina, destinadas a estudiantes terciarios y universitarios, la escasa o nula presencia de investigaciones sobre historia de la educación.

La asignatura es obligatoria en los planes de estudios de carreras de Educación, y no existe en las de Historia, sin duda, esto explicaría en gran parte esta situación.

En las últimas décadas, y sobre todo de la mano de especialistas de Educación se han abierto más espacios, desde la Sociedad Argentina de Historia de la Educación con sus diversas actividades, sobre todo sus jornadas y su revista, hasta distintas publicaciones y encuentros que reúnen a colegas de distintas disciplinas empeñados en estudiar los diferentes niveles educacionales en la historia de nuestra nación.

En nuestro caso, abrimos otro espacio en el Doctorado y en la Escuela de Historia de la Universidad del Salvador: formamos un equipo de trabajo, publicamos como grupo los resultados de nuestra labor creativa², nos aprobaron un proyecto investigación³, y organizamos unas jornadas de Historia de la Educación⁴.

El objetivo es siempre el mismo: establecer encuentros y diálogos con las y los colegas que practican desde distintas disciplinas, la historia de la educación. En esta línea se insertan los artículos de este dossier.

Hernán Fernández, especialista en las ediciones de *El Facundo* de Sarmiento, y

¹ * Fecha de recepción del artículo: 05/04/2022. Fecha de aceptación: 01/06/2021.

² ALEJANDRO HERRERO, "Dossier: Investigación de Historia de la Educación en Argentina", en: *Revista Perspectivas Metodológicas*, Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada, Vol. 20, 2020.

³ "Discutir la república y formar al ciudadano (1880-1916). Educación y política desde una perspectiva histórica". Director: Alejandro Herrero. Equipo de investigación: Ariel Eiris, Daniela Boyonkián, Jorge Fabian, Laura Guic, Gabriela Pauli, Hernán Fernández, Viviana Bartucci y Sebastián Fernandez. Aprobado marzo 2021, en Universidad del Salvador-Conicet: Período: 2021-2022.

⁴ I Jornadas de Historia de la Educación. Organizadas por la Facultad de Historia, Geografía y Turismo y la Facultad de Ciencia de la Educación y Comunicación Social Universidad del Salvador, Buenos Aires, días 29 y 30 de noviembre, 2020.

en la recepción de dicha obra en manuales escolares, ha comenzado una nueva línea de exploración: estudiar la construcción del sistema educativo en San Juan.

Sus fuentes son las actas del Consejo General de Educación –principal organismo de la provincia en materia escolar- dentro de la coyuntura 1884-1887. Sin duda, los que estudiamos alguna provincia sabemos muy bien que se trata de fuentes muy ricas para reconstruir el funcionamiento efectivo del sistema educacional de una provincia. Podemos pasar de lo macro a la micro, por ejemplo, seguir la trayectoria de una escuela en particular, de algún educador, de una situación bien concreta que acontece en el cotidiano de las sedes escolares, o indagar en cuestiones tan distintas como las edificaciones, las presupuestarias, las contrataciones, y hasta las sanciones al personal. Los temas y los problemas a estudiar se multiplican.

Por eso, resulta relevante que Fernández explore estos documentos para investigar la instrucción pública de su provincia natal y donde actualmente vive.

Su artículo se acota a un lapso de tiempo puntual: 1884-1887. Se sabe que la primera fecha se fija porque en ese año se dictan la ley de educación provincial y la nacional (que se circunscribe a la Capital Federal y los territorios nacionales), y la segunda fecha indica el año que se aprueba una nueva normativa para las instituciones educativas de San Juan.

El mapeo que Hernán hace de la instrucción pública de la provincia de San Juan evidencia una realidad parecía al que podemos encontrar en otras: por un lado enormes carencias, y por otro respuestas desde el Estado provincial que no logran solucionar “la ausencia de infraestructura edilicia, falta de formación docente (...) problemáticas para alcanzar convivencia en las aulas, existencia de un mundo laboral más allá de lo estrictamente educativo”.

El trabajo de Fernández nos revela cómo en el momento llamado de consolidación del Estado nación y de las provincias, sin duda se verifican políticas educativas, y que existe un presupuesto específico de ésta área, pero que es muy limitado para dar cuenta de los problemas que se señalan, y que las leyes de educación plantean como objetivo escolar.

Esta indagación de Fernández forma parte de una línea de trabajo de nuestro equipo de investigación que se propone indagar si se verifica la tan mentada

consolidación del Estado nación y de provincias en el espacio educacional. Y una vez más evidenciamos que en el espacio educativo esto es muy discutible.

Ahora bien, el objetivo de la instrucción era formar ciudadanos para la república. Y en este sentido, un aspecto poco indagado en la historia de la educación argentina es la formación física. Tuvimos la suerte que un colega, Pablo Scharagrodsky, especialista en la historia de los cuerpos, la masculinidad, la femineidad, los deportes en la etapa de fines del siglo XIX y buena parte del siglo XX, nos enriqueciera con un artículo que vincula el normalismo con los primeros cursos de ejercicios físicos en el sistema escolar. Su excelente estudio se organiza de la mano de dos educadores fundamentales del normalismo: José María Torre y Pablo Pizzurno. Su indagación trata de responder “cómo y por qué la Gimnasia se estabiliza en la grilla curricular de la formación magisterial normalista argentina y cómo y por qué surge la necesidad de crear un nuevo oficio docente: el del maestro/a de educación física”.

Para nuestro grupo de investigación esta contribución de Pablo Scharagrodsky significa ampliar nuestra mirada en torno al estudio de la ciudadanía: no solo nos enriquece porque nos hace ver un aspecto poco considerado en nuestros trabajos, sino también porque pone otra vez en cuestión el enfoque de una formación ciudadana acotada solo a las ideas, a los valores, y no tanto a los cuerpos.

El estudio de Laura Guic es un aporte tanto a la historia de la educación como a la historia intelectual, dado que José María Ramos Mejía es uno de los protagonistas centrales de fines del siglo XIX y comienzos del XX, y es una figura siempre invocada y poco estudiada.

Guic indaga de qué manera Ramos Mejía discute los relatos de la historia nacional e intenta imponer una lectura donde las multitudes sea la clave principal de la interpretación histórica. Su discusión es contra el nacionalismo y el mitrismo; y al hacerlo propone un nuevo diccionario político. Por otro lado, la indagación de Guic nos hace ver algo que no sabíamos: como fue la recepción de su obra *Las multitudes Argentinas* y del mismo Ramos en su mismo tiempo, y en la etapa posterior a su muerte.

El último artículo es de mi autoría, y continúa una de las líneas de trabajo del grupo: estudiar el nacionalismo escolar y la recepción de ideas educativas. En nuestro grupo de trabajo hemos constatado en varios momentos que no existe el normalismo

sino normalismos, no existe un patriotismo sino patriotismos, ni existe el nacionalismo sino nacionalismos. En este escrito puntual, indago la invocación y apropiación de un libro muy conocido en la historiografía argentina y poco estudiado en el espacio de recepción escolar, me refiero a Ricardo Rojas y su *Restauración Nacionalista*. Intento evidenciar que no existe un único nacionalismo escolar como política desde los Estados (nacional o de provincias); y que la política escolar nacionalista, según los casos, es recibida y aceptada por algunos, discutida por otros y hasta redefinida en otras ocasiones.

Construir la educación común en Argentina: una aproximación desde el caso sanjuanino (1884-1887)^{1*}

HERNÁN FERNANDEZ
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/
Universidad Nacional de San Juan
hernan.fernan86@gmail.com

RESUMEN

El objetivo del presente artículo consiste en historiar la construcción del sistema educativo de San Juan. Con ese fin estudio las actas del Consejo General de Educación - principal organismo de la provincia en materia escolar- dentro de la coyuntura 1884-1887. La opción por este tipo de fuentes responde a que exhibe los diversos frentes - como la administración económica y el mundo del trabajo subyacente a las escuelas- sobre los cuales actuaron las autoridades para configurar y poner en marcha el aparato escolar dentro del territorio sanjuanino. Además, vale aclarar, la delimitación temporal comienza en 1884 por ser el año de sanción de dos leyes de educación común: la nacional y la provincial. Y finaliza en 1887, con la aprobación de una nueva normativa para las instituciones educativas sanjuaninas.

PALABRAS CLAVES

San Juan - Educación Común - Escuelas - Consejo General de Educación - sistema educativo

ABSTRACT

The objective of this article is to chronicle San Juan educational system. For this purpose, I study the acts of “Consejo General de Educación” - main authority in school matters- between 1884-1877. The choice of this type of sources is due to shows various fronts over authorities acted on- such as economic administracion and underlying world of work at schools- to configure and start up the school system within the territory of San Juan. Furthermore, it should be mentioned, 1884 is the elected year to delimitate the beginning of that period because the Provincial and the national common education laws were enacted then. And the end is marked by a new normative aprooved for provincial educational institutions in 1887.

¹ * Fecha de recepción del artículo: 05/04/2021. Fecha de aceptación: 01/06/2021.

KEYWORDS

San Juan - Common Education - School - Consejo General de Educación - School System

INTRODUCCIÓN

En julio de 1884 era aprobada la Ley 1420 de Educación Común, comenzando así la configuración del sistema educativo nacional. Paralelamente, en junio del mismo año, San Juan reestructuraba sus escuelas con la sanción de la Ley de Educación Común Provincial. El marco creado en el territorio sanjuanino apuntaba a organizar los espacios escolares, principalmente, desde el Consejo General de Educación, la Dirección General de Escuelas y los Consejos Escolares. La labor de estos tres cuerpos fue ardua y, a grandes rasgos, no encontró alteraciones en el funcionamiento hasta 1887, cuando entró en vigencia otra ley educativa en la provincia cuyana.

Partiendo de esa base, mi artículo busca realizar un mapeo sobre la organización de las escuelas comunes en San Juan entre 1884 y 1887. Para lograr tal objetivo tomaré específicamente las actas del Consejo General de Educación. El Consejo, a partir de las ordenanzas de la ley provincial de 1884, representó la máxima autoridad local en la administración educativa. En sus sesiones fueron tratadas diversas temáticas, como la aceptación del plan de estudios, el presupuesto escolar, la contratación de directores, maestros y ayudantes, apertura de establecimientos educativos, el desarrollo de obras edilicias, el mundo laboral puesto en marcha desde las escuelas, etc. Es decir, en manos de los consejeros quedaba el control de los aspectos respectivos a economía, trabajo e, inclusive, de los contenidos escolares.

La coyuntura seleccionada se caracterizó políticamente por estar bajo la gobernación de Carlos Doncel. El gobernador tenía amplia afinidad con el presidente de entonces, Julio Argentino Roca. Incluso, Doncel desplegó obras emparentadas con la política de “progreso” roquista, entre las mismas pueden mencionarse la llegada del Ferrocarril Andino (1885) y las gestiones para instalar el servicio telefónico en la provincia. En lo educativo el gobierno también intentó innovar con la ley de educación, reemplazante de la de 1869². Pero, a pesar de lo auspicioso, el contexto resultó

² En la provincia cuyana la primera ley educativa de la etapa constitucional fue la aprobada 1869. GUILLERMO MOYANO, *Evolución de la Escuela de Primeras Letras en San Juan*, San Juan, Ministerio de Educación y Cultura-Subsecretaría de Ciencia y Técnica, 1988, p. 268.

complejizado por el brote de cólera que llevó al Consejo a dictaminar el cierre de escuelas en noviembre 1886.

Dentro del referido marco, el Consejo General de Educación efectuó tareas para comenzar con la consolidación del sistema educativo sanjuanino. Mi artículo pretende reflejar parte de ese proceso a través de dos apartados principales³. En el primero explico brevemente el entramado legal de la educación en San Juan y las atribuciones del Consejo. En el segundo, de mayor extensión, abordo sintéticamente las disímiles problemáticas sobre las cuales debieron actuar los consejeros con el objeto de organizar las escuelas de la provincia. Sin otro particular, introduzcámonos en las leyes locales pioneras en la gestión del ámbito escolar.

LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA SEGÚN LAS LEYES

Desde fines de la década de 1870, San Juan contaba con nueva constitución⁴. La carta provincial, en términos generales, consideraba responsabilidad de la legislatura “proteger a la instrucción pública y todo lo conducente a la administración del país”⁵. En torno a la instrucción primaria, decretaba la gratuidad y la obligatoriedad “en las condiciones y bajo las penas que la ley establezca”⁶. Por último, vale destacar, “La Dirección y la Administración de los Establecimientos de Educación común y superior, serán confiados a un consejo General de Educación y a un Director General de Escuelas, cuyas respectivas atribuciones, así como la duración de sus funciones, serán determinadas por ley”⁷.

Las prerrogativas otorgadas al Consejo General de Educación serán complementadas años más tarde con la aprobación de la Ley de Educación Común, en junio de 1884. La normativa, primeramente establecía el requisito de treinta alumnos

³ Cabe mencionar que para la realización de mi trabajo fueron, principalmente, dos estudios los que me sirvieron de guía: GUILLERMO MOYANO, *Evolución de la Escuela de Primeras Letras en San Juan... op.cit.*; LUIS GARCÉS, “San Juan: De Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular”, en: ADRIANA PUIGGRÓS (Dir.), *Historia de la educación en la Argentina: la educación de las provincias y territorios nacionales: 1885-1945*, Buenos Aires, Galerna, 2001.

⁴ La constitución de 1878 reemplazó a la de 1856.

⁵ Artículo 71, inciso 9. Constitución de la provincia de San Juan sancionada por la convención reformadora el 13 de julio de 1878, promulgada por el gobernador Agustín Gómez, en HORACIO VIDELA, *Historia de San Juan (época patria) 1875-1914*, t. 6, Academia del Plata-Universidad Católica de Cuyo, Buenos Aires-San Juan, 1990, pp. 1030-1031. Además, la legislatura “proveerá al establecimiento de un sistema de escuelas comunes, y organizará asimismo la instrucción secundaria y superior” (artículo 164), *Ibidem*, p. 1048.

⁶ Artículo 165, *Ibidem*, p. 1048.

⁷ Artículo 166, *Ibidem*, p. 1048.

para la creación de una escuela de instrucción primaria⁸. Asimismo, fijaba la obligatoriedad de educar a niños y niñas, estipulando la duración del “deber escolar” en ocho años para los primeros y seis para las segundas. En cuanto al contenido brindado, la formación pretendida tenía “en cuenta la necesidades peculiares de cada localidad, con respecto a sus condiciones económicas e industriales, y la necesidad esenciales de formar el carácter de los hombres por la enseñanza de la moral cristiana y de las instituciones republicanas”⁹. Subrayando el tinte religioso del perfil buscado, las autoridades lograban evadir las posibles confrontaciones con la iglesia local, situación vivenciada por las autoridades nacionales, precisamente, durante esos días cuando se discutía la Ley 1420 de Educación Común¹⁰.

Según lo dictaminado por la constitución y por la ley de educación, existían dos principales autoridades en materia educativa: el Consejo General de Educación¹¹ y la Dirección General de Escuelas¹². No obstante, la nueva ley daba mayor estatus al Consejo ya que debía expedir el reglamento de la Dirección o podía pedir al Poder Ejecutivo la remoción del Director General¹³. Cuatro miembros componían el Consejo y elegían un “presidente de su seno”¹⁴.

Fueron múltiples las funciones asignadas al CGE, entre las mismas pueden destacarse: dictar la reglamentación para la administración, el gobierno y la enseñanza de las escuelas comunes; plantear a la legislatura medidas para mejorar la dirección e inspección de los colegios; expedir títulos de maestros; fijar fecha y comisiones para la

⁸ Artículo 1 de la Ley de Educación Común. ARCHIVO GENERAL DE LA PROVINCIA, *Leyes-Decretos. 1881-1885*, v. VII, La Plata, Archivo General de la Provincia de Buenos Aires, f. 327. El artículo 2 aclaraba que “Las Escuelas fiscales serán de ambos sexos, siempre que la aglomeración de la población haga fácil la concurrencia de los varones y niñas que exhiban en estado de educación. En caso contrario, habrá en cada localidad las escuelas de uno y otro sexo que correspondan”, *Ibidem*.

⁹ Artículo 9, *Ibidem*, f. 328.

¹⁰ Recordemos que en julio de 1884, es decir al mes siguiente de aprobada la ley educativa sanjuanina, sería promulgada la ley 1420. No obstante, según veremos en el desarrollo del artículo, San Juan adoptaría dentro de las aulas los principios laicos de dicha ley nacional.

¹¹ En adelante Consejo o CGE.

¹² Además, cabe tener presente, la ley daba autoridad a los Consejos Escolares. Éstos últimos eran creados uno por cada juzgado de paz y se integraban por tres miembros titulares y tres suplentes. Los Consejos debían realizar el asiduo control de las escuelas correspondientes a sus distritos, remitiendo informes al Consejo General de Educación. Por el correspondiente rango espacial de cada Consejo, sus funcionarios llevaban un control más cotidiano de los colegios. En consecuencia, los Consejos Escolares significaban el primer eslabón en las tareas de inspección efectuadas por las autoridades educativas de San Juan.

¹³ El artículo 27 de la ley ordenaba: “Dentro de los dos primeros meses de instalado el Consejo dictará un reglamento interno para el régimen de sus oficinas de los Consejos Escolares y de la Dirección de Escuelas, debiendo remitirlo a la aprobación del Poder Ejecutivo”, *Ibidem*, f. 329. Y en el artículo 28, inciso 17, le fijaba la cualidad de “Conocer en las denuncias de faltas del Director General y solicitar del Poder Ejecutivo su remoción”, *Ibidem*, f. 329.

toma de exámenes; formular el presupuesto general de gastos de la instrucción pública; atender las acusaciones recaídas en directores y vicedirectores; acordar ventas, proponer las sumas para adquirir terrenos, construir edificios y demás objetos necesarios; auxiliar la biblioteca popular¹⁵. Dentro de las tareas de inspección, el Consejo controlaba y aprobaba los contenidos y sancionar a padres o tutores por no cumplir con la obligatoriedad educativa.

También durante 1884, pero en octubre, era promulgada la normativa específicamente dirigida al CGE. En primer lugar, modificó el cupo de integrantes, pasando de cuatro a “seis miembros, dos de los cuales, desempeñarán las funciones de Inspectores de las escuelas alternándose las secretarías del Consejo en forma en que éste determine”¹⁶. Los miembros inspectores debían visitar con frecuencia, al menos una vez al año, las escuelas de distritos alejados de la capital. Además, la reglamentación permitía “sesionar con la presencia de cuatro de sus miembros, incluso el inspector nacional”¹⁷. De esta manera, con la incorporación del inspector nacional, explícitamente subsanaba un aspecto no contemplado por la ley de educación: la cuota de autoridad de la nación en los entes educativos locales¹⁸.

Partiendo de la nueva normativa, el 27 de octubre de 1884 el CGE elegía autoridades. Juan Godoy ganó la presidencia, Juan Albarracín vicepresidente y Manuel Ríos secretario. Completan el cupo José Godoy, Martín Yanzón y Clemente Videla¹⁹. Este cuerpo, con escasas modificaciones²⁰, fue el encargado de intervenir en el área de las escuelas comunes entre 1884 y 1887²¹. Examinemos en qué consistieron las actividades y problemáticas tratadas.

¹⁴ Artículo 22, cit. Además “los miembros del Consejo duran cuatro años en el ejercicio de sus funciones, se renuevan por mitad cada dos años pudiendo ser reelegidos”. Artículo 23, *Ibidem*.

¹⁵ Los deberes y atribuciones del Consejo son fijados en el artículo 28 mediante 20 incisos, *Ibidem*, ff. 329-331.

¹⁶ “Ley n° 955. Sobre constitución del Consejo General de Educación”, en Guillermo Moyano, *op.cit.*, p. 282. A su vez el artículo 5 dictaminaba que “Los miembros del Consejo durarán cuatro años en el ejercicio de sus funciones, debiendo renovarse por mitad su personal cada dos años. Los concejales podrán ser reelectos”. *Ibidem*.

¹⁷ Artículo 4. *Ibidem*.

¹⁸ Manuel Antequeda desempeñó la función de inspector nacional

¹⁹ Sesión del 27 de octubre de 1884, *Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888*, La Plata, Archivo General de la Provincia de Buenos Aires, 1888, ff. 3-4.

²⁰ Posteriormente, el 10 de octubre de 1885, sería incorporado Fernando Oro como vocal inspector en reemplazo del renunciante Yanzón. En 1886 se sumaría Ángel Rojas y en 1887 Juan Sánchez.

²¹ A modo de ejemplo, en cuanto a lo operativo dentro del Consejo, se crean las siguientes comisiones internas: Didáctica de Inspección y Peticiones: Manuel Antequeda y Martín Yanzón; 2)

CREAR LA ESCUELA SANJUANINA EN SUS MÚLTIPLES ASPECTOS

Aceitar y gestionar la estructura económica

Al momento de pensar en la labor de las autoridades educativas locales cabe utilizar como disparador el modo en que fue organizándose el financiamiento de las escuelas. Al respecto, la Ley de Educación Provincial establecía diferentes aportes destinados al mantenimiento económico del sistema educativo. Entre los mismos pueden mencionarse: parte de los ingresos de patentes; las herencias fiscales y transversales; las multas judiciales, las impuestas por infracción a la presente ley o a otras; la mitad del producido de la venta de tierras públicas, la subvención nacional²².

La citada normativa establecía entonces dos tipos de fuentes para el sostenimiento de las escuelas: provinciales y nacionales. Al respecto, la sesión del 27 de octubre de 1884 ejemplifica el modo de articular ambos ingresos por los miembros del CGE. Ante la reciente llegada de fondos de la nación atinentes a la subvención del primer cuatrimestre de 1884, emergía la siguiente situación: “El Señor Presidente manifestó con este motivo que la mencionada cantidad estaba ya a disposición de este Consejo, pero que el Exmo. Gno. pedía su ingreso en Tesorería por saldos que se le adeudaba por anticipos que hizo el año ppdo.”²³. El inspector nacional, Manuel Antequeda, pidió armar una comisión para tramitar con el poder ejecutivo provincial la postergación del pago. El objetivo de Antequeda consistía en saldar los sueldos docentes de junio y julio para, de ese modo, recibir la cuota nacional correspondiente al segundo cuatrimestre.

Finalmente Antequeda logra su cometido y el gobierno de Doncel asiente en posponer la cancelación de la deuda. Más allá de lo anecdótico del hecho, me interesa subrayar la circunstancia planteada en el seno del CGE: negociar con ambas subvenciones –nacional y provincial- para atender las necesidades inmediatas del sistema educativo. Esto es algo común en el transcurso de los años, veamos algunos casos. En octubre de 1884 nuevamente acordaban “Pedir un anticipo al P.E. por valor de tres mil quinientos pesos nacionales para el pago de maestros por sus sueldos

Estadística, Reglamento y Fomento: Juan Albarracín y Manuel Ríos; 3) Hacienda y Presupuesto: Clemente Videla y José Godoy. “Sesión del 20 de febrero de 1885”, *Ibidem*, f. 20.

²² Artículo 17, “Ley de Educación Común”, ARCHIVO GENERAL DE LA PROVINCIA, *Leyes-Decretos. 1881-1885*, v. VII., *op.cit.*, f. 329. Cabe aclarar que los ingresos nacionales datan desde 1871, con la sanción de la Ley n° 463 de Subvenciones.

²³ “Sesión del 27 de octubre de 1884”, *Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888*, *op.cit.*, f. 4.

correspondiente al mes de agosto”²⁴.

Pero las solicitudes a las autoridades provinciales no siempre consistieron en requerir adelantos, al contrario, en varias reuniones el Consejo reclamó por el retraso de los fondos. Incluso, la problemática en 1886 llevó a la necesidad de que: “se hiciese presente la irregularidad con que se entrega la renta escolar por los encargados de su percepción. Causa que obliga al Consejo a retardar sus pagos y solicitar del gobierno frecuentemente la entrega de fondos”²⁵. El hecho exhibía un efecto dominó: si la provincia incumplía con los depósitos, la consiguiente imposibilidad de saldar sueldos en tiempo y forma dilataba los ingresos nacionales. Para evitar la resultante inestabilidad económica, los consejeros implementaron diferentes estrategias.

Una de ellas fue tramitar créditos con el Banco Nacional, con ese objeto Antequeda informaba de la gestión efectuada por él mismo:

a fin de saldar el estado precario de la renta escolar y poder pagar a los maestros los sueldos atrasados y continuar en adelante abonándolos en la debida regularidad, había combinado ideas con el Exmo. Sr. Gobernador sobre este asunto, quedando de acuerdo en las bases de un arreglo con el Banco Nacional para solicitar de este que abriera un crédito al Consejo²⁶.

El préstamo finalmente sería aprobado y, posteriormente, el CGE volvería a contar con dicho servicio²⁷. Además valen destacar los ingresos provenientes de multas, como las impuestas a los directores y directoras de escuelas por no enviar las planillas mensuales de asistencia del alumnado²⁸. Si bien en muchas oportunidades los directivos pedían la condonación de faltas²⁹ y el Consejo accedía, no puede dejar de mencionárselo dadas las recurrentes sanciones emitidas por los consejeros³⁰. Otra fuente económica

²⁴ “Sesión del 31 de octubre de 1884”, cit., f. 6. El pedido posiblemente aconteció producto de no producirse, tal como había prometido Antequeda en su momento, el ingreso de la subvención nacional por el segundo cuatrimestre de 1884. Recién en enero del año siguiente se efectuaría este último pago. “Sesión del 7 de enero de 1885”, *Ibidem*, f. 16.

²⁵ “Sesión del 31 de julio de 1886”, *Ibidem*, f. 91.

²⁶ “Sesión del 20 de mayo de 1886”, cit., f. 82. Antequeda, el año anterior, también había intervenido personalmente ante el Consejo Nacional de Educación con el fin de solicitar, salteándose los pertinentes procedimientos burocráticos, el pago del tercer trimestre de 1884 “en atención a la escasez del erario provincial”. “Sesión del 29 de mayo de 1885”, *Ibidem*, f. 38.

²⁷ Al año siguiente Antequeda expresaba que estaba a disposición un crédito y un empréstito por parte del Banco Nacional. “Sesión del 29 de julio de 1887”, *Ibidem*, f. 117.

²⁸ En noviembre de 1884 fue aprobado el reglamento para la presentación de planillas, en el artículo 1º fijaba: “Los Directores de las Escuelas Fiscales quedan obligados, desde la fecha de este acuerdo, a remitir a la oficina de la Dirección Gral. de Escuelas las planillas estadísticas en los diez primeros días siguientes al mes o al cuatrimestre a que estas correspondan”. “Sesión del 18 de noviembre de 1884”, *Ibidem*, f. 9.

²⁹ Vale de ejemplo la “nota solicitud de la Directora Sta. Analía Laciari pidiendo ser eximida de la multa impuesta por falta de remisión oportuna de las planillas de abril”. ²⁹ “Sesión del 13 de junio de 1885”, *Ibidem*, f. 47.

³⁰ A su vez, el Consejo buscaba agilizar las multas provenientes de otros rubros. De este modo, por ejemplo, pedía a la Dirección de Escuelas “se dirija al Ministerio del ramo pidiéndole se ordene hacer

provenía de los impuestos de patentes, por efectivizar su cobro el mismo CGE tomó cartas en el asunto y demandó al Intendente de Policía “que siempre que se hagan ingresos procedentes de ventas de libretas de jornaleros se dirija nota separada a esta corporación a fin de que quede constancia del ingreso en esta oficina”³¹.

Los intentos para lograr cierta estabilidad en la administración económica también avanzaron sobre las subvenciones nacionales³² al acordar, durante 1887, “Hacer una solicitud al Consejo Nacional de Educación pidiéndole interponga su influencia ante el M. de I. P. de la Nación en el sentido de que conceda el aumento de subvención a esta provincia”³³. Conforme a las publicaciones del Consejo Nacional de Educación, el número de alumnos y alumnas en San Juan pasó de 6038 inscriptos en 1884³⁴ a 8881 en 1888³⁵. Dado el considerable incremento de la matrícula escolar, posiblemente en las cifras el CGE encontró fundamentos para ampliar el ingreso de recursos. Pero ¿de qué manera los consejeros implementaron los fondos educativos?

Fundar y equipar las aulas

La respuesta al último interrogante planteado permitirá penetrar en los diversos mundos puestos en marcha por las escuelas sanjuaninas. Inicialmente cabe apuntar que los principales pagos eran destinados a sueldos. Por ello continuamente el CGE gestionó ante las autoridades nacionales y provinciales la llegada de fondos. Dentro de los colegios los salarios tenían tres categorías –ayudantes, maestros y directores- y la selección y aprobación de los mismos en muchas oportunidades iban realizándose de

efectivas las multas impuestas por el Juez Federal por infracción a la Ley Nacional de Elecciones”. “Sesión del 14 de mayo de 1887”, *Ibidem*, f. 108.

³¹ “Sesión del 11 de abril de 1887”, cit., f. 108. Agilizando esta demanda, en la sesión siguiente se ordenó pedir “el dinero procedente de la venta de libretas de jornaleros en el dpto. Jáchal durante el año ppdo. y que ascendía a la suma de ciento cuarenta y seis pesos”. “Sesión del 14 de mayo de 1887”, *Ibidem*, f. 109.

³² Respecto a los aportes de la nación, también se pueden destacar las contribuciones materiales, como el envío de útiles escolares, libros, pizarras, etc. En este sentido resulta ilustrativa la decisión de “Dirigir una nota al Consejo Nacional de Educación manifestándole que en vista del largo tiempo transcurrido desde que se hizo del pedido de bancos, y de los términos de su contestación de fha 10 del corriente, se sirva apresurar en lo posible el envío de los 400 bancos que faltan para completar dicho pedido y en caso de no poderse obtener de la clase a que se refiere, remita de los que haya en el depósito”. “Sesión del 19 de septiembre de 1887”, *Ibidem*, f. 124.

³³ “Sesión del 18 de julio de 1887”, *Ibidem*, f. 113.

³⁴ CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN, *Memoria del Consejo Nacional de Educación, Anexos correspondientes a 1884*, t. 2, Buenos Aires, Imprenta La Tribuna, 1886, p. 585.

³⁵ *Educación común en la capital, provincias, colonias y territorios nacionales. Año 1888, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*, Buenos Aires, Imprenta La Universidad, 1889, p. 333.

forma individual³⁶. Otras retribuciones fueron las efectuadas a los empleados de los organismos educativos³⁷.

El Consejo, igualmente, dirigía sumas a garantizar las inspecciones a las escuelas alejadas de la capital, tal cual lo exigía la ley de educación. Con semejante objeto, en sesión realizada en septiembre de 1884, las autoridades concedían “al Sr. Superintendente de Escuelas ochenta pesos moneda nacional por una sola vez para viáticos en su inspección a las escuelas de Calingasta, Jáchal y Valle Fértil”³⁸. Además, según advertí, el segundo gran gasto del CGE consistía en la paga de alquileres de casas donde funcionaban los establecimientos educativos.

Al encontrarse el sistema educativo provincial –y nacional- en embrionario estado, carecían de infraestructura edilicia para los colegios. La situación fue observada por los miembros del CGE, quienes acordaron informar al gobernador sobre “la necesidad de activar la construcción de edificios escolares, creando recursos escolares”³⁹. Esas carencias provocaron distintas circunstancias en la tarea de dar marcha a las escuelas. Por un lado surgieron donaciones, como la “del señor Nicolás de Vita cediendo el importe de un año de los alquileres de su casa propiedad ocupada por la Escuela n° 3, con la condición de que parte de ello se destine a la compra de una obra pedagógica para la Biblioteca de aquella Escuela”⁴⁰. Algunos donativos se pactaron a cambio de mejorar, por cuenta del gobierno, las casas ocupadas⁴¹. Pero la principal solución radicó en la búsqueda de lugares para arrendar.

³⁶ De ese modo, podía pagarse a directores de una escuela específica, como en la sesión donde se acordaba “Mandar pagar los sueldos correspondientes al 3° cuatrimestre a los Directores de las Escuelas N° 1 y 2 de Valle Fértil”. “Sesión del 18 de febrero de 1886”, *Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888, op.cit.*, f. 67. También, podría retribuirse a determinados docentes y ayudantes, tal la decisión de “Mandar entregar al Señor Federico Castro, maestro de la Escuela Sarmiento, cuarenta y cinco pesos nacionales valor de un mes de su sueldo”. “Sesión del 4 de noviembre de 1885”, *Ibidem*, f. 59. O la orden “de pago al Director de la Escuela N° 1 de Caucete Dn. Andrés Carmona y al ayudante 1° de la misma de la suma de cincuenta pesos nacionales que les corresponde por el mes de junio”. “Sesión del 4 de noviembre de 1885”, *Ibidem*, f. 3.

³⁷ Dentro de las mismas puede citarse “la decisión de pagar al Director General de Escuelas, a los Inspectores del Consejo”. “Sesión del 20 de febrero de 1885”, *cit.*, f. 20. En otra oportunidad se dictaminaba “Reconocer los gastos hechos por los Visitadores de Escuelas y ordenar el pago de su importe que asciende a diecisiete pesos veinte y cinco centavos nacionales”. “Sesión del 7 de octubre de 1884”, *Ibidem*, f. 3.

³⁸ “Sesión del 23 de septiembre de 1884”, *Ibidem*, f. 2.

³⁹ “Sesión del 25 de agosto de 1887”, *Ibidem*, f. 119.

⁴⁰ “Sesión del 5 de diciembre de 1884”, *Ibidem*, f. 12.

⁴¹ Tal el caso de “Godoy hnos. y Alvarado”, quienes cedían gratis por dos años una casa “siempre que la Dirección de Escuelas haga por su cuenta las reformas que sean indispensables verificarse, o en caso contrario, se comprometan hacerlas como propietarios previo contrato”. “Sesión del 6 de septiembre de 1886”, *Ibidem*, f. 95. Dentro de las donaciones podían darse situaciones especiales, como la ocurrida con la Escuela n° 5 de Zonda, que debió cerrar sus puertas por “no tener local por

El alquiler de inmuebles no resultó fácil, por dificultades para encontrar lugares aptos⁴² o hacer cumplir el contrato. Respecto a los incumplimientos, puede mencionarse la comunicación remitida al “propietario de la casa que ocupa la Escuela ‘Rivadavia’ intimándole la conclusión de las reformas a que le obliga su último contrato previniéndole que sus sueldos sean retenidos hasta que dichas reformas sean entregadas”⁴³. Contrariamente, ocurrieron momentos donde el reclamo emergía desde los propietarios hacia el Consejo, sea por el pago del arrendamiento o de las refacciones efectuadas⁴⁴. Más de allá de las problemáticas, otro aspecto interesante a indagar dentro del rubro alquileres, es el mundo del trabajo inherente a las refacciones y demás actividades destinadas al mejoramiento y adaptación de los edificios escolares.

Sin dudas uno de los rubros más afectados por la puesta en marcha del sistema de educación común fue el de la construcción. Continuamente el Consejo desembolsaba sumas para pagar reparaciones o construcciones concretadas en las escuelas. Examinemos dos ejemplos, el primero consiste en el abono “a Cayetano Suarez por trabajo de 19 tapias en la división de la huerta de la casa de la Escuela n° 1 de Caucete”⁴⁵; y el segundo en la aprobación del contrato “celebrado con el maestro Estanislao Flores por construcción de letrinas y reconstrucción de una muralla en la casa fiscal de la escuela n° 1 de Desamparados”⁴⁶. Las contrataciones de diferentes personas⁴⁷ para ejecutar obras permiten pensar a las escuelas como demandante y, al mismo tiempo, dinamizadora de las acciones respectivas a la construcción.

Dicha característica puede aplicarse en diversos rubros, la lista de gastos presentada en la reunión del 11 de junio de 1886 brinda parte de esa dimensión laboral:

Mandar entregar a la Dirección de Escuelas, los siguientes valores para los objetos que se espresan: treinta y cinco pesos nacionales [...] para composturas de mobiliarios en varias de las Escuelas de los Dptos. suburbanos; sesenta y dos pesos 50/100 nacionales, por gastos hechos en la impresión de 10000 boletas de matrícula y colocación de cerraduras en la Escuela Sarmiento

cuanto el Sr. Marcial Quiroga que cedió una casa por dos años, faltando a su compromiso, la había ocupado y no quería cederla ni arrendarla”. “Sesión del 2 de mayo de 1885”, *Ibidem*, f. 23.

⁴² Durante la sesión del 18 de septiembre de 1886, la dirección de Escuelas informaba al CGE que “no habiéndose conseguido una casa adecuada para instalar la escuela que se resolvió instalar en el distrito de las Tapias (Angaco Norte), opinaba se postergase su instalación hasta el año venidero”. “Sesión del 18 de septiembre de 1886”, *Ibidem*, f. 96.

⁴³ “Sesión del 29 de marzo de 1886”, *Ibidem*, f. 73.

⁴⁴ En este punto es muy esclarecedora “la solicitud de la Sra. Cenovia de Bustos pidiendo el abono del alquiler de las casas ocupadas por las escuelas n° 3 (Ciudad) y n° 2 (Caucete) por los meses del año ppdo. y por el de Enero corriente para ayudar a los gastos que le demandarán las refacciones a verificar según contrato”. “Sesión del 13 de enero de 1885”, *Ibidem*, f. 16.

⁴⁵ “Sesión del 12 de diciembre de 1884”, *Ibidem*, f. 13.

⁴⁶ “Sesión del 3 de octubre de 1885”, *Ibidem*, f. 55.

⁴⁷ Otras de las personas contratadas para la construcción fueron Justo Varas y Burgos.

[...] veinte y tres pesos para adquisición de faroles para la escuela nocturna de adultos [...] ciento once pesos 40/100 importe de varios libros comprados en plaza para las Escuelas de Jáchal⁴⁸.

La compra y mantenimiento de muebles implicaba el requerimiento de carpintería. En las actas del CGE son elocuentes las cifras de contratos a carpinteros para el arreglo o armado de bancos⁴⁹, al punto de establecer el llamado a licitación si el presupuesto excedía determinado precio⁵⁰. La actividad de estos trabajadores también abarcaba la fabricación de perchas de madera⁵¹ y demás artefactos para las escuelas, como el encargo elevado por la Dirección General de Escuelas de “40 pizarras murales y 50 filtros celebrado por la misma oficina con el maestro carpintero Salvador Roldán”⁵².

El acondicionamiento de las aulas requería, en el caso de las escuelas nocturnas, de la adquisición de faroles. Pero, igualmente, para las escuelas en general otros elementos eran solicitados, generando así un amplio circuito comercial. Entre las compras efectuadas para equipar los espacios educativos habían baldes, relojes⁵³, jarros, tinajas⁵⁴, etc. Complementan la lista los útiles escolares –papel y lápices-, reclamados en considerable cantidad⁵⁵. Por último, siguiendo con el párrafo utilizado como disparador, el ciclo de profesiones finaliza con imprenteros y librereros.

En torno a los imprenteros, los servicios de Landa y Jofré figuran dentro de los

⁴⁸ “Sesión del 11 de junio de 1886”, *Ibidem*, f. 85.

⁴⁹ Al menos cuatro nombres de carpinteros eran barajados en las sesiones: Regalado Gómez, Cirilo Quiroga, Salvador Roldán y José Lucero.

⁵⁰ Siguiendo lo estipulado por la Ley de Contabilidad Provincial “se acordó llamar a propuestas por el término de un mes a contar de la fecha, debiendo espresar los proponentes. 1°. El precio por armar los bancos [...] 2. Por armarlos y pintarlos por completo [...] 3. El número de bancos que se entregan diariamente”. “Sesión del 16 de noviembre de 1885”, *Ibidem*, f. 60.

⁵¹ El Consejo aprobaba “Abonar al maestro carpintero Cirilo Quiroga la cantidad de noventa y seis pesos m/n valor de las veinte y cuatro perchas que ha construido según contrato”. “Sesión del 9 de enero de 1886”, *Ibidem*, f. 64.

⁵² “Sesión del 22 de abril de 1885”, *Ibidem*, f. 29. Vale mencionar que se presentaron quejas por defectos en los filtros, por ese motivo posiblemente en sesiones posteriores se optó por “Aprobar la propuesta que para el armado de bancos hacía el maestro carpintero D. Cirilo Quiroga, devolviendo la que con el mismo objeto hace el maestro Don Salvador Roldán”. “Sesión del 16 de diciembre de 1885”, *Ibidem*, f. 62.

⁵³ Al respecto, el Secretario del Consejo pidió “autorización para mandar revisar los relojes últimamente llegados a fin de que queden corrientes y en estado de ser distribuidos en las escuelas que se ha acordado por la Comisión de repartos”. “Sesión del 6 de noviembre de 1885”, *Ibidem*, f. 59.

⁵⁴ En la primera sesión de octubre de 1885, se aprobaba “comprar en plaza con destino al servicio de las escuelas públicas, cuatro docenas de jarros enlozados y dos tinajas para aguar”. “Sesión del 3 de octubre de 1885”, *Ibidem*, f. 54.

⁵⁵ En dos resoluciones del mismo día se extendía la: “autorización para comprar 50 resmas papel, 300 lápices de piedra [...] Encargar 100 resmas más de papel al Consejo Nacional de Educación” “Sesión del 13 de marzo de 1886”, *Ibidem*, f. 71. Al año siguiente ordenaban “Entregar a la Dirección de Escuelas, para la compra de ochenta resmas de papel de oficio para el servicio de las escuelas públicas, la cantidad de doscientos pesos m/n que solicita”. “Sesión del 9 de septiembre de 1887”, *Ibidem*, f. 123.

más frecuentados por el CGE. Continuamente recibieron pedidos de impresiones, por ejemplo de la ley de educación recientemente aprobada, de los reglamentos internos, de los programas de las conferencias pedagógicas preparadas por el Consejo⁵⁶, etc. Pero lo mayormente solicitado a Landa y Jofré consistió en la publicación de *El Educacionista*⁵⁷. Incluso creció la importancia de esta tarea cuando la revista pasó de ser de tirada quincenal a semanal y se amplió la cantidad de páginas por número⁵⁸.

Para cerrar, cabe mencionar el rubro de los librereros, también muy activo en el periodo. Diversos títulos fueron comprados a figuras particulares, como Segundino Navarro y Escobar⁵⁹, o solicitados directamente al Consejo Nacional de Educación⁶⁰. No obstante, además existió la actividad de personajes de la talla de Ángel Estrada, abocadas específicamente a la edición de libros y otros materiales⁶¹. Estrada constantemente vendió y ofreció publicaciones al CGE, por ello en numerosas sesiones aparece su nombre⁶².

Constructores, carpinteros, comerciantes, imprenteros, librereros y editores conforman el grupo de oficios capaz de mostrar el mundo laboral puesto en marcha por las escuelas sanjuaninas. En conjunto, facultan pensar que el trabajo potenciado por el sistema educativo tenía una extensión más allá de las aulas. Igualmente brindan claves estratégicas para poder adentrarnos en el último punto de mi artículo: la organización interna de la educación común en San Juan.

⁵⁶ Por ejemplo, luego de aprobar el programa de conferencias, el CGE mandó “imprimir 500 ejemplares para ser distribuidos a los maestros y Ayudantes de las Escuelas Públicas”. “Sesión del 17 de junio de 1886”, *Ibidem*, f. 86.

⁵⁷ *El Educacionista* fue una publicación a cargo del CGE. “Sesión del 22 de agosto de 1885”, cit., f. 52. Volveremos sobre la misma en las páginas que siguen.

⁵⁸ “Sesión del 5 de marzo de 1886”, *Ibidem*, f. 70.

⁵⁹ Segundino Navarra era apoderado de Domingo F. Sarmiento, en su nombre vendió al CGE los libros *La conciencia de un niño*, *Vida de nuestro señor Jesucristo* y *El porqué de la física*. “Sesión del 22 de agosto de 1885”, *Ibidem*, f. 52. En cuanto a Escobar, residía en Buenos Aires y se le encargó el envío de “sesenta ejemplares del libro titulado ‘Proyecto sobre la organización escolar en la capital de la república por el Inspector Nacional Carlos Vergara’, los que serán distribuidos a los Maestros de la Provincia”. “Sesión del 18 de enero de 1886”, *Ibidem*, f. 64.

⁶⁰ A las autoridades nacionales se les pidió “la remisión de 500 ej. del libro ‘El Argentino’, del Sr. Mariano E. Pelliza, en virtud de creerlo adecuado para texto de lectura en las escuelas públicas”. “Sesión del 22 de mayo de 1885”, *Ibidem*, f. 38.

⁶¹ Una muestra de la dedicación de Estrada estuvo en el pedido hecho a Antqueda “de un ejemplar del mapa de la provincia, para mandarlo grabar, por su cuenta, en los Estados Unidos”. “Sesión del 10 de octubre de 1885”, *Ibidem*, f. 56.

⁶² Como en la del 19 de septiembre de 1887, donde notificaban “una carta del Sr. Ángel Estrada remitiendo un mapa mundo de la República Argentina, un ejemplar del Manual de Calistenia y Gimnasia, varios otros textitos que ofrece en venta” “Sesión del 19 de septiembre de 1887”, *Ibidem*, f. 124.

CREAR DOCENTES Y CONTENIDOS

Siguiendo con la línea de libros y demás publicaciones dirigidas a las escuelas, corresponde recordar las gestiones del CGE para abrir bibliotecas o cooperar con las existentes. En lo atiente a colaboraciones, la biblioteca Franklin, inaugurada en 1866, recibió varias subvenciones de disímil naturaleza⁶³. Pero el vínculo con dicha institución no quedó allí, pues la referida carencia de infraestructura afectó al Consejo y por ello Antequeda requirió “invertir una suma de dinero en la adquisición de algunos muebles para arreglar el local en que se han de celebrar las conferencias pedagógicas, se acordó subvencionar la biblioteca Franklin con doscientos pesos m/n para arreglar dicho local”⁶⁴. Avancemos en las creaciones efectuadas en el periodo.

Nos encontramos en la etapa caracterizada por el breve auge y caída del impulso nacional hacia las bibliotecas populares⁶⁵. Empero, desde el CGE intentará darse impulso local a esos espacios de lectura y sociabilidad. Bajo tal finalidad, en 1887 resultó aprobado el presupuesto “para sostén y fomento de las Bibliotecas populares”⁶⁶. Las instituciones favorecidas por las subvenciones acordadas fueron: Biblioteca Franklin, Popular de Jáchal, 9 de Julio (Valle Fértil) y Biblioteca de Caucete. Igualmente, y con el fin de fortalecer la formación de los docentes, iniciaron las tratativas para crear la Biblioteca Central Pedagógica.

En 1884, por sugerencia de Antequeda, comenzaba a gestarse la idea de “adquirir una Biblioteca a medida que sus recursos se lo permitan con el objeto de que sirvan de consulta tanto para el Consejo y Dirección Gral. como para los mismos empleados de la Educación”⁶⁷. Pero la realización no sería inmediata, recién en 1886 el gobierno provincial desembolsaba los fondos para la concreción del proyecto⁶⁸. Sin embargo, a pesar de tramitarse subvenciones de la nación para la compra de libros y

⁶³ Desde el Consejo se aprobaron subvenciones en dinero y también en material, como la decisión de “Ceder a la Sociedad Franklin toda la madera existente en el antiguo depósito de la Dirección General”. “Sesión del 13 de febrero de 1885”, *Ibidem*, f. 19.

⁶⁴ “Sesión del 18 de enero de 1886”, *Ibidem*, f. 65.

⁶⁵ Recordemos que en 1870, durante la presidencia de Sarmiento, fue sancionada la Ley 419 de Subvencionando las Bibliotecas Populares, dando gran impulso a la creación de numerosas instituciones de ese carácter. Sin embargo, a partir de 1876, con la derogación de la normativa comenzó el declive de las bibliotecas populares por la falta de apoyo económico. Para estudiar este fenómeno, consultar: JAVIER PLANAS, *Libros, lectores y sociabilidades de lectura. Una historia de los orígenes de las bibliotecas populares en la Argentina*, Buenos Aires, Ampersand, 2017.

⁶⁶ “Sesión del 5 de agosto de 1887”, *Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888, op.cit.*, f. 117.

⁶⁷ “Sesión del 25 de noviembre de 1884”, *Ibidem*, ff. 10-11.

⁶⁸ “Sesión del 11 de junio de 1886”, *Ibidem*, f. 85. Posiblemente, la reactivación de la idea vino de la Junta Provincial de Educación, quien envió una nota al ministro de gobierno de la provincia pidiendo la inminente apertura de la biblioteca. GUILLERMO MOYANO, *op.cit.*, pp. 366-367.

aprobarse el reglamento interno⁶⁹, la Biblioteca Central Pedagógica abrió sus puertas dos años después (1888)⁷⁰. Este tipo de iniciativas tenían fuerte complemento en las publicaciones realizadas por el mismo CGE y, además, las provenientes del exterior de la provincia.

Según vimos, el Consejo editaba *El Educacionista*⁷¹, revista inicialmente de tirada quincenal y, a partir de 1886, semanal. *El Educacionista*, originalmente de contenido netamente educativo, recibió un tono enciclopedista cuando los editores decidieron que abarcara “asuntos de literatura, artes y comercio”⁷². Además, impulsaron dotarlo de impronta nacional al buscar colaboradores en las provincias⁷³. Sumado a esto, entre los medios de ampliar el contenido pedagógico, figuró la incorporación de revistas procedentes de lugares externos a San Juan⁷⁴.

Pero la tarea más ardua del CGE pasó por la organización interna de la vida escolar, inmiscuyéndose de lleno en la formación y la labor de directores, maestros y ayudantes⁷⁵. En primer lugar pueden apuntarse las gestiones para crear escuelas, en algunos casos por pedido de los habitantes de algún distrito particular⁷⁶. Dentro de esos lineamientos, desde 1884 los consejeros promovieron la reapertura de la escuela nocturna, inaugurada en 1868⁷⁷. A partir de entonces, logró incluirse en el presupuesto una partida específica para la mentada institución⁷⁸. Finalmente, en 1887 fue autorizado el reglamento⁷⁹ y procedió a efectivizarse el comienzo de la nueva etapa de la Escuela Nocturna de Adultos.

⁶⁹ “Sesión del 5 de septiembre de 1887”, *Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888*, *op.cit.*, f. 122.

⁷⁰ GUILLERMO MOYANO, *op.cit.*, pp. 370-371.

⁷¹ Antequeda estuvo a cargo de la dirección de la revista en el periodo que nos concierne. Además, compartió redacción con Ríos y Yanzón.

⁷² “Sesión del 5 de marzo de 1886”, *Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888*, *op.cit.*, f. 70.

⁷³ De las muchas invitaciones enviadas, algunos de los que aceptaron colaborar fueron: Francisco Romay (por Catamarca) y Euladio Astudillo (por San Luis). “Sesión del 10 de abril de 1886”, *cit.*, f. 76.

⁷⁴ Con ese fin el Consejo aceptaba “suscribirse a las publicaciones siguientes: por 6 ejemplares a ‘La Educación’ y otros 6 al Boletín de Instrucción Pública de París” “Sesión del 14 de junio de 1886”, *Ibidem*, f. 86.

⁷⁵ Recordemos que, según el artículo 3 de la Ley de Educación Común de la provincia, “Toda escuela será rejudada por un Director y contará además con los maestros y ayudantes necesarios”.

⁷⁶ En este caso se puede citar la “solicitud de los vecinos de la Pampa del Toro (Caucete) pidiendo la creación de una escuela de varones en esa localidad”. “Sesión del 14 de mayo de 1887”, *Ibidem*, f. 109.

⁷⁷ Según señala Moyano, luego de la creación “la escuela funcionó por algún tiempo. Posiblemente, por motivos económicos o inasistencia de alumnos la escuela dejaría de funcionar”. GUILLERMO MOYANO, *op.cit.*, p. 304.

⁷⁸ Incluso existió acuerdo en que sea solo de adultos, exigiendo a los maestros a cargo “que no deben recibir alumnos de menos de doce años de edad” “Sesión del 18 de marzo de 1886”, *Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888*, *op.cit.*, f. 72.

A su vez procuraron los consejeros enfatizar en la instrucción de la mujer. En la sesión del 17 de febrero de 1886 expresaban la necesidad de “darle mayor ensanche a la educación de la mujer a fin de contar con elementos mejor preparados para llevar a las Escuelas Públicas de la Provincia”⁸⁰. Si recordamos que el sexo femenino, por diversos motivos de origen social y económico, era considerado por las élites dirigentes de entonces como el agente con mejor adecuación para el trabajo en las escuelas⁸¹, no resulta extraño el apuntado interés por su preparación escolar. Por consiguiente, los directivos sanjuaninos, reparando en el inminente crecimiento del sistema educativo, veían imprescindible comenzar a potenciar desde las bases a las futuras trabajadoras de la educación.

En torno a las aulas, ¿cuál era el criterio para contratar docentes y ayudantes? Si bien la ley de educación establecía pautas para la selección de maestros⁸², las problemáticas planteadas en diversas sesiones denotan la complejidad de su aplicación en el cotidiano⁸³. La situación llevó al Consejo a fijar un reglamento interno para ocupar las vacantes, algunas de las pautas consistieron en:

art. 1. Los candidatos para llenar cualquier puesto en la educación serán presentados al Consejo por algunos de sus miembros o por la Dirección General de Escuelas [...] art. 2. En igualdad de condiciones se preferirá a un maestro diplomado en las Escuelas Normales de la república [...] art. 4. Para la provisión de Ayudantes se tendrá en cuenta [...] la edad, la cual no podrá bajar de 16 años para los hombres y 14 para las mujeres⁸⁴.

No está de más recordar que en este periodo, con el normalismo en proceso de desarrollo, faltaban maestros diplomados y por ello la contratación para dar clases recaía en muchas personas sin títulos docentes. No obstante, el CGE atendía la necesidad de conceder estatus al magisterio priorizando, para la selección de personal, a

⁷⁹ “Sesión del 22 de julio de 1887”, *Ibidem*, f. 115.

⁸⁰ Con tal objetivo, en la misma sesión, se aprobó convertir dos escuelas elementales de la ciudad en escuelas graduadas mixtas. “Sesión del 17 de febrero de 1886”, *Ibidem*, ff. 65-66.

⁸¹ Para indagar sobre la formación docente en la Argentina decimonónica, ver: ANDREA ALLIAUD, *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Granica, 2007.

⁸² El artículo 55 de la Ley de Educación Común de la provincia estipulaba entre las condiciones para el ejercicio de maestros: “Acreditar su idoneidad con el diploma de maestros de Escuela, expedido, por algunas de las Escuelas Normales de la República, o en su defecto por el Consejo General, mediante en este último caso, la aprobación del examen correspondiente”. Artículo 55, Inciso 3, Ley de Educación Común, ARCHIVO GENERAL DE LA PROVINCIA, *Leyes-Decretos. 1881-1885*, v. VII, *op.cit.*, f. 335.

⁸³ En ciertas oportunidades se dio el hecho de que directores de escuelas nombraban ayudantes sin ser contratados todavía por el Consejo, esas situaciones llevaron emitir un comunicado dirigido al “Director Gral. de Escuelas previéndole que en lo sucesivo el nombramiento de Ayudantes para las escuelas públicas se harán por intermedio del Consejo”. “Sesión del 27 de octubre de 1884”, *Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888*, *op.cit.*, f. 5.

⁸⁴ “Sesión del 2 de marzo de 1885”, *Ibidem*, f. 23.

las personas egresadas de las escuelas normales⁸⁵. En paralelo buscaron avanzar en la profesionalización, con esa intención Antequeda propuso brindar “conferencias especiales, destinadas a doctrinar y a enseñar a todos los Ayudantes y jóvenes que quisieran dedicarse al profesorado”⁸⁶. La realización de conferencias pedagógicas conformó otra variable manejada por los consejeros para fortalecer la formación docente, incluso llegó a premiarse por asistencia a los cursos dictados⁸⁷.

La tarea sobre los docentes abarcó áreas como el disciplinamiento dentro de las instituciones escolares. Un caso particular fue el suscitado en la Escuela Graduada de Jáchal, donde se inició “querrela criminal contra el Director, Sr. Gómez, por el golpe inferido al alumno Paez”⁸⁸. El Consejo, interviniendo para prohibir acciones semejantes, y optó por suspender al directivo hasta aclarar el hecho. Otra actividad constante para los consejeros residió en la articulación entre maestros y ayudantes, misión en absoluto simple. En el periodo 1884-1887 existen varios registros de quejas dirigidas hacia los ayudantes por el incumplimiento de deberes⁸⁹. Parte de la buena convivencia anhelada por el Consejo apuntaba a mejorar la calidad educativa, de allí el comunicado a los directores de escuelas recomendando “la conveniencia de que alternen con los ayudantes en las enseñanza de las diferentes asignaturas del Programa de Estudios a fin de que observen bien y corrijan los defectos que hubiesen en aquella”⁹⁰.

Las demás herramientas empleadas para organizar las aulas apelaron, ni más ni menos, al control de los contenidos a dictar. El CGE, según Ley de Educación Común, tenía la responsabilidad de formular y aprobar los planes de estudio. Simultáneamente ejercía la censura de los libros a utilizarse en las escuelas. El vínculo entre estas últimas responsabilidades posiblemente no se efectuó previamente por las autoridades educativas, y por consiguiente recién a fines de 1885 “el Sr. Presidente observó que no teniendo hasta hoy libros fijamente determinados para la enseñanza de los distintos

⁸⁵ Ejemplo de esta nueva manera de pensar y valorar la formación docente fue la elección de directora para la Escuela n° 1 de la Ciudad, donde “el Sr. Presidente aceptó la idea de que siendo la sta. Fernández normalista, no cabía dudas que estaba en condiciones de optar al puesto de la Escuela n° 1 por ser esta una de las escuelas mas importantes y que requerían personas especialmente preparadas para la enseñanza”. “Sesión del 28 de febrero de 1885”, *Ibidem*, f. 21.

⁸⁶ “Sesión del 7 de noviembre de 1884”, *Ibidem*, f. 6.

⁸⁷ Para fomentar los cursos, se decidió “establecer premios en libros para los maestros que en las Conferencias pedagógicas cumplan mejor tanto en trabajo como en asistencia”. “Sesión del 28 de junio de 1885”, *Ibidem*, f. 46. También vale aclarar que estas compensaciones llegaban en parte por el considerable número de inasistencia a las mismas.

⁸⁸ “Sesión del 27 de octubre de 1885”, *Ibidem*, f. 59.

⁸⁹ Tal el caso de “la nota de la Srita. Directora de la Escuela n° 1 de ciudad dando cuenta de la subordinación de la ayudante de la misma Srita. Mercedes Morales”. “Sesión del 16 de diciembre de 1885”, *Ibidem*, f. 62.

ramos del plan de estudios de enseñanza general, sería muy conveniente señalar los que en adelante hayan de adoptarse, regularizando así la enseñanza”⁹¹.

Si de contenidos hablamos, vale señalar la adecuación, en cierta medida, del Consejo hacia las nuevas órdenes estipuladas por la Ley 1420 de Educación Común. Es sabido que esa normativa correspondía a las escuelas de la capital del país, las colonias y los territorios nacionales; sin embargo, para cobrar las subvenciones de nación, las provincias debían tenerla presente como modelo pedagógico⁹². San Juan, posiblemente, para evitar inconvenientes en el cobro adoptó parte del espíritu laico de la ley y dejó la educación religiosa fuera de los horarios obligatorios de clase. Evidencia semejante situación, la concesión extendida al presbítero Francisco Balmaceda “para que dicte una clase de religión los días sábados después de clases, sujetándose en todo al Reglamento y Leyes Escolares”⁹³.

En la provincia sanjuanina, donde el peso de la iglesia católica no podía desestimarse en nada, los consejeros daban paso a las innovaciones en materia de laicidad educativa dictaminadas por los poderes nacionales. Seguramente primó el sentido económico en la decisión, pero tampoco debe obviarse el aspecto político, donde el gobernador Carlos Doncel representaba el modelo de “progreso” diagramado por el roquismo. Cualquiera sea el caso, lo importante a destacar fueron las diferentes estrategias implementadas por el CGE para lograr convivencia en las aulas, adaptar contenidos y, a su vez, fortalecer la calidad educativa.

CONSIDERACIONES FINALES

El amplio repaso por las actas del Consejo General de Educación, en el periodo 1884-1887, revela las múltiples tareas desplegadas para fortalecer las incipientes instituciones educativas de la provincia de San Juan. Al mismo tiempo, los distintos frentes abordados en las sesiones permiten percibir cómo muchas de las resoluciones no

⁹⁰ “Sesión del 26 de junio de 1885”, *Ibidem*, f. 45.

⁹¹ “Sesión del 26 de diciembre de 1885”, *Ibidem*, f. 63.

⁹² Para indagar sobre el vínculo entre la ley nacional y las provincias, ver: FERNANDO MARTÍNEZ PAZ, “Enseñanza primaria, secundaria y universitaria (1862-1914)”, en ACADEMIA NACIONAL DE LA HISTORIA, *Nueva Historia de la nación Argentina. Tomo 6. La configuración de la república independiente (1810-c. 1914)*, Buenos Aires, Planeta, 2011. Y sobre la relación específica entre San Juan y las normativas nacionales entre fines del siglo XIX y comienzos del XX: HERNÁN FERNÁNDEZ, “Sarmiento y el estado de la educación en San Juan. Repensar los usos efectuados en torno a la figura del sanjuanino durante el ‘I Congreso Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria’ (1911)”, en: *Perspectivas Metodológicas*, vol. 20, mayo 2020.

⁹³ “Sesión del 20 de abril de 1886”, *Actas del Consejo General de Educación. 1884-1888, op.cit.*, f. 77.

hacían otra cosa que inventar la escuela en cuantiosas dimensiones. Es decir, al avanzar en el cobro de subvenciones, las refacciones edilicias, los contenidos áulicos, la preparación de maestros, los consejeros creaban y, consecuentemente, tapaban los vacíos vigentes en los colegios sanjuaninos.

Necesariamente, el mapeo general de la educación en San Juan, desarrollado en el transcurso del artículo, faculta definir cierto diagnóstico del naciente sistema educativo local. Dentro de sus características pueden apuntarse: carencias económicas, ausencia de infraestructura edilicia, falta de formación docente, heterogeneidad en los contenidos escolares, problemáticas para alcanzar convivencia en las aulas, existencia de un mundo laboral más allá de lo estrictamente educativo. Sobre ese complejo panorama debieron actuar los primeros funcionarios educativos.

Para finalizar, justo es precisar las respuestas ofrecidas por las autoridades para poner en marcha el sistema de escuelas comunes. Entre estas destacan: las legislaciones atientes dinamizar el accionar del CGE o poner en funcionamiento las bibliotecas populares, las inspecciones para solventar conflictos inherentes al cotidiano escolar, las gestiones destinadas a profesionalizar la práctica docente, etc. Concluyendo, conjuntamente los variados tópicos señalados nos introducen en la historia de la educación en Argentina en clave provincial, específicamente, desde el territorio sanjuanino.

Normalismo, 'cultura física' y gimnasia en la Argentina a finales del siglo XIX^{1*}

PABLO SCHARAGRODSKY
Universidad Nacional de Quilmes
pas@unq.edu.ar

RESUMEN

En 1901, se estableció el primer curso temporario de Ejercicios Físicos en Argentina. Por primera vez, el estado educador argentino centró su atención en la formación civil de 'educadores físicos' para el ámbito escolar diferenciándolo del maestro 'generalista' y, en consecuencia, reconociéndole un lugar específico y diferente en la matriz de formación de maestros/as y profesores/as normales. La materialización de los cursos temporarios de Ejercicios Físicos y, ocho años después de la primera Escuela Normal de Educación Física Argentina en 1909, estuvieron vinculados con tensiones y disputas de sentido que emergieron en las últimas décadas del siglo XIX. El presente trabajo indaga, a partir de la historia social y cultural de la educación, las propuestas de dos de los pedagogos que intervinieron en dichas disputas en los primeros momentos de conformación del oficio y de la disciplina educativa: José María Torres y Pablo Pizzurno. En especial se centra la atención analítica y hermenéutica en cómo y por qué la Gimnasia se estabiliza en la grilla curricular de la formación magisterial normalista argentina y cómo y por qué surge la necesidad de crear un nuevo oficio docente: el del maestro/a de educación física.

PALABRAS CLAVES

normalismo; pedagogía; cuerpos; cultura física; educación física.

ABSTRACT

In 1901, the first temporary Physical Exercises course was established in Argentina. For the first time, the Argentine educational state focused its attention on the

¹ * Fecha de recepción del artículo: 05/04/2021. Fecha de aceptación: 01/06/2021.

'physical educators' civil training for the school environment, differentiating it from the 'generalist' teacher and, consequently, recognizing a specific and different place in the teacher and normal teachers training matrix. The materialization of the temporary courses of Physical Exercises and, eight years after the first Normal School of Argentine Physical Education in 1909, was linked to tensions and disputes of meaning that emerged in the last decades of the 19th century. Based on the social and cultural history of education, the present work investigates the proposals of two pedagogues who intervened in these disputes in the first moments of the trade and the educational discipline formation: José María Torres and Pablo Pizzurno. In particular, analytical and hermeneutical attention is focused on how and why Gymnastics stabilizes in the curricular grid of Argentine normalist teacher training and how and why the need arises to create a new teaching profession: the physical education teacher.

KEYWORDS:

Normalism; pedagogy; bodies; physical culture; physical education

INTRODUCCIÓN

El 20 de diciembre de 1901, en presencia del Inspector General de Enseñanza Secundaria y Normal Pablo Pizzurno y bajo la dirección de Enrique Romero Brest, comenzó el primer curso temporario de Ejercicios Físicos en Argentina. Un universo diverso y heterogéneo participó del mismo: maestros/as titulados, antiguos profesores/as de ejercicios físicos, alumnos/as que estaban cursando el cuarto año de la escuela normal, profesores/as normales, maestros/as de escuelas de aplicación y personas sin título normal.

Por primera vez, el estado educador argentino -también en plena constitución- centró su atención en la formación de 'educadores físicos' para el ámbito escolar y civil diferenciándolo del maestro 'generalista' y, en consecuencia, reconociéndole un lugar específico y diferente en la matriz de formación de maestros/as y profesores/as

normales².

Sin embargo, para que se materializaran los cursos temporarios de Ejercicios Físicos y, ocho años después se estableciera la primera Escuela Normal de Educación Física Argentina (INEF) en 1909, una serie de procesos sociales y políticos generaron las condiciones de posibilidad del nuevo oficio y de los nuevos saberes a enseñar. Entre los procesos que apuntalaron y justificaron la necesidad de construcción del oficio del ‘educador físico’ se entremezclaron las urgencias del higienismo decimonónico y el avance del normalismo con sus coincidentes preocupaciones por la educación, la salud, el control y la regulación de los cuerpos.

El Normalismo argentino decimonónico incluyó a la Gimnasia como disciplina a enseñar en los planes de estudio de las últimas dos décadas del siglo XIX y acompañó, con ello, toda una serie de cuidados y atenciones no sólo sobre la formación de los cuerpos de los alumnos/as en escuelas y colegios, sino también sobre los cuerpos de los maestros/as y profesores/as normales en formación. Asimismo, un conjunto de prácticas y saberes a ser enseñados configuraron lentamente un oficio: el del ‘educador físico’ y aseguraron un lugar específico en la grilla curricular de las instituciones escolares.

En consecuencia, los ‘orígenes’ de la figura del maestro/a y, posteriormente, del profesor/a de educación física encuentran en el Estado el actor principal -en el marco del proceso de constitución del sistema educativo moderno³-, el cual se hizo cargo de la formación sistemática mediante la creación de instituciones específicas destinadas a tal fin. En un primer momento fueron las Escuelas Normales, posteriormente fue el INEF. Entre los pedagogos que sobresalieron en estos primeros momentos de conformación del oficio y de la disciplina se destacaron, muy especialmente, dos. Por un lado, José María Torres (1825-1895) a partir de un apoyo explícito a la Gimnasia como saber escolar a ser enseñado obligatoriamente en la primera matriz normalista de formación del magisterio argentino. Por otro lado, Pablo Pizzurno (1865-1940) a partir de su estrecha vinculación con el establecimiento de los primeros cursos normales específicos de educación física y el apoyo incondicional a la gestión de Enrique Romero Brest. Ambos condensaron una serie de preocupaciones que los excedió, estando presente

² En realidad, para el ámbito castrense se creó en 1897 la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército. La misma fue disuelta en 1903, siendo reabierto 22 años después. Esta Escuela y sus egresados rivalizaron muy fuertemente con la propuesta del INEF.

³ ADRIANA PUIGGRÓS, *Sujetos, disciplina y curriculum* (1885-1916), Buenos Aires, Galerna, 1990.

muchos de los problemas planteados por ellos en los discursos hegemónicos de finales del siglo XIX. El presente artículo centra su atención en ambos procesos. Es decir, en cómo y por qué la Gimnasia se estabiliza en la grilla curricular de la formación magisterial normalista argentina y cómo y por qué surge la necesidad de crear un nuevo oficio docente: el del maestro/a de educación física.

LAS PRIMERAS ESCUELAS NORMALES Y EL LUGAR DE LA GIMNASIA EN LOS PLANES DE FORMACIÓN MAGISTERIAL

La Escuela Normal de Paraná fue la primera escuela nacional de maestros del país, sede de las polémicas pedagógicas fundadoras. Creada a iniciativa de Sarmiento en acuerdo con Urquiza, comenzó a funcionar en 1869⁴. Para 1885 habían sido creadas catorce escuelas en cada una de las provincias, las que sumadas a las ya existentes, daban un total de dieciocho escuelas que formaban maestros/as.

El plan de estudios decretado en 1886, de cuatro años de duración para la formación de maestros, dejó de tener vigencia al año siguiente. “Fue entonces en 1887 cuando se decretó el plan propuesto por la Comisión Ministerial, por el cual se reducía a tres años la duración de la carrera docente. Ese plan estuvo vigente por un período de tiempo bien prolongado y definió, así, toda la ‘etapa fundacional’ del magisterio argentino”⁵.

La matriz instruccional de la Escuela Normal de Paraná de fuerte “signo enciclopedista”⁶ y la definición del proceso de formación del maestro, estuvo fuertemente marcada por la impronta de un educador: José María Torres. Este pedagogo español ocupó la dirección hacia 1876 y años más tarde, en 1886, en carácter de funcionario, fue “uno de los integrantes de la Comisión Ministerial encargada de definir planes de estudio y reglamentaciones para las escuelas normales de todo el país (...). Durante el proceso fundacional del normalismo argentino, lo instituido en Paraná será lo instituyente para el resto de las escuelas normales de la República”.

⁴ SANDRA CARLI, *Entre Ríos. Escenario Educativo 1883-1930. Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones*, Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER, 1995, p. 97.

⁵ ANDREA ALLIAUD, *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Bs. As., Granica, 2007, p. 107.

⁶ LUCÍA LIONETTI, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la*

En el Plan de estudios de 1887 para las Escuelas Normales de Maestros se incluyó a la “Gimnasia” en el primer año como “ejercicio” a enseñar, y en segundo y tercer año cambió de nombre por “Gimnasia y Ejercicios Militares”. En todos los años la carga horaria fue de 3 horas semanales. Si tomamos como referencia el primer año, la “Gimnasia” tuvo una mayor carga horaria que “Historia, Geografía, Ciencias Naturales, Caligrafía, Dibujo lineal, Teoría y solfeo y Labores de mano” las cuales tuvieron una prescripción de 2 horas semanales. Igual cantidad horaria que “Pedagogía (educación física, intelectual y moral), e Idioma Extranjero” y fue sólo superada por “Idioma Nacional, Matemáticas y Práctica en la Escuela de Aplicación” con 5 horas semanales. Con leves cambios, algo similar sucedió en segundo y en tercer año. Esto sugiere que si tomamos la distribución del tiempo aplicable a la enseñanza de las disciplinas escolares como uno de los criterios de importancia y prestigio de las asignaturas y los ejercicios⁷; la “Gimnasia” no ocupó un lugar menor en la grilla curricular sino más bien intermedio. Sin embargo, es necesario señalar que la “Gimnasia” se incluyó como “ejercicio” y no como asignatura. Esto último marcó un mayor acento en la propia práctica de la Gimnasia, más que en su teoría⁸.

Pero la “Gimnasia” no fue el único saber escolar que ofreció cuestiones relativas a la enseñanza de la rica y compleja ‘cultura física’ decimonónica. Otras asignaturas como la enseñanza de la Pedagogía incluyeron aspectos teórico-prácticos de la “educación física” junto con cuestiones relativas a la educación moral e intelectual. Asimismo, al analizar los principales libros de Pedagogía utilizados por los alumnos/as

república (1870-1916), Bs. As., Miño y Dávila, 2007, p. 143.

⁷ Ver: IVOR GOODSON, *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2003.

⁸ Si tomamos un programa para exámenes de maestros/as de finales de siglo XIX, para el caso de la Gimnasia, se incluían los siguientes temas: “1° Su objeto é importancia en la enseñanza primaria. Gimnasia física, intelectual y moral. ¿Cómo y en qué forma deben desarrollarse estas en las escuelas? Influencia moral de los ejercicios calisténicos. 2° Ejercicio de los brazos. Idem de las piernas. Piernas y brazos combinados: del cuello, de los hombros, de las manos, de la cintura, de las rodillas, de los pies. 3° Gimnasia calisténica. Etimología y origen del término *calisténico*. Manera de ejercitar los órganos de la voz, la palabra, acción muscular y el movimiento. 4° 1ª, 2ª, 3ª série de los ejercicios con los palos. 5° Actitud del instructor. Voces de mando. Necesidad del uso de la voz *preventiva, preparatorio y ejecutiva*. Posición del discípulo. Posición fundamental. Posiciones preventivas. 6° 1ª, 2ª, 3ª série de los ejercicios con las palanquetas. 7° Formación de la clase. Cómo debe efectuarse. El ritmo y el tiempo de la ejecución. Influencia y necesidad de la música en la gimnasia. La declamación combinada con los ejercicios corporales y el solfeo como supletorio de la música instrumental. 8° Ejercicios de las mazas. 9° 1ª, 2ª, 3ª grupo de los ejercicios con los anillos. 10° Ejercicios con los palos de bolas fijas. 11° Instrucción relativa para que los ejercicios se efectúen inteligentemente. Necesidad de un orden gradual en los ejercicios. 12° Ejercicios con los palillos y arcos. 13° Ejercicio con los palos de bola movable”. Ver en: *Disposiciones Constitucionales y Legales. Reglamentos, Horarios y Programas relativos a la Administración Escolar de la Provincia de Buenos Aires. Programa para exámenes de maestros*. La Plata, Talleres Solá, Sesé y comp., 1897, pp. 314-315.

en las primeras escuelas normales, encontramos que algunos capítulos o apartados se destinaron a la educación física y a la gimnasia. Algunos libros clásicos en la formación magisterial decimonónica como *Lecciones de pedagogía*, escrito en 1878 por Adolfo van Gelderen (director y profesor de Pedagogía de la Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires) o el conocido *Curso de Pedagogía. Primeros elementos de educación* escrito en 1887 por José María Torres hacen referencia a ello.

Con respecto al Plan de estudios de 1887 para las Escuelas Normales de Profesores, los tres primeros años fueron iguales al Plan de estudios para Escuelas Normales de Maestros y en cuarto y quinto año se incluyó a la “Gimnasia y Ejercicios Militares” con una carga horaria de dos horas.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LA GIMNASIA A FINALES DEL SIGLO XIX. EL CASO DE JOSÉ MARÍA TORRES

José María Torres, quien dirigió la Escuela Normal de Paraná por el término de diez años (1876-1885), colaboró muy eficazmente en la estabilización y fijación de un lugar específico para la Gimnasia en la grilla de formación magisterial del primer normalismo. En su producción se destacaron influencias de su propia formación profesional, de su experiencia docente, de influencias católicas y liberales y de las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico de su época⁹.

Torres dividió uno de sus textos centrales -*Curso de Pedagogía. Primeros elementos de educación*- en tres partes: de la educación física en primer lugar, de la educación intelectual y de la educación moral. Con relación a la educación física, introdujo conceptos generales vinculados con la fisiología en la educación y distinguió tres modos de actividad física: las facultades sensitivas, las vocales y la muscular y locomotiva.

Puntualmente, en relación a los ejercicios físicos, José María Torres señaló que:

⁹ VIRGINIA KUMMER, *José María Torres: las huellas de su pensamiento en la conformación del campo pedagógico normalista*, Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos, UNER, 2010, p. 45. Según Carli “algunos enunciados dan cuenta del alejamiento de Torres de la pedagogía tradicional, por ejemplo, cuando oponía prescripción a prohibición y sugestión a mandato. Sin embargo, más que acercarlo a una pedagogía de la libertad (...) este desplazamiento anticipaba los rasgos más autoritarios de la pedagogía positivista. La escuela emerge en Torres, como un panóptico en el que el disciplinamiento de las conductas infantiles era central (para sentarse, para responder, para jugar en el recreo, para recitar, para

La acción muscular y la actividad locomotriz encuentran sus medios más eficaces de perfeccionamiento en la Gimnasia. Esta y todos los ejercicios que exigen cierta actividad física, fortalecen los miembros y mantienen en todos los órganos el vigor, que es garantía de la salud. Bajo la influencia de los ejercicios gimnásticos, la sangre circula más libremente, la respiración es más fácil, la digestión es más activa, el sistema nervioso se fortalece y la transpiración expelle los humores dañinos. Pero, como un ejercicio muscular excesivo para los niños podría ocasionar accidentes y detener la buena marcha del desarrollo de las facultades, necesario es adoptar un sistema gimnástico fundado en las leyes fisiológicas¹⁰.

Si bien, Torres señaló que a los ejercicios corporales se los “(...) debe complementar con ciertas aplicaciones de la Fisiología (...)” (Torres, 1888: 42); el nivel de generalidad argumental atravesado por antiguas doctrinas médicas (teoría humoral) y la falta de ‘precisión’ conceptual hizo que su discurso sea poco específico con relación a la profusa producción de los referentes de la época como Lagrange, Mosso o Marey¹¹.

Aunque la propuesta de Torres se centró en la Gimnasia, no se agotó sólo en ella:

Importa mucho adoptar recreaciones que pongan en acción diversos órganos de las facultades físicas. Los paseos campestres son utilísimos, especialmente cuando al efectuarlos se tiene en vista algún fin, como, por ejemplo, reunir objetos de Historia Natural; y en tales paseos no hay ejercicio tan eficaz, para vigorizar los pulmones, como trepar. No son menos provechosas las carreras, y conviene estimular los juegos que las requieren, como el de pelota y el del arco; pero con las debidas precauciones, para evitar todo exceso de fatiga y el peligro en que se pone cualquiera que en estado de transpiración resultante de esfuerzos violentos, se expone al frío ó bebe agua fresca¹².

La Gimnasia propuesta por Torres se combinó con paseos campestres, juegos, carreras, marchas y cantos. Sin embargo, su foco fue siempre la Gimnasia compuesta por ejercicios con y sin aparatos, utilizando la metáfora de la salud con fines moralizantes y la del orden con fines disciplinarios. También insistió en la respiración como parte de un buen ejercicio físico¹³. Pero, un aspecto central en la obra de José María Torres fue que se convirtió en uno de los primeros pedagogos que se interesó en

leer, etc.)”. SANDRA CARLI, *Entre Ríos. Escenario Educativo 1883-1930.... op.cit.*, p. 79.

¹⁰ JOSÉ MARÍA TORRES, *Curso de Pedagogía. Primeros elementos de educación*, Tomo I, Buenos Aires, Imprenta Biedma, 1888. (Segunda edición), pp. 15-16.

¹¹ Los médicos que cita Torres son Combe, Brigham, Liebreich, Fahrner, Eulemberg o Youmans.

¹² JOSÉ MARÍA TORRES, *Curso de Pedagogía. Primeros elementos de educación.... op.cit.*, p. 40.

¹³ *Ibidem*, p. 86.

la difusión de textos y manuales de Gimnasia para ser utilizados en la formación de maestros/as y en los colegios y escuelas argentinas. Realizó la traducción del *Manual de Calistenia y Gimnasia: libro completo de ejercicios para escuelas, familias y gimnasios*, cuyo autor fue J. Madison Watson. Dicho Manual tuvo una fuerte presencia en el ámbito educativo ya que fue editado, por lo menos, cuatro veces entre los años 1887 y 1899¹⁴. Este manual fue tan importante que fue mostrado 'al mundo civilizado' como uno de los logros educativos de la República Argentina -junto con otros textos, memorias e informes- en la Exposición Universal de París de 1889.

De alguna manera, el manual mencionado y sugerido por varias revistas de educación argentinas, condensó un tipo de propuesta de educación de los cuerpos que entró, como se verá, en tensión con lo expuesto por Pablo Pizzurno. En parte, estas diferencias epistémicas -pero también políticas- justificaron la necesidad de una formación específica del maestro normal.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LA 'EDUCACIÓN FÍSICA' A FINALES DEL SIGLO XIX. EL CASO DE PABLO PIZZURNO

Si José María Torres intervino como ningún otro pedagogo de Estado en la estabilización y fijación de un lugar específico de la Gimnasia en la grilla de formación magisterial del primer normalismo; Pablo Pizzurno inició el proceso más importante de la disciplina escolar: introdujo la argumentación de la fisiología del ejercicio legitimando, como nunca antes, a la misma a partir del único saber 'científico' de la época: el médico. Ello permitió una mayor visibilidad y reconocimiento de la disciplina escolar logrando la separación de la formación general del maestro/a y creando la necesidad de una especialización con un nuevo oficio: la del maestro/a de educación física.

El discurso y las acciones políticas educativas de Pablo Pizzurno fueron centrales para que en 1901 se concreten los primeros cursos normales de educación física. Antes de esa fecha, y durante los últimos quince años del siglo XIX, el creador de la renovadora revista pedagógica *La Nueva Escuela*, logró instalar a la educación física como una 'problemática' escolar. Ya en 1886 Pizzurno expuso la cuestión de los

¹⁴ JORGE SARAVI RIVIERE, *Historia de la Educación Física Argentina Siglo XIX*, Buenos Aires,

ejercicios físicos escolares como un aspecto central a ser abordado en las futuras reformas escolares.

Mayor fuerza tomó esta problemática cuando viajó a Francia como delegado del Consejo Nacional de Educación rumbo a la Exposición Internacional de París realizada en 1889. Allí se informó sobre la importancia que le asignaban a la educación física la mayoría de los sistemas educativos europeos y conoció las investigaciones y aplicaciones de los fisiólogos más importantes de la época como Marey, Labit y Polin, Arnould, Tissié y, muy especialmente, Fernand Lagrange y Angelo Mosso¹⁵. Cuatro años después, en 1893, logró dar un fuerte impulso a la educación física como parte de la curricula en las escuelas del país. A esta altura, el discurso de Pizzurno comenzó a diferenciarse del de Torres ya que esgrimió mayor especialización en sus argumentaciones provenientes de la fisiología del ejercicio. Desautorizó la gimnasia con aparatos cuestionando aspectos centrales defendidos por Torres. Pregonó por los juegos escolares con mayor énfasis que el pedagogo español. Asimismo, rechazó cualquier ejercicio vinculado con la matriz militar.

De alguna manera, se diferenció de Torres y de los libros de educación física traducidos por él, en especial el de Watson. El libro de Watson defendía las clavas, las palanquetas y los aparatos en las clases de gimnasia. Pizzurno, en cambio, estuvo:

a favor de los ejercicios naturales (juegos) (...) hemos renunciado al bastón jager, la clava, las palanquetas y los apoyos transformando el gimnasio con sus argollas, barras, trapecios, perchas, escaleras y demás aparatos, en sala para la otra gimnasia educativa del cuerpo y del espíritu, destinada a invadir las escuelas del mundo entero: el trabajo manual”¹⁶. “Tenga enhorabuena cada padre en su casa, si así lo quiere, clavav, trapecios, y ‘Picherys’, pero no se le dé entrada a la escuela primaria en donde cada uno de esos aparatos sería un verdadero ‘oppossant’¹⁷ que se opondría a la realización de los fines que deben perseguirse con el ejercicio físico”¹⁸.

Además, Pizzurno insistió en que la mejor propuesta de educación física debía

ed. INEF, 1986, p. 38.

¹⁵ Durante la Exposición Internacional a la que acudió Pizzurno, se realizaron varios Congresos, entre ellos uno dedicado a los ejercicios físicos en el que participaron figuras como Lagrange y Marey.

¹⁶ PABLO PIZZURNO, “El Ejercicio Físico en la escuela primaria. Superioridad de los juegos y ejercicios libres sobre la gimnasia con aparatos fijos o movibles” en: PABLO PIZZURNO, *El Educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos. Medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria*, Buenos Aires, Edit. Librería del Colegio, 1934, p. 255.

¹⁷ El ‘oppossant’ de Pichery era un aparatito suelto de metal, elástico, utilizable para hacer ciertos ejercicios musculares.

¹⁸ PABLO PIZZURNO, “El Ejercicio Físico en la escuela primaria. Superioridad de los juegos y ejercicios libres sobre la gimnasia con aparatos fijos o movibles” en PABLO PIZZURNO, *El Educador*

basarse en los juegos y los ejercicios libres y no en los ejercicios con aparatos. Esto hizo que centrara su propuesta corporal más en la alegría y el placer en los niños y menos en el orden y la vigilancia por parte del maestro/a. De hecho, estuvo en contra de la tradicional lección de gimnasia “aburrida y antipática como lo es en la mayoría de nuestras escuelas”¹⁹.

En este contexto, Pizzurno volvió a recurrir a Lagrange para cuestionar aquellos “ejercicios violentos en que sólo interviene un grupo muscular”²⁰, así como insistió en la necesidad de introducir la cuestión del placer durante el ejercicio físico. A mediados de la última década del siglo XIX, Pizzurno se había convertido en uno de los pedagogos más importantes de la Argentina y en uno de los máximos defensores de la educación física en la escuela. Pero no de cualquiera. Sino de aquella educación física racional y ‘científica’, alejada de todo sesgo militar. Todo esto se tradujo en una nueva necesidad: la de justificar fisiológicamente toda la clase de educación física. Estas cuestiones, atravesadas por el principio de la función más que de la forma, estuvieron muy presentes en los discursos de Pizzurno y fueron uno de los aspectos diferenciadores con relación a la propuesta de José María Torres, la cual fue en términos fisiológicos meramente retórica y absolutamente ‘generalista’.

Con este escenario epistémico, el gran cambio se produjo rápidamente. En 1898, a instancias de Pablo Pizzurno, un joven estudiante de medicina, redactó un decreto que comenzó un largo proceso de tensión con aquellos que defendían la enseñanza escolar de los ejercicios físicos militarizados, la gimnasia con aparatos o aquellos que sustentaban una educación física sin leyes explícitas provenientes de la fisiología del ejercicio. Lo concreto fue que tres años después -también a instancias de Pizzurno-, se realizó el primer curso específico de educación física para maestros y profesores normales. En el proyecto elevado el 21 de septiembre de 1901 por Pablo A. Pizzurno al Ministro de Instrucción Pública con el fin de formar maestros de ejercicios físicos “con la preparación teórica y las aptitudes requeribles para dirigir con acierto el desenvolvimiento físico de niños y jóvenes de uno y otro sexo” señaló el siguiente diagnóstico:

(...) no hay todavía entre nosotros maestros que reúnan esas condiciones; y no los hay, porque la

Pablo A. Pizzurno. *Recopilación de trabajos.... op. cit.*, p. 256.

¹⁹ *Ibidem*, p. 138.

²⁰ *Ibidem*, p. 256.

enseñanza de la gimnasia ha estado a cargo de especialistas o *soi-disant* especialistas, casi siempre extranjeros, y de la antigua escuela, o de militares, que no tenían, ni los unos ni los otros, el concepto de lo que al ejercicio físico debe pedirse para los niños y para los jóvenes de la escuela primaria y secundaria, entre los 6 y los 18 años de edad. Careciendo de ese concepto, sin las nociones teóricas científicas indispensables, sin el conocimiento práctico, empírico siquiera, de los ejercicios y juegos más útiles y sin aptitudes pedagógicas, tan indispensables para dirigir la educación física de grupos escolares como lo son para dirigir la educación intelectual y moral, esos instructores han limitado su enseñanza casi exclusivamente a ejercicios militares elementales (formaciones, flancos, medias-vueltas, marchas, contramarchas...), a los ejercicios denominados libres (flexiones, extensiones, rotaciones...), sin aparatos, con aparatos móviles (manubrios, clavav, bastones...), o con aparatos fijos (paralelas, argollas, trapecios, barras...) y toda la serie de recursos esencialmente artificiales, respecto de los cuales se ha demostrado ya que, si bien algunos de ellos pueden tener aplicación útil en circunstancias especiales que no es del caso exponer, en la escuela primaria y en la secundaria no deben constituir, ni mucho menos, los elementos del desarrollo físico. Esos instructores olvidaron, además, y a menudo, que en la Escuela Normal su misión era doble: atender a la educación física del alumno-maestro para bien individual del mismo, y preparar a la vez el futuro maestro de gimnasia escolar. Esto último ha sido completamente descuidado y, como lógica consecuencia, los normalistas han salido como vaciados en el mismo molde que sus maestros”²¹.

En estos argumentos se puede apreciar la tensión y crítica de Pizzurno con respecto a la formación normalista referida a la gimnasia y con algunas propuestas aceptadas por Torres (ejercicios artificiales, educación física basada en aparatos móviles -manubrios, clavav, bastones-, o con aparatos fijos -paralelas, argollas, trapecios, barras-, ejercicios militares elementales, etc.).

En la nota de presentación del proyecto, Pizzurno no sólo elevó la propuesta sino también al candidato a ocupar la responsabilidad en la dirección del mismo. La apelación a un ‘profesional’ -varón- de la medicina no fue azarosa y aseguró la completa ‘cientificidad’ de esta disciplina escolar y la aceptación de la propuesta. Más que un pedagogo, el nombre indicado debía ser el de un médico. Así fue como el candidato elegido por Pablo Pizzurno -Enrique Romero Brest²²- cambió definitivamente la historia de la educación física escolar y de la ‘cultura física’ en general en las

²¹ PABLO PIZZURNO, “Cursos para maestros de Ejercicios Físicos”, en: PABLO PIZZURNO, *El Educador Pablo A. Pizzurno. Recopilación de trabajos... op.cit.*, p. 138.

²² En su extensa obra, la apelación a Mosso y a Lagrange fue permanente. En uno de sus primeros escritos (su tesis médica), escrita en 1900, retomó a Mosso y, muy especialmente, a Lagrange. ENRIQUE ROMERO BREST, *El Ejercicio Físico en la Escuela (del punto de vista higiénico)*. Tesis, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1900, p. 113.

primeras tres décadas del siglo XX en la Argentina. Aunque ya entrado el siglo la figura del médico se entremezcló con la del pedagogo lo cual potenció su éxito, visibilidad y legitimidad en el particular campo de la 'cultura física'.

CONCLUSIONES

Los 'orígenes' del Instituto Nacional de Educación Física, del nuevo oficio de maestro/a de educación física y de un lugar específico en la grilla curricular encontraron las condiciones históricas de su surgimiento en las últimas tres décadas del siglo XIX. En este período sobresalió un actor principal, dos procesos contextuales diferentes y dos momentos específicos de la disciplina.

El actor principal a la hora de abordar la problemática de la 'cultura física' -su difusión, circulación, transmisión y producción- fue el Estado. Este último, se hizo cargo de la educación en general y de la educación de los cuerpos en particular a través de las Escuelas Normales y luego del propio INEF. Tanto el normalismo como el higienismo fueron los procesos que contextualizaron y encuadraron la irrupción de la disciplina y del nuevo oficio magisterial. Estos procesos constituyeron las condiciones de posibilidad para la emergencia de esta práctica escolar. La búsqueda de la salud de los alumnos/as se articuló con sutiles procesos de moralización y disciplinamiento corporal.

Pero en este período hubo dos momentos claramente distintos aunque, a la vez, fuertemente articulados. Por un lado, se produjo la estabilización y fijación de la Gimnasia con una disciplina específica en la grilla de formación magisterial del primer normalismo argentino. Para este primer momento la figura de José María Torres fue central. Por otro lado, se introdujo la argumentación de la fisiología del ejercicio legitimando a la Gimnasia a partir del único saber 'científico' de la época: el médico. Ello generó un mayor prestigio y status de la disciplina escolar creando la necesidad de un nuevo oficio: la del maestro/a de educación física. Con ello se logró la diferenciación de la formación entre el maestro 'generalista' y el maestro en educación física, cuya base de formación fue el propio normalismo. Para este segundo momento la figura de Pablo Pizzurno fue determinante.

Entre diferencias y coincidencias, ambas figuras -las cuales representaron a

distintos grupos pedagógicos- y ambos momentos fueron centrales a la hora de pensar - y materializar- la posibilidad de existencia de una Escuela Normal de Educación Física en la Argentina.

José María Ramos Mejía y *Las multitudes argentinas*, la construcción del patriotismo finisecular^{1*}

LAURA GUIC
Universidad del Salvador /
Universidad Nacional de Lanús
magisterunla@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo condensa los abordajes en torno a la disputa por el patriotismo y el nacionalismo de la dirigencia finisecular argentina, encarnados en el discurso de uno de sus participantes, el médico José María Ramos Mejía, quien desde su expertiz médica, define en su obra más citada, *Las multitudes argentinas*, a ese otro a gobernar, en tiempos de consolidación del Estado, estableciendo tanto el diagnóstico de la denominada cuestión del inmigrante, como la respuesta necesaria, por la vía educativa.

En discusión con el nacionalismo y la historia mitrista, intenta un nuevo relato fundacional, donde la multitud será, por así definirlo, el actor político que opera desde la emancipación de la monarquía, hacia el presente del dirigente. En una clara intervención política procura un patriotismo desde donde se legitima como dirigente y define en su discurso, parte del diccionario de la época.

PALABRAS CLAVES

Estado – ideología – patriotismo - dirigencia finisecular- José María Ramos Mejía.

ABSTRACT

¹ * Fecha de recepción del artículo: 05/04/2021. Fecha de aceptación: 01/06/2021. El presente capítulo forma parte de la tesis: *Ramos Mejía y las Multitudes Argentinas. Una intervención política en Buenos Aires, hacia fines del siglo XIX*. Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Universidad Nacional de Lanús. 2019.

This article summarizes the approaches around the dispute over patriotism and nationalism of the Argentine turn-of-the-century leadership, embodied in the speech of one of its participants, the doctor José María Ramos Mejía, who from his medical expertise, defines in his work *Most cited*, *The Argentine multitudes*, that other to govern, in times of consolidation of the State, establishing both the diagnosis of the so-called immigrant question, as well as the necessary response, through education. In discussion with nationalism and Mitrist history, where the crowd will be, so to define it, the political actor that operates from the emancipation of the monarchy, towards the present of the leader. In a clear political intervention, he seeks a patriotism from where he legitimates himself as a leader and defines in his speech, part of the dictionary of the time.

KEYWORDS

State-ideology-patriotism-turn-of-the-century leadership- J. M. Ramos Mejía

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos que se presentan en la investigación del patriotismo y la nacionalidad hacia fines del siglo XIX, se encuentra en la exploración del campo educativo y muy particularmente, si se observa desde la perspectiva del gobierno de la educación. El proceso de la presente indagación, se centró en la arquitectura de un patriotismo que surge del diagnóstico novedoso para el período en función de la masa que ha de ser gobernada.

Otro aspecto, tal vez de carácter epistémico y metodológico a la vez, es el estatuto de cientificidad que abre el debate en campo educativo en relación a quiénes son aquellos que poseen los atributos para estudiar en la educación aquellas dimensiones que la trascienden.

Puestas a consideración estas cuestiones, se desarrolla a continuación el estudio

de la primera edición de *Las multitudes argentinas*² publicada en 1988 por José María Ramos Mejía, quien, a partir de su diagnóstico del problema de las masas ingobernables, diseña una respuesta por vía educativa y desde la educación patriótica.

Del universo de quienes instituyen discursos, se toma el ensayo, como caso particular, por la amplia recepción de los cuadros dirigentes e intelectuales de aquellos que instauraron formas de ser y hacer en sede educativa. El análisis del discurso como enfoque, implica además poder elucidar en el nivel de las prácticas, cuánto es declarativo en ellos y cuáles se cristalizan a través de la creación de condiciones de posibilidad; entendidas como proyectos que se implementan a modo de políticas públicas.

El estudio en torno al gobierno de la educación y el interrogante en relación a la gestión de Ramos Mejía, un funcionario del Estado a cargo del Consejo Nacional de Educación, me llevó a estudiar su obra más representativa, *Las multitudes* y en ese proceso poder establecer que el texto excede su categorización como ensayo sociológico-científico, y que puede leerse como una intervención política ante el problema del inmigrante, donde la educación será, como el médico pronostica, una vía para resolverlo.

En el marco de la investigación en relación al patriotismo y el nacionalismo, el presente capítulo, consta de dos partes, la primera encara la re narración biográfica o silueta, -según la propia terminología del médico-, que exhibe su inscripción patriótica en el círculo dirigente finisecular y en ese sentido, el estudio de la recepción de Ramos Mejía; de las que se seleccionan solamente la de sus discípulos, y luego las de Rojas y Carbia, tal que muestran la operación de inscribirlo tanto en la literatura como en la historia argentinas. Esto se enmarca en una investigación de más largo aliento de la obra *Las multitudes*, que muestra evidencias del carácter eminentemente político de su obra y el patriotismo en cuestión.

Se emplea el enfoque metodológico rizomático como aporte para investigaciones que aborden historia de las ideas y la educación, empleando el análisis del discurso en un rizoma deleuzeano que favorece la profundización de los objetos de estudios propuestos.

² En adelante para hacer referencia al ensayo, se toma como nombre de la obra simplemente, *Las*

Se trata de un doble propósito, por un lado, poner a jugar las hipótesis formuladas en relación a la cuestión patriótica y nacional; y por otro brindar un aporte el análisis de de la recepción de la obra más representativa de Ramos Mejía.

La hipótesis que entrama el capítulo sostiene que, en Ramos Mejía, el patriotismo se pone al servicio de una operación de legitimación política como recurso apologético en términos de conservar su lugar en el gobierno. La operación a su vez consta de dos aristas, una demostración de su linaje patricio por un lado y la instauración de un nuevo relato histórico de la nación, en oposición a Mitre y Gutiérrez, por otro.

RAMOS MEJÍA Y SU ÉPOCA

A partir del planteo de la hipótesis resta dar cuenta cómo y de qué manera, Ramos Mejía edifica un patriotismo en los dos sentidos señalados, a través de sus publicaciones y el señalamiento de su linaje patricio y por otro y en el caso de las multitudes, constituidas como sujeto político, que formarían al pueblo de la Nación Argentina.

Estudiar los escritos de Ramos Mejía permite ingresar al interior del Orden Conservador como categoría instituida por Natalio Botana (1994), y adentrarse así en el pensamiento de los dirigentes de fines de siglo XIX y principios del siglo XX.

De este grupo selecto, a quien ha participado en la política como médico de profesión, ese científico que ocupa además de un lugar en la cátedra, un espacio en el gobierno, conformando la lógica que constituye la estructura del sistema de reproducción político de este ciclo conservador que se resume en la dialéctica: “de la universidad al Estado, y del Estado a la universidad”.

Un claro ejemplo del armado de la estrategia es visible, en un ensayo específico, *Las multitudes argentinas* (1899); ésta reconocida y citada publicación, posee desde su estructura, argumentación y recepción, un discurso eminentemente político, antes que histórico o científico, como se lo ha recuperado. Siguiendo a Charle³, éste es un

multitudes con mayúscula, para diferenciarla de las multitudes como sustantivo común que remite a las masas.

³ CHRISTOPHER CHARLE, *Los intelectuales en el siglo XIX*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2000, p. 7.

manifiesto que sustenta la pertenencia a la elite dirigente y como tal puede ser interpretado conforme a la tradición o hegemonía discursiva, en discusión con las líneas fundacionales de la república; en una doble vía de continuidad y ruptura, para instaurar la propia discursividad. Vale decir, de qué manera Ramos Mejía se expresa dentro de su campo y cuál es el valor que se le ha dado a la obra desde su publicación y difusión; identificando cuáles son los argumentos médicos para dar respuesta a los problemas políticos, reclamando el derecho para instalar la discusión acerca de la multitud y su gobierno. La literatura dedicada al ciclo conservador, tanto vinculada al elogio como a la crítica del período lo escinde generalmente del contexto de operación.

Cabe destacar en ese sentido que, *Las multitudes*, es un ensayo que evidencia el cambio en el campo político finisecular, y que prefigura la nueva escena política que se desarrollará plenamente en el transcurso del Centenario de la Revolución. Éste es el contexto de participación política y de reconfiguración de un patriotismo que disputará la narración de los grandes héroes de la patria y ubicará a la masa como protagonista de la masa que instaura y funda la nación.

Es importante señalar que la reivindicación de los médicos en el espacio político se debe a que la creencia en la ciencia⁴ devino en un manifiesto reconocimiento en el científico, tanto en las elites como en la sociedad; la ciencia como un sistema de creencias más detendrá entonces un lugar en la política.

En el caso de Francia, Charle, refiere que los científicos fueron asociados a la obra patriótica y revolucionaria de la defensa nacional. Según el autor, se constituirá así, un nuevo consenso donde los científicos, revindicados por las naciones tendrían una nueva legitimidad cultural. El científico encarnaba en su profesión, la antípoda de las pasiones políticas pues su tarea estaba orientada a la búsqueda de la verdad, la razón y el desinterés.

En Argentina, José María Ramos Mejía forma parte de este cambio ideológico propuesto por Charle, y, además, representa la transformación del campo intelectual de fines de SXIX; en un momento clave de la sucesión de los pensadores de la nación como Sarmiento y Alberdi, entre otros.

El médico, en su ensayo *Las multitudes argentinas* se recuerda, publicado en

⁴ Charles S. Pierce en 1877 describirá a la ciencia es un sistema de creencias más.

1899, condensa la cuestión del inmigrante y el temor a la pérdida del gobierno propio; desde la perspectiva del círculo dirigente argentino finisecular; y además del diagnóstico formula una sintética respuesta al problema: “este *burgues aureus*, en multitud será temible, si la educación nacional no lo modifica con el cepillo de la cultura y la infiltración de otros ideales que lo contengan en su ascensión precipitada al Capitolio”⁵.

De aquí el aporte y enfoque diferente de su estudio; para acreditar la participación política es necesario situar a Ramos Mejía en un contexto social e histórico, delineando su biografía a modo de silueta, como el mismo hiciera con distintos gobernantes salientes de la historia.

LA SILUETA DE RAMOS MEJÍA⁶

Ya en su *Historia de la Literatura Argentina* publicado en la década del '20, Ricardo Rojas (1882-1957) ubica a Ramos Mejía, como paradigma del nuevo ideario argentino, perteneciente al reducido grupo de los modernos, como un pensador laico y dice que es “una de las figuras más complejas y fuertes de su generación”⁷.

Conocido como Ramos a secas en el círculo más próximo, se lo reivindica en la enseñanza, la política, el periodismo y la medicina. Por el tono y el contenido de su escritura, Rojas lo considera un humanista moderno, según el método de las ciencias biológicas; por analizar al hombre como ser natural y como fuerza histórica.

El más conocido de sus discípulos, José Ingenieros (1877-1925), incluye a su maestro como “hombre representativo” de lo que denominará generación del ochenta; caracterizada por la agitación de ideas, cuyo rasgo típico de renovación cultural fue el surgimiento, en el país, de un nuevo género casi desconocido, el de los estudios científicos. Esta como se verá más adelante, será la tesis que se sostenga a lo largo del tiempo y hasta el presente.

Su “silueta” se presentan a continuación y a modo de escultura incompleta,

⁵ JOSÉ MARÍA RAMOS MEJÍA, *Rosas y su Tiempo*, vol. III, Buenos Aires, La Cultura Argentina, (Primera edición: 1907) 1952, p. 321.

⁶ El término “silueta” hace referencia a la denominación que el propio Ramos Mejía empleaba para los escritos biográficos que realizaba en su juventud sobre figuras de la política contemporánea.

⁷ RICARDO ROJAS, *Historia de la Literatura Argentina*, Buenos Aires, 1948, p. 70

plausible de seguir cincelando y exhibe, además, la valiosa información de sus biógrafos⁸ y los datos que repujan su vida política.

Ramos Mejía es un médico psiquiatra y saliente pensador del campo científico y político, ampliamente reconocido tanto en su tiempo y a lo largo de la historia, local como internacionalmente. Han citado su obra autores renombrados como Scipio Sighele⁹ contemporáneo del autor. En el transcurso de su ecléctica vida, su obra fue difundida como expresión material de la filosofía del positivismo; tal inscripción se sostiene en el análisis del aparato crítico y cuerpo de sus producciones por citar recurrentemente a exponentes como: Taine, Tarde, Spencer, Darwin, Wallace, Ribot, Romanes, entre tantos otros.

Aunque coinciden sus biógrafos en señalar que abordó la historia y la sociología; no se reivindica de este médico su continua y destacada actuación en el campo de las políticas sanitarias y educativas del incipiente Estado Argentino. Sus “propias neurosis”, evidenciadas en los detalles de las personalidades salientes de los gobernantes de la historia, lo llevarán a ser un hombre político.

De linaje patricio, su genealogía puede rastrearse, en América, hasta Gregorio Ramos Mejía y Marqués de Velazco, alcalde, regidor y decano de la época del virreinato, quien se radicó en Buenos Aires hacia el año 1711. Su padre Matías, fue un estanciero y militar que participó en la conspiración de 1839 contra Rosas y por su declarada postura unitaria debió exiliarse junto a su familia, desde 1831 en Montevideo. La madre, Francisca Madero regresa del exilio, para que su tercer hijo pudiera nacer en Buenos Aires; en la vieja casona familiar, de la calle La Victoria, el 24 de diciembre de 1849. De sus hermanos, es Francisco un notorio abogado e historiador. La obra de este último -con quien comparte la agrupación estudiantil- *El Federalismo Argentino, Fragmentos de la historia de la evolución argentina*, fue publicada diez años antes de sus *Multitudes*, y es recuperada en sus escritos y en numerosas oportunidades, como cita de autoridad.

El exilio postergó el ingreso a los estudios de los hijos de la familia. Luego con

⁸ Los datos biográficos se desprenden de la biografía de Hebe Clementi y se suman a ella los aportes de las publicaciones del médico y los documentos escritos por sus contemporáneos.

⁹ Scipio Sighele (1868 – 1913), es un abogado y periodista, reconocido por sus obras traducidas al francés, *El matón de la multitud* (1891); *El delito político* (1891); *La pareja la delincuencia sectaria* (1897)

la caída de Rosas regresan a Buenos Aires. José María cursa sus estudios primarios en el Seminario Anglo Argentino del Ferrocarril¹⁰, siguiendo a Newland señala que, en el periodo post rosista: Las instituciones, de acuerdo al clima liberal del momento, se querían mostrar modernas y progresistas, y buscaban diferenciarse de sus competidoras. Uno de los casos más notables fue el Seminario Anglo-Argentino del Ferrocarril, destinado a preparar para la práctica del comercio, que se instaló en 1859 en Caballito, entonces un suburbio de Buenos Aires, aprovechando la reciente apertura del ferrocarril. Los alumnos eran pupilos y los profesores usaban el nuevo medio de locomoción para ir a dar sus clases¹¹.

Los primeros estudios secundarios en el colegio Luis de la Peña, institución que se transformaría en la Escuela Normal. Realiza su Bachillerato en el Departamento de Estudios Preparatorios de la Universidad de Buenos Aires —en tiempos en que la universidad aún era provincial¹²—, graduándose en 1872.

En diciembre de 1871, con 21 años, debido al suicidio de un estudiante de abogacía por cuestiones académicas, organiza junto a otros un movimiento estudiantil, que se reivindica posteriormente, como una de las primeras acciones pro reforma universitaria. En el mismo año, publica una silueta del coronel Tomás Guido y los tres Perfiles Universitarios, en la sección literaria del diario Tribuna. Escribe allí bajo el seudónimo de Licenciado Cabra, personaje de *La Vida del Buscón*, nombre que denota su admiración por su autor, Francisco De Quevedo, literato español el SXVII. También publicó artículos para el diario de los Paz, y algunos para *El Nacional*.

Junto a José María Gutiérrez (1831-1903) y Lucio Vicente López (1848-1894), fundaron el semanario de la Junta Revolucionaria, *13 de diciembre*¹³; lo que le costó la suspensión de su matrícula de estudiante, por delitos de imprenta. En abril de 1872 y por intercesión de Amancio Alcorta (1842-1902)¹⁴, rector del Colegio Nacional Buenos Aires y profesor de la Facultad de Derecho, se le devuelve la licencia que le permite finalizar los estudios preparatorios para el ingreso a medicina.

¹⁰ CARLOS NEWLAND, “El efecto crowding-out en educación: El caso de Buenos Aires en el siglo XIX, en: *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, N° 46, mayo 2007, pp. 151-170.

¹¹ *La Tribuna*, 27 de enero de 1859.

¹² La Universidad de Buenos Aires se nacionalizará en 1881, y la Ley universitaria es de 1885.

¹³ En el libro *A Martillo Limpio* hay un facsímil del semanario, donde aparecen los nombres de sus participantes en la página 19.

¹⁴ Amancio Alcorta, hijo del homónimo, es en ese momento Ministro de Gobierno de Buenos Aires.

Retomando su participación política y la apelación al patriotismo en la reivindicación de la Junta Revolucionaria, cuando estudiante, es oportuno profundizar en la hipótesis que formulara en un trabajo anterior, que expone que, los antecedentes de la Reforma Universitaria del '18, son en parte, una construcción de los herederos del Partido Autonomista Nacional, que tiene como objeto, revindicar su lugar en el gobierno de la educación¹⁵.

Siguiendo esa línea de investigación, se desprende la hipótesis particular a saber: los estudiantes que promueven la Reforma en 1871, son además políticos que ocupan lugares en el Estado y esta legitimación se instala, entre otras justificaciones (como puede ser el caso de la científica), en el linaje patricio del grupo de unos siete a diez miembros que lideraban al estudiantado de la Universidad de Buenos Aires finisecular.¹⁶

Algunos años posteriores a los eventos de Córdoba, un sector de la dirigencia porteña, en una operación política, a través de la prensa intenta, redefinir a los estudiantes reformistas, en una nueva construcción que pondrá el foco en los orígenes hacia la segunda mitad del siglo XIX. Este movimiento reformista de 1871, emplea como herramienta política, un diario publicado por y para estudiantes.

En la construcción de un relato de la reforma universitaria que postula la participación protagónica de actores como J. M. Ramos Mejía y Juan Carlos Belgrano, se reivindica un discurso revolucionario de la reforma que se inscribe en Buenos Aires y en la década del '70. Se advierte en el reconocimiento de sus linajes patricios, el intento de correr de lugar y tiempo la reforma en la disputa por la gesta reformista, una contienda entre los herederos del conservadurismo y los radicales.

En 1926, transcurridos ocho años del “Grito de Córdoba” de 1918, se edita en la revista “Crítica jurídica, histórica, política y literaria¹⁷” un artículo titulado *Renovando el pasado*; el contenido, otro artículo titulado a su vez *La revolución estudiantil del 13 de diciembre de 1871. Su aniversario en la Universidad de Buenos Aires ¡Aquellos*

¹⁵ Para ampliar, ver: LAURA GUIC, “Los antecedentes de la Reforma del '18. José María Ramos Mejía, un exponente de la transformación universitaria, 2018”, en: *XXVII Jornadas de Historia del Derecho Argentino*, celebradas en Córdoba, por el Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, Buenos Aires, 2018.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Vaya el agradecimiento a la Lic. Paula Bertini de la biblioteca de Salta, quien enviara los valiosísimos documentos escaneados.

tiempos! Este último publicado en el diario Sarmiento, del 13 de diciembre de 1910, N° 2.126.

La nómina de los líderes de los estudiantes varía según las distintas fuentes; el artículo citado, publica una lista compuesta, en líneas generales, por quienes participaran del mismo destino: familias patricias, desterradas en tiempos de Rosas. Junto a José María Ramos Mejía, intervienen: Juan Carlos Belgrano (1848-1911) sobrino nieto de Belgrano, Lucio Vicente López (1848-1894), nieto del autor de la letra del himno e hijo de Vicente Fidel López, Miguel Sorondo Ramos (1850-1888), José María Cantilo, su hermano Francisco Ramos Mejía (1847-1893), Bernabé Artayeta Castex (1849-1917); Francisco B. Pico; Juan D. Fonseca y Faustino Jorge.

Retomando sus estudios, no abandona sus cargos en el estado en este caso provincial, dirigiendo desde 1873, la Institución de Asistencia Pública, en la Municipalidad de Buenos Aires donde desarrolla su capacidad de gestión. En el mismo año funda el Círculo Médico Argentino y su publicación *Anales*, dos años más tarde. En 1874 participa de la revolución que organizara Mitre, donde termina apresado, junto a su padre y su hermano Francisco. No serán sus últimas acciones en pos de los intereses de la provincia de Buenos Aires.

El 7 de noviembre de 1878, Sarmiento escribe en *El Nacional*, un elogioso artículo sobre el primer volumen de la *Neurosis de los Hombres Célebres* que Ramos dedicara a su abuelo y al incipiente Círculo Médico. La recepción de su trabajo implica un reconocimiento en el círculo dirigente del país. El prólogo es escrito por Vicente Fidel López, quien le transmitiera sus ideas filosóficas volterianas, sus pasiones políticas y sus aristocráticos apegos de viejo porteño¹⁸.

Se doctora en 1879, con una tesis acerca del traumatismo cerebral, y en el mismo año se casa con Ma. Cecilia de las Carreras. Fruto del matrimonio nacen, Ma. Teresa; José María, José Isaías y Rafael.

Tal como se anticipara, párrafos atrás, forma parte de la Revolución de 1880, alistado en las filas del mitrismo, que finaliza con la federalización de la Ciudad de Buenos Aires. Y en el mismo año, es elegido diputado nacional por la provincia de Buenos Aires. Existen también registros de su intervención como perito judicial, en los

tribunales nacionales.

En 1882 publica la primera parte del segundo tomo de *Las neurosis de los hombres célebres en la historia argentina*, aplicando el criterio biológico al relato de la historia humana. En una segunda entrega, Sarmiento publica otro artículo en el *Nacional*, donde sitúa a autores como Ramos Mejía en la producción de obras útiles, que le permiten al sanjuanino seguir con placer y emoción, a estos cuadros de jóvenes políticos.

Ese año es nombrado, además, Vicepresidente de la Comisión Municipal de Buenos Aires; promueve la Dirección General de Asistencia Pública, de la que fue designado director, un año más tarde; funda el Hospital de Crónicos, el laboratorio bacteriológico, la Escuela Municipal de Enfermería, entre otras obras.

Siguiendo la hipótesis de trabajo, en la construcción del patriotismo al servicio de la defensa de su lugar en el gobierno, Ramos Mejía no abandona la escena pública y se destaca en su accionar contra el cólera, en 1886. El mérito de su labor, le confiere el prestigio necesario para que, al año siguiente, las autoridades de la Facultad de Medicina le ofrezcan la cátedra de Higiene que dejara Rawson; y aunque la rechaza en varias oportunidades y tras aceptar; por iniciativa propia, crea, además, la Cátedra de Enfermedades Nerviosas.

Funda en 1887 el Departamento de Higiene, que dirigió durante dos años. Creó la cátedra de Neuropatología, dando origen a los estudios de psiquiatría institucionales en Argentina. Su producción de memorias en el ejercicio de su profesión es cuantiosa. En este año José María Cantilo le dedica su colección de artículos que publica con el nombre de *Un libro más*.

Se desempeña como diputado nacional, por la provincia de Buenos Aires entre 1888 y 1892, durante la presidencia de Luis Sáenz Peña, quien lo nombra, además, Presidente del Departamento Nacional de Higiene, desde donde pone en práctica diversas políticas sanitarias.

¹⁸ La revista de la Academia de Medicina, publica, periódicamente, biografías y estudios acerca de este reconocido médico argentino.

Se tienen datos de su participación en la Revolución de 1890, conocida como la Revolución del Parque, según la información biográfica, que aporta su hijo¹⁹. En 1893 publica *Estudios clínicos sobre enfermedades nerviosas y mentales*, y se incorpora como miembro de número a la Junta de Historia y Numismática Americana, la actual Academia Nacional de la Historia.

Hacia 1895 sale a la luz *La locura en la historia*, prologada por Paul Groussac (1848-1929) y recuperada posteriormente como una obra médico-sociológica. Afirma Groussac: "Su obra no sólo está en los detalles y en el estilo, de las cien páginas vibrantes que forman el follaje de su libro *La locura en la historia*, sino que revelan el talento personal del autor²⁰". El ensayo consolida su lugar de psicólogo e historiador. En reconocimiento por este escrito es invitado a París, donde se le reconoce con un banquete en su honor. Quedan immortalizadas las palabras de Francisco Cobos en su, *Discurso sobre su obra La locura en la historia*, (1899) reivindicando al médico, escritor y funcionario público.

Luego, Ramos Mejía interviene en 1898 de la creación de la Liga Patriótica Argentina²¹, formada por miembros de la inteligencia del país, según Terán²². Ahora bien, habiendo llegado a este punto, Ramos Mejía es un médico, profesor y funcionario reconocido. Y así, un año después publica *Las multitudes argentinas*, en un estudio de la psicología colectiva, ponderado como el primer estudio en Argentina de su especie.

Se suscitará desde este momento su actuación en diferentes puestos como Director del Instituto Frenopático, que aún existe; Asesor del Ministerio de Relaciones Exteriores, para el estudio de la Convención Sanitaria de 1904. En este año se edita *Los simuladores de talento*, dedicada a Roque Sáenz Peña (1851-1914).

Su nombre aparece en las noticias francesas, el diario *Le Figaró*, en agosto de 1906, como posible candidato a las vacantes por Capital de las bancas de diputados y en la revista del Congreso Internacional de Psiquiatría, de París que lo señala como adherente argentino.

¹⁹ JOSÉ MARÍA RAMOS MEJÍA, *A martillo limpio. Siluetas y figuras repujadas*, Buenos Aires, Talleres gráficos Buenos Aires, 1959, p. 22.

²⁰ PAUL GROUSSAC, "Prólogo", en: JOSÉ MARÍA RAMOS MEJÍA, *La locura en la historia*, Buenos Aires, Editorial: L. J. Rosso, 1895, p. V.

²¹ Es preciso no confundir con la fundación de la Liga Patriótica de 1919.

²² Conf. OSCAR TERÁN, *Historia de las ideas en la Argentina: diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2010.

En 1905 ingresa a la Academia Nacional de Medicina para formar parte y unos años más tarde a su consejo directivo. Recién en 1907 se imprime *Rosas y su tiempo*. Su obra de mayor robustez, editada en tres volúmenes; donde retrata al Tirano. Desarrollará aquí las características personales y gubernamentales de Rosas para explicar su permanencia en el gobierno durante aproximadamente tres décadas y constituyendo un orden, calificado o descalificado como rosín, pero orden, al fin y al cabo.

El presidente Figueroa, Alcorta en enero de 1908, lo designa Presidente del Consejo Nacional de Educación, creado por decreto del roquismo en 1881 y cuyas funciones estarían establecidas en la Ley de Educación 1420.

Tal nombramiento llegaría en plena proyección de la etapa de festejos por el Centenario de la Revolución de Mayo, motivo por el cual presenta un conjunto de iniciativas publicadas en 1909, bajo el título de *La escuela argentina en el Centenario*. En el desarrollo de esta tarea, fueron sus colaboradores más conocidos, Pablo Pizzurno (1865-1940) y Juan Pedro Ramos (1878-1958). Por diferencias con el presidente de la nación, renuncia a su cargo en enero de 1913

Entre 1910 y 1911 escribe para el periódico *Sarmiento*, diario de combate, avalando la candidatura de quien llega posteriormente, a la presidencia. Los artículos bajo fueron editados bajo el título *A Martillo Limpio, Estampas y siluetas repujadas*. Isaías Ramos Mejía, con algunos de sus escritos inéditos y folletos. Los retratos de sus coetáneos como Hipólito Yrigoyen (1852-1933) y Osvaldo Magnasco (1864-1920), muestran a un escritor más espontáneo y menos científico.

En carácter de Presidente del Consejo Nacional de Educación, establece correspondencia con Rubén Darío (1867-1916), cuando se desempeñaba como Ministro de Nicaragua, desde España, reconociéndole que ha leído mucho acerca de él y sin embargo no contaba con ninguna de sus proclamadas publicaciones.

Sus obras más citadas son: *Las neurosis de los hombres célebres* (1880), *Estudios clínicos sobre enfermedades nerviosas y mentales* (1890), *La locura en la historia* (1895) *Las multitudes argentinas* (1899) *Los simuladores del talento* (1904) *Rosas y su tiempo* (1907).

En sus últimos años dirige la publicación, *Sarmiento*; aunque a lo largo de su carrera escribe también para *El Nacional*, de Aristóbulo del Valle; en *La Libertad* de

Manuel Bilbao y en el Sud América, junto a Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña, Lucio V. López y Miguel Cané.

Dirigió, además, la Biblioteca Argentina de Ciencias y Letras, en la Editorial Félix Lajouane & Co.; una colección donde se edita *Los simuladores de talento*, y en este tiempo, se le reconoce en la editorial como publicista probo e “iniciador de la idea, cuya doble autoridad en nuestras ciencias y letras constituye la más severa garantía para la elección de las obras á publicarse”²³. A los 63 años, muere en su ciudad natal, el 19 de junio de 1914. Se reconoce su obra tanto desde una perspectiva sociológica como histórica. A partir de su fallecimiento se multiplicaron los homenajes en publicaciones y actos conmemorativos.

LA TRADICIÓN DE LECTURA

Recorridos los repujes de su esculpida vida eminentemente política, es conveniente ahora recorrer brevemente y luego de una amplia indagación las formas en que fue leído y recepcionado el ensayo que lo asocia al nombre, *Las multitudes*.

Es, sin riesgo a errar, de las publicaciones de Ramos Mejía, acaso la más nombrada y como escritor, la más representativa; pues a través de ella se lo ha reconocido en Argentina y también en la tan admirada Francia.

Conforme a la tradición decimonónica, este médico, describe los problemas de la elite dirigente, y en particular, intenta elucidar el origen de la multitud en América Latina. El estudio de la obra y su recepción desde el momento mismo de publicación hasta el presente, exponen, sin lugar a duda, que *Las multitudes* ha conducido a su autor a transitar por fuera de las fronteras del espacio geográfico, del campo de la medicina y del tiempo de actuación.

Transcendiendo la construcción que de su autor como científico se ha hecho y la inscripción en diversas áreas del conocimiento; y a partir de allí como se han interpretado y definidos sus escritos; vale decir que si se lo ubica como un médico que hace historia, el ensayo será historiográfico; si es literario el enfoque será representativo de las humanidades y el arte argentinos y si es sociológico pertenecerá a la genealogía

²³ JOSÉ MARÍA RAMOS MEJÍA, *Los Simuladores del Talento*, Buenos Aires, Félix Lajoaune

de la ciencia nacional. En síntesis, el modo de leer esos textos estará condicionado por el encuadre y la autoridad del campo de saber (disciplina) que se le atribuya.

Tales construcciones, modos de leer e inscribir sus escritos permiten esclarecer al interior del discurso de Ramos Mejía y su obra, la transmisión hacia el presente de los estudios que conforman la tradición de lectura. Se distinguen así dos momentos: la recepción en tiempos de Ramos Mejía, y en los primeros años posteriores de su muerte. Por otro y siguiendo la secuencia temporal, se recuperan aquellos valiosos trabajos que han analizado *Las multitudes* desde muy disímiles perspectivas. Mucho se ha escrito en torno a la obra, ya en su tiempo de publicación, y luego en relación a la historiografía del período, pero los enfoques han dejado por fuera la correlación del diagnóstico del ensayo con su participación en la política de la época, y su construcción particularísima de un patriotismo que remite a quienes gobiernan, por un lado y al pueblo gobernado, por otro. En este proceso puede establecerse, la recepción de un modo particular de percibir la cuestión del patriotismo según el campo disciplinar de quien lo reivindique.

Publicada *Las multitudes* hacia fines del SXIX, impacta en el círculo dirigente y su recepción está regida por la confluencia de elogios y críticas. Puede advertirse que los análisis de quienes fueran sus discípulos Francisco de Veyga y José Ingenieros, han sido fundantes en las posteriores lecturas del ensayo en particular, hasta la actualidad.

RECEPCIÓN DE *LAS MULTITUDES ARGENTINAS* EN SU TIEMPO

Son sus alumnos más salientes, quienes escriben críticas acerca de su obra, en el mismo año de su publicación, y dan debida cuenta de la recepción *Las multitudes argentinas* de Ramos Mejía en su tiempo. José Ingenieros²⁴ (1877-1925) y Francisco de Veyga (1866-1942) quienes, en 1899, recuperan el ensayo de su mentor y aportan, por un lado, datos biográficos en la búsqueda del reconocimiento de su maestro y por otro la trascendencia de la obra, como ensayo de psicología y de sociología.

Editores, 1904, p. 274.

²⁴ “Fue mi pena más honda la de encontrarme ausente del país durante su última enfermedad; en Suiza, con su otro discípulo Francisco de Veyga, no pasamos un día sin comentar con inquietud las noticias que de él nos llegaban. (...) En Montevideo el profesor Rodolfo Rivarola me dio la noticia de su fallecimiento, ocurrido pocas semanas antes, el 19 de junio de 1914. Un nudo me apretó la garganta y no pude contener algunas lágrimas. Son las más angustiosas que he llorado en mi vida”. JOSÉ INGENIEROS, *Obras Completas*, Tomo VII, Buenos Aires. Ediciones, Mar Océano, 1961, p. 439.

Es José Ingenieros, el más conocido de sus discípulos y la crítica a *Las Multitudes* de su maestro, el inicio de la genealogía de la recepción. Recién iniciado como estudiante de medicina, publica el análisis del libro, afirmando que las demás lecturas del momento, habrían sido una detracción despiadada.

El aporte de Ingenieros encarna no solamente uno de los primeros eslabones del encadenamiento de la tradición de lectura, sino además invaluable aporte biográfico para repujar la de la silueta del autor y la más potente inscripción científica que perdura hasta el presente. Afirma Ingenieros que su maestro, “(...) no tuvo nunca temperamento de funcionario; era un hombre de estudio, más ideativo que actor”²⁵.

En su estudio y desde una crítica sociológica²⁶ Ingenieros estudia *Las multitudes* y su significación en la cultura histórica argentina. Postula el ensayo como un escrito científico que evidencia la recepción de los actores de la época y permite comprender la lectura que posteriormente hicieron diversos historiadores a lo largo del tiempo al continuar con esta tradición de interpretación en clave de lectura sociológica.

Considera, siguiendo a Taine (1828-1893), que la obra de un autor tiene valor representativo de su ambiente y supone que la aplicación del criterio científico a la interpretación histórica es signo de progreso y civilización. Esta impronta característica además es reconocida por Ingenieros como un serio esfuerzo de aplicación de criterio científico al estudio de la evolución argentina. Entiende que la obra merece ser detenidamente analizada, iniciando así una revisión al concepto psicología de las multitudes formulado por Ramos Mejía.

En su publicación hace un estado de la cuestión de los que han estudiado las multitudes, entre ellos, Sighele S. (1868-1913) y Tarde J. G. (1843-1904); éstos son citados también por Ramos. Objeta, sin dudar, que los que formularon esta construcción conceptual han olvidado precisar sus límites en el marco de la psicología social y las psicologías colectivas. Desarrolla una larga explicación hasta cerrar con una hipótesis propia acerca de las fuerzas psicológicas.

En su crítica sociológica, presenta el ensayo como un postulado de psicología social; y considera que: “la aplicación del criterio científico a la interpretación de la

²⁵ *Ibidem*, p. 433.

²⁶ El artículo “Crítica sociológica, *Las multitudes argentinas*” fue publicado en la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, en Buenos Aires, 1899.

historia argentina debe ser saludado como un síntoma de progreso, en la cultura del país, aunque sus primeros pasos sean inciertos y sus palabras suenen a balbuceo incipiente”²⁷.

Así, tal y como se adelantara, la designación de *Las multitudes* como obra científica tendrá continuidad hasta el presente, inaugurando los cimientos de la sociología argentina, de una vez y hasta el presente. En su análisis reconoce por un lado un esfuerzo de empleo del método científico al estudio de la evolución argentina, ocupándose más que el mismo Ramos Mejía en señalarlo. Y sostiene que como tal merece ser sometida a la crítica y análisis científico. Ingenieros recupera la obra como un escrito científico y la inscribe además en la incipiente sociología argentina.

Francisco de Veyga, menos conocido que el anterior, dice de su mentor, que no fue solamente un hombre de ciencia, un psiquiatra saliente, que dentro del dominio de la historia encontrara interesantes sujetos de observación y de estudio y los abordara con entusiasta dedicación haciendo de ellos, otros tantos motivos de éxito personal. No fue tan solo un historiador ameno y erudito que aplicara sus conocimientos especiales de psiquiatría y sus brillantes dotes de escritor al mejor conocimiento de los hombres y hechos del pasado. Fue un pensador genial”²⁸.

Este discípulo del médico también realizará un estudio en artículos publicados en *el Mercurio de América* en noviembre y diciembre de 1899²⁹. El análisis del ensayo muestra en orden alternado, caracterización de la obra, ponderación de su autor, descripción del formato y señalamiento de omisiones.

Si bien inicia su crítica afirmando que es una obra “puramente histórica”³⁰, -en esta sentencia se diferencia de Ingenieros, por la inscripción disciplinar-; en el desarrollo se ocupará de redefinir la intencionalidad de Ramos Mejía, que para De Veyga, no es otro que describir el origen de la nacionalidad, -central para la presente investigación -, y el propósito de éste no es otro que el mostrar el estudio que ha realizado durante aproximadamente veinte años del perfil del Restaurador de las Leyes. Más adelante lo ubicará como un erudito que sirve a propósitos científicos y filosóficos.

²⁷ JOSÉ INGENIEROS, *Obras Completas*, Tomo VII, *op.cit.*, p. 449.

²⁸ Las solapas de la obra *A martillo limpio* de J. M. Ramos Mejía, poseen una síntesis biográfica que muestra la admiración de Francysco de Veyga.

²⁹ FRANCYSKO DE VEYGA, *Estudio sobre la última obra del Dr. Ramos Mejía por el Dr. Francisco de Veyga. Extraído del “Mercurio de América”*, Buenos Aires, Imprenta Europea de M. A. Rosas, 1899.

³⁰ *Ibidem*.

Explica que la vitalidad que ofrece la obra deviene de su carácter de psicólogo y el arte de la descripción y la belleza de un literato³¹. Para reafirmar su carácter científico, sostiene que: “Las multitudes argentinas, es un estudio de psicología social- de filosofía histórica como se ha estado diciendo con mayor propiedad hasta ahora- en que de paso se esboza la embriogenia y la esplanología de una sociedad”³².

Reafirma la perspectiva histórica desde los orígenes hasta su presente histórico, combinado con la evolución y la pluralidad étnica que compone la muchedumbre. Como cualquier fenómeno sociológico, su autor muestra las etapas bien definidas, dice De Veyga, a través “de un ojo observador y espíritu filosófico”³³. En continuidad con Ramos Mejía dice que “La sociedad argentina es eminentemente *pletógena*. Ramos ha tenido que crear la palabra para expresar esta idea”³⁴.

Extrae como conclusión personal, aunque Ramos no lo diga en forma explícita en su ensayo, que la obra define la constitución de la nacionalidad e instala la pregunta respecto de la ausencia de clases dirigentes en nuestro país que neutralizaran el dominio de los tiranos.

De la descripción sucinta de los capítulos condensa luego, “Se forman ejércitos, se dan batallas, se constituyen Juntas y Asambleas, se crea una bandera, que no es la inspiración de dos fogosos patriotas, sino la reproducción de colores percibidos con insistencia en todas estas agitaciones tumultuosas”³⁵. Ésta es sin duda, la apelación a la crítica de la historia de Mitre.

De Veyga precisa que la época siguiente a Rosas, como una era grandiosa de organización nacional, afirmación que le es propia, que deviene en crítica por omisión a su maestro. En este sentido, la visión del discípulo muestra la constitución de la perspectiva de la cuestión nacional, sin llegar a profundizarlo, pero que posteriormente no fuera vuelto a retomar, en investigaciones posteriores hasta la presente.

Los artículos publicados en relación a Las multitudes, son por un lado descriptivos y por otro explicativos; cuando recupera la categorización de los tipos sociales, interpreta que el *hombre carbono* de Ramos Mejía, es “(...) el equivalente del

³¹ *Ibidem*, p. 4.

³² *Ibidem*, p. 5

³³ *Ibidem*, p. 6

³⁴ *Ibidem*, p. 7.

³⁵ *Ibidem*, p. 11.

elemento ponderable, dotado de atracción, infaltable de los compuestos orgánicos”³⁶. En relación a la descripción de los inmigrantes, afirma que es genuina. Esta cuestión de la constitución migrante de la masa es un problema para la cuestión nacional.

Retomando la crítica que propone al ensayo, considera que el encadenamiento que propone entre los tipos como el guarango, el huaso, son desde su perspectiva, por lo menos, incompletos. Así juzga inconclusa la tipología de Ramos y encuentra omisiones, como la figura del *compadrito*. Reformula la categorización, iniciándola con el *parvenu* o advenedizo, a quien define como el heredero de la riqueza familiar sin la necesaria madurez. Además, infiere que tanto el huaso como el *compadrito* son más argentinos, que inmigrantes. El *compadrito* es a su vez tan criollo que odia lo extranjero y tiende a emplear inconscientemente todo aquello que sea nacional; hasta pretende que se podría derivar del gaucho, que no es mencionado por Ramos. Refuerza esta hipótesis formulando además que “el gaucho si no es la representación originaria del compadre, al menos es “su equivalente de los campos”³⁷. Así es su descripción del binomio extranjero-nativo de De Veyga.

Pondera, por un lado, el examen del burgués derivado del guarango, y por otro, lo considera inacabado. Cita textual la referencia del *burgués aureus* para discutir luego la conceptualización porque entiende que al interior del tipo es tan peligroso el más rico como el más pobre de ellos; ésta es una lectura al menos ingenua de De Veyga ya que Ramos se preocupa solamente por aquel que por su enriquecimiento accede a la universidad y así, al sistema de reproducción del poder conservador, que implicaba el ingreso a los puestos de gobierno.

Para finalizar concluye que la obra es la de un “pensador profundo” que “consagra su reputación de hombre de ciencia y de psicólogo, al mismo tiempo que construye en la literatura histórica un monumento de concepción, el primero en fecha y modelo, al cual imitarán todos los autores de su clase que le sucedan sin sobrepasarlo fácilmente. Realza su mérito la belleza de su estilo y la claridad de sus ideas”³⁸.

³⁶ *Ibidem*, p. 14.

³⁷ *Ibidem*, p. 19.

³⁸ *Ibidem*, p. 23.

ESTUDIOS POSTERIORES DE *LAS MULTITUDES* Y SU AUTOR

A partir del fallecimiento del médico se inauguran estudios que lo ubican en diferentes campos del conocimiento. Ingenieros lo ha instalado ya en la genealogía de la sociología, junto a los precursores³⁹ de la disciplina; y De Veyga, sin diferir en la esencia científica, lo incorpora como historiador.

Ricardo Rojas (1882-1957) hará lo propio en la construcción de una literatura nacional y posteriormente, Rómulo Carbia (1885-1944), lo recuperará como historiador. Todas estas inscripciones constituyeron así, una matriz para leer el ensayo y operan en la interpretación de *Las multitudes* como legitimación de diversos campos de saber.

Es posible a partir de estas operaciones y la configuración de estos enfoques; proponer un modo de indagación que profundice la insinuación de la crítica de Sarmiento a otra de sus obras, como un escrito de corte político, aunque esta perspectiva, que es la que se retoma en la indagación, no prosperó.

La afirmación de Ingenieros en relación a que su maestro, no presentaba las características o el temple de hombre de gobierno y que sus rasgos salientes se alineaban a los de hombre de ciencia, se mantendrá a lo largo del tiempo y se instalarán como una certeza indiscutible, para los estudiosos posteriores. Rojas lo reivindicará como parte de la literatura nacional y Carbia lo incluirá como historiador, en el selecto grupo de *ensayistas* junto a Sarmiento, Echeverría y Alberdi.

Ambos autores revelan la influencia de la construcción de Ingenieros, delineando además el retrato de un Ramos Mejía intelectual, que desde la invocación de su nombre servirá para la validación de diferentes disciplinas del saber nacional. Se subraya nuevamente aquí la relevancia del estudio de la recepción para evidenciar las construcciones advertidas en la investigación, pudiendo establecer así un inicio en la genealogía de la recepción de la obra de Ramos.

³⁹ Dice Ingenieros, “Por razones de cronología conviene recordar, como señalé entonces, que *Las multitudes argentinas* fue la primera obra propiamente sociológica publicada en la Argentina, aunque ya Echeverría, Alberdi y Sarmiento hubiesen sido los precursores de esa disciplina, planteando o tratando problemas históricos que por su generalidad, tenían un sentido propiamente científico o filosófico”. JOSÉ INGENIEROS, *Obras Completas*, Tomo VII, *op.cit.*, p. 438.

UN MÉDICO LITERATO

Rojas, en la década del '20 y en la misma línea que los discípulos de Ramos, identifica *Las multitudes* como un estudio de psicología colectiva, tal como lo señala el título añadiendo que es el “caso” de un pueblo fanatizado. Dice además refiriendo a la evolución de la escritura de Ramos, que: “El médico se había hecho más psicólogo, el psicólogo más artista”⁴⁰.

Para instalar la novedosa perspectiva literaria, introduce a Ramos Mejía en su *Historia de la Literatura Argentina*, escrito entre los años 1917 y 1922. Rojas considera a Ramos como un humanista, en tanto el hombre fue objeto de sus cavilaciones. “Analizó al hombre como ser natural y como fuerza histórica” (Rojas, 1948, p.72); y además lo ubica como introductor del género de su especialidad, las memorias; no por ello deja de señalar que su obra exhibe a un originalísimo historiador.

Concluye que la ciencia médica se encuentra al servicio del devenido historiador. Las multitudes junto a Rosas y su tiempo, son los libros “más personales”, de Ramos Mejía y puede decirse de los demás, que constituyen escritos preparativos o de agregación⁴¹ de sendos trabajos.

En relación a la última y más voluminosa obra del autor, advierte una evolución del médico de 1875 hacia su consagración como historiador en 1907; y va más allá en su estudio diciendo que “Las ideas de los libros europeos habían cedido buena parte de su sitio a las intuiciones de la experiencia local”⁴².

Lo ubica en un grupo político por vínculo de amistad y con relación al círculo de gobierno, inscripción que le endilga su matiz político no elegido por el médico. Plantea que su amistad con de Carlos Pellegrini (1846-1906), Roque Sáenz Peña (1851-1914), Miguel Cané (1851-1905) y Lucio López (1848-1894), le transmiten la aficción de la política: “Aunque los cuatro eran hombres de club, de viajes y de galanteos –tres especies de las que Ramos Mejía no gustaba- era difícil vivir en la intimidad calurosa de esos cuatro abogados, frenéticos de la acción política, sin que nuestro médico se

⁴⁰ RICARDO ROJAS, *Historia de la Literatura Argentina*, Buenos Aires, editorial Kraf, 1948, p. 75.

⁴¹ Rojas completa su hipótesis sosteniendo: “Hasta se podría señalar en el resto de su obra los fragmentos que bocetan o amplían el tema y la doctrina.” En ambos el biólogo y el neurópata se hallan al servicio del historiador; el sabio cede su prioridad al artista; (...). *Ibidem*, p.72.

⁴² *Ibidem*, p. 75.

contagiara del mal argentino”⁴³.

Aun compelido a participar de la arena política por su grupo de pares, según Rojas, este punto no va a volver a ser identificado como un rasgo fundante en la vida del médico. Va más allá de la sentencia anterior explicando que la facultad lo habría deformado algo al pensador; la política aquí es identificada como un mal que sufren, según el historiador, casi todos “nuestros escritores”.

Le atribuye a él las cualidades de un buen escritor y le imputa sus defectos a la rústica cultura de su entorno. Su visión continúa la de Ingenieros cuando señala que entró forzado en la administración pública y la política; enumerando sus puestos en el gobierno como Vicepresidente de la Comisión Municipal de Buenos Aires (1882) hasta la Presidencia del Consejo de Educación (1908-1912).

En cuanto a su formación como escritor, había leído a los escritores del Siglo de Oro español, (de la obra de Francisco Quevedo toma su seudónimo) y sus maestros de la “prosa histórica”, son H. Taine (1828-1893), E. Renan (1823-1892) y Victor Paul de Saint (1827-1881), a quienes cita en forma efusiva. Su estilo narrativo, se ubica según Rojas, entre V. López (1815-1903) y T. Carlyle (1795-1891).

En cuanto a la ideología de Ramos Mejía, lo inscribe en el determinismo y transformismo imperantes, subrayando la influencia de Sarmiento y López en el aspecto sociológico. En cuanto al ensayo, afirma que no es un reflejo de la obra de Le Bon, reivindicando la traducción de las tesis europeas en los problemas locales.

EL MÉDICO HISTORIADOR

Rómulo Carbia⁴⁴, en su estudio crítico de historia, incluye a José María Ramos Mejía en el entramado genealógico de la historiografía argentina y le reconoce un lugar como historiador absoluto. Será parte de un selecto grupo denominado *ensayistas* tales como: Sarmiento, Alberdi, González y Rojas.

A través de una conceptualización particular, donde el autor construye la propia genealogía donde se incorpora, Carbia define el ensayo como “todo trabajo

⁴³ *Ibidem*, p. 75.

historiográfico donde el autor trata de organizar los elementos eruditos en el sentido de una demostración particularizada o en el de una exhibición integral de cualquier determinado suceso pretérito⁴⁵. Bajo esta perspectiva, *Las multitudes* ahora serán leídas en el corpus de la producción historiográfica argentina, como un ensayo histórico.

En su recorrido afina más la categorización y formula una distinción entre los *sociólogos* en el que combina entre otros a Sarmiento, Alberdi; y a su hermano Francisco Ramos Mejía; los *cientificistas*⁴⁶ donde se agrupan los ensayos psiquiátricos y psicológicos del pasado; donde además del médico se encuentran Lucas Ayarragaray (1861-1944) y Carlos O. Bunge (1875-1918).

Surgidos de la influencia de la psicología francesa y del empleo de las teorías psicológicas a la comprensión de los fenómenos colectivos; distingue a su vez, una nueva sección del grupo, incluyendo allí a quienes explican desde el criterio médico por un lado y quienes lo interpretan desde una perspectiva psicológica, por otro. En el primero de los términos incluye a Ramos Mejía; dice refiriendo a este: “El primero de los nombrados fue el que introdujo en nuestra historiografía el *ensayo cientificista*”⁴⁷.

Recorre la obra de Ramos y explica que fue escrito bajo la influencia de Le Bon. En su categorización delimita dos corrientes vertebrales de la historiografía argentina, señala que existieron historiadores con tendencias filosóficas y ensayistas de la “filosofía de la historia”. Cuando presenta a los hermanos Ramos Mejía, en continuidad con Sarmiento cita al pie acerca de José María:

Las multitudes argentinas. Estudio de psicología colectiva. Trabajado bajo la influencia de Le Bon, este libro inicia, dentro de la corriente sociológica, el matiz psicológico que luego habría de producir tanto desbarrancamiento lamentable. Ramos Mejía tomó hechos aislados, filosofó sobre lo desconocido, entremezclando sucesos del Perú con los del Río de la Plata, como si todo fuera idéntico, y sentó conclusiones tan estupendas como desprovistas de base. Su libro como todos los de su escuela, nació de ese afán de entretener los ocios con asuntos históricos, que caracterizó a todos nuestros polígrafos y que, todavía, alcanza a alguno de los que han quedado rezagados⁴⁸.

Es interesante advertir que no es clara la tipología desarrollada por Carbia, ya

⁴⁴ RÓMULO CARBIA, *Historia crítica de la historiografía argentina (desde sus orígenes en el siglo XVI)*, La Plata, Universidad de La Plata, 1937.

⁴⁵ *Ibidem*, p. 245.

⁴⁶ La clasificación de los *ensayistas* que formula Carbia se completa con los genéticos donde inscribe entre otros a Juan Agustín García y a Ernesto Quesada; y por último a los *ensayistas menores*.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 264.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 150.

que no es precisa la jerarquización de los ensayistas, a veces deriva a los científicistas de los sociólogos y en otros momentos los presenta como un subgrupo de aquellos. Dice particularmente del ensayo, siguiendo a Ingenieros es la “introducción a la obra *Rosas y su tiempo*, que declara es la coronación del proceso intelectual de Ramos”⁴⁹. Cita y opone su visión a la de Rojas en cuanto a la erudición del médico.

A partir de allí se suceden lecturas de *Las multitudes* que recuperan en su mayoría aquella primigenia realizada por sus discípulos, especialmente la percepción de Ingenieros que la caracteriza como obra sociológica y científica.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Los avances en la investigación y el análisis de *Las multitudes* ponen de relieve que el recorrido realizado en el presente escrito es plausible de ser ampliado y profundizado a partir de la hipótesis planteada.

Así y a partir de esta indagación fue posible ver elementos centrales en torno a la construcción del patriotismo al servicio de la disputa política, encarnados en un político. Estas evidencias halladas en la silueta de José María Ramos Mejía y en las recuperaciones de su obra, constituyen un aporte para la caracterización de una élite dirigente y que discute con el relato histórico de una aristocracia pacificada y homogénea.

Si bien y como se ha señalado muchos autores continuaron reivindicando el trabajo de Ramos Mejía; puede advertirse el mecanismo de la operación al servicio de la construcción del patriotismo y la apelación al mismo para configurar los aspectos fundacionales en el caso de la literatura y la historia.

El trabajo de investigación continúa y las evidencias fortalecen la hipótesis de la arquitectura de un patriotismo que se caracteriza por la suscripción de un grupo selecto a la aristocracia neocolonial. De aquellos que intentan fundar legitimidad según un abolengo que le inculca la capacidad de establecer los límites de lo que se constituye o no el “ser nacional”. Las definiciones de esta filiación al patriciado, serán parte de la profundización en el abordaje de sus componentes y manifestaciones expresas. Se

⁴⁹ *Ibidem*, p. 267.

señalan algunos aspectos que se pretenden subrayar en este espacio de generalizaciones prudentes y recuperar de este modo, los hallazgos que fortalecen la hipótesis.

La silueta delineada a través de publicaciones propias y de reivindicaciones *in memóriam* formuladas por sus discípulos, revelan la evidencia de un pasado que se remonta a la metrópoli y si se quiere un abolengo patricio fundado en la participación política desde fines del XVIII hacia el presente histórico de Ramos Mejía.

La genealogía política, de Ramos Mejía es central en el alegato que expresa la justificación de un espacio que le corresponde en el gobierno y en ese escenario, además ofrece una pista intelectual en términos del temor de perderlo. Entonces es clara la necesidad de protegerse del definido por la potente categoría que diseña, el *burgués aureus* que lo intimida y acecha, en la escena finisecular posterior al aluvión inmigratorio.

Tanto Ramos Mejía, como aquellos que recuperaron sus escritos ofrecieron evidencias de su abolengo y son de algún modo estrategias de construcción de autoridad para la instauración del discurso en disputa al interior del círculo dirigente del país. Abuelo, padre, hermano y linaje de antepasados Mexía, se citan en las páginas de sus escritos en franca vinculación con su participación política y en pos de la edificación de la nación en su evolución desde las más germinales reminiscencias históricas. Así desde los grandes hombres y en una inédita para la región, ruptura con Carlyle u otros como Sarmiento, impone la categoría se la multitud como sujeto político responsable de la historia.

Este doble postulado en principio no abandona del todo el legado sarmientino para establecer algún tipo de paternidad a las diversas acciones instauradoras de nacionalidad y por otro la apelación a la multitud o masa de Le Bon le permite en el ensayo cuyo título configura ya un protagonismo que se sostiene a lo largo de la obra, es un entramado de legitimación política que explica su presente y es a la vez plausible de ser indagado en el pasado.

El estudio, además, proporciona a través de la recepción de muchos a lo largo del tiempo y hasta la actualidad, la relevancia de volver a estos escritos finiseculares y ver su impronta a lo largo de los ciclos históricos.

Por último y a modo de condensación, se plantean nuevas hipótesis que ponen

en cuestión las formas del relato histórico desde la perspectiva del gobierno, tal que refleja a su vez, la necesidad de un historiador o de un literato para producir desde, en y para el Estado, que intentan y logran un lugar para sus publicaciones como los materiales que se emplearán además en las escuelas para la transmisión de ese patriotismo al que adhieren.

El Centenario y sus nacionalismos escolares

La Restauración nacionalista de Rojas como excusa y apropiación^{1*}

ALEJANDRO HERRERO

**Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas /
Universidad del Salvador /Universidad Nacional de Lanús**
herrero_alejandro@yahoo.com.ar

RESUMEN

En la historiografía argentina se habla del primer nacionalismo cultural producido durante el Centenario de la Revolución; y se invoca, para evidenciarlo, al escritor Ricardo Rojas y su libro *La Restauración Nacionalista. Informe sobre educación* (1909). Resulta relevante recordar que la investigación de Rojas fue financiada por el Ministerio de Instrucción Pública, y su informe editado en soporte libro por este organismo. Esta obra de Rojas ha sido estudiada en su estructura interna o en su relación con la historia del nacionalismo, pero más allá de algunas referencias de historiadores de la educación, prácticamente no ha sido explorada en su espacio de nacimiento: el sistema educativo y sus espacios de gobierno donde se discuten y definen políticas.

Mi objetivo consiste en indagar cómo este informe libro es apropiado y usado por funcionarios del gobierno nacional y del gobierno de las provincias, y por figuras del campo científico e intelectual que escriben en publicaciones oficiales de las áreas de educación. Se trata de un estudio de recepción de ideas, y también de una indagación sobre cómo educadores normalistas en funciones de gobierno legitiman sus políticas con este autor y este informe. Mi hipótesis es que existen nacionalismos escolares que se advierten en cada intervención de funcionarios normalistas o científicos que escriben en revistas de educación, y no un único nacionalismo escolar como política desde los Estados; advierto que la política escolar nacionalista, según los casos, es recibida y aceptada por algunos, discutida por otros y hasta redefinida en otras ocasiones.

PALABRAS CLAVES

Argentina – Rojas – Nacionalismo – Racismo - Imperialismo

ABSTRACT

Argentine historiography speaks of the first cultural nationalism produced during the Centennial of the Revolution; and the writer Ricardo Rojas and his book *La Restauración Nacionalista* are invoked to demonstrate this. Report on Education (1909). It is relevant to remember that Rojas' investigation was funded by the Ministry of Public Instruction, and his report published in book support by this body. This work by Rojas has been studied in its internal structure or in its relationship with the history of nationalism, but beyond some references by historians of education, it has practically not been explored in its place of birth: the educational system and its spaces of government where policies are discussed and defined.

My objective is to investigate how this book report is appropriate and used by officials of the national government and the government of the provinces, and by figures of the scientific and intellectual field who write in official publications in the areas of education. This is a study of reception of ideas, and also an inquiry into how normalist educators in government functions legitimize their policies with this author and this report. My hypothesis is that there are school nationalisms that are noticed in each intervention of normalist or scientific officials who write in education magazines, and not a single school nationalist school policy, depending on the case, is received and accepted by some, discussed by others and even redefined on other occasions.

KEYWORDS

Argentina – Rojas – Nationalism – Racism - Imperialism

INTRODUCCIÓN

Mi objeto de estudio es el normalismo argentino a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX². Estudio a normalistas, es decir, docentes formados, en la mayoría de los casos, en las escuelas normales y férreos defensores de los derechos del magisterio. Normalistas que hablan desde sus asociaciones y desde sus cargos en áreas de educación en el Estado Nacional y en las Direcciones de Escuelas de los Estados provinciales.

No existe el normalismo sino normalismos, hay toda una batalla en lo que

¹ * Fecha de recepción del artículo: 05/04/2021. Fecha de aceptación: 01/06/2021.

² ALEJANDRO HERRERO, "La escuela normalista y la voluntad científica de los nuevos educadores. Argentina, 1880-1900)", en: *Perspectivas Metodológicas*, n. 14, año 14, noviembre, Departamento de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, 2014, pp. 14-31.

denomino espacio normalista, sin embargo, hay ciertas ideas básicas que los unen a todos: la defensa de los miembros del magisterio, la invocación de las escuelas normales como únicas sedes para formar docentes y la afirmación de que son las escuelas primarias el dispositivo más apto para educar a los ciudadanos, a los argentinos y crear la nacionalidad.

Cuando plantean, una y otra vez, que estas sedes escolares son el espacio más adecuado para dar respuesta a los problemas de la nacionalidad y el orden social, lo que están haciendo, entre otras cosas, es legitimar su lugar como actores de la república; sus discursos, incansablemente, justifican su lugar y su función esencial en la sociedad y en los Estados (provincial o nacional).

Por eso, no es casualidad que el nacionalismo escolar lo expongan como una demanda de las leyes de educación al magisterio y, al mismo tiempo, sea, de hecho, la formación patriótica en las aulas lo que fundamenta y legitima en sus argumentos su lugar, su función y sus demandas³.

Sin duda, se puede verificar que adquirieron un lugar y una función relevante, porque a partir de las década de 1890, se registra fácilmente que un número importante

³ Los estudios sobre el normalismo se han destacado por abordar el objeto desde distintos puntos de vista y enfoques. Existe una abundante bibliografía, sólo quiero recomendar la lectura de las últimas contribuciones, que he leído con mucho provecho: LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ, “Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes”. *Ciencia, Docencia, Tecnología*, Paraná, 2019, pp. 200-235; LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ, “Normalismo y mujeres. Las maestras en el Quién es Quién en La Plata (1972): trayectorias de una élite intelectual y profesional”. *Trabajos y Comunicaciones*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 2019, 1-23; LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ, “Los primeros jardines de Infantes anexos a las Escuelas Normales (1884-1945). Debates alrededor de la infancia escolarizada”. *Anuario de Historia de la Educación*, Buenos Aires, Editorial SAHE, vol. 21, 2020, pp. 66-86; LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ, “Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952)”, *Mundo Agrario. Revista*. Universidad Nacional de La Plata, vol. 21, 2020, pp. 1-25; LAURA GRACIELA RODRÍGUEZ, “Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914)”. *Descentrada. Revista*. Universidad Nacional de La Plata, vol. 5, 2021, pp. 1-17; FLAVIA FIORUCCI, “Las escuelas normales y la vida cultural en el interior. Apuntes para su historia”, en: Paula Laguarda y Flavia Fiorucci (eds.) *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales (siglo XX)*, Rosario, Prohistoria, 2012; FLAVIA FIORUCCI, “Maestros para el sistema de instrucción pública. La fundación de Escuelas Normales en Argentina (1870-1930)”, en: *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, Vol. II, n. 3, 2014, pp. 24-55; FLAVIA FIORUCCI, “País afeminado, proletariado feminista. Mujeres inmorales e incapaces: la feminización del magisterio en disputa, 1900-1920”. *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 17. N. 2. 2016; FLAVIA FIORUCCI y MYRIAM SOUTHEWELL, “Normalismo”, en: FLAVIA FIORUCCI y JOSÉ BUSTAMANTE VISMARA, *Palabras claves en Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, UNIPE Editorial Universitaria, 2019, pp. 245-248. HÉCTOR MUZZOPAPPA, *Educación y trabajo en el Orden Conservador. Ideas alberdianas y vanguardia normalista*, Buenos Aires: UNLa-Biblos, 2015; MARCOS OLALLA, MARIANA ALVARADO, PAULA RIPAMONTI Y FACUNDO PRICE, *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor Popular en la educación argentina de fines del siglo XIX*, Mendoza, Qellqasqa, 2016; ANDREA ALLIAUD, *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio*, Buenos Aires, Gránica, 2007; LUCÍA LIONETTI, *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la República. 1870-1916*, Miño y Dávila Editores, 2007; JANET CIAN, “¿Maestros agricultores? La formación del magisterio rural en Entre Ríos, 1903-1914”, en: DANIEL CANTERO (Coordinador), *Experiencias latinoamericanas para re-pensar la educación rural*, Temuco, Universidad Católica de Temuco, 2019.

de normalistas ocupan altos cargos en el área de educación nacional y de las provincias, así como también en ministerios ajenos a la educación en ambas esferas estatales, o en el ejecutivo provincial y bancas en el congreso nacional.

Es decir, cuando hablo de normalistas aludo a un conjunto de integrantes del magisterio que efectivamente actúan desde espacios de poder donde se discute y se definen políticas de gobierno y en especial de educación⁴.

En el ciclo que va desde 1890 al Centenario de la Revolución de Mayo, 1910, se registra en diversas fuentes que los gobiernos nacionales y provinciales plantean un problema e intentan dar una respuesta.

Existe una población masiva de inmigrantes (sobre todo en Capital Federal, en Buenos Aires y el Litoral), que han constituido sus propias instituciones (asociaciones de ayuda mutua, hospitales, escuelas, publicaciones periódicas), celebran sus festividades patrias con enorme eficacia en los espacios públicos, y, en la mayoría de los casos, no se nacionalizan, sino que viven como en sus países de origen. Eso no es todo: sus hijos nacidos en tierra argentina son educados con la cultura y tradición patriótica de sus padres extranjeros.

Todo se produce en un contexto donde se impone en las principales naciones europeas una política imperialista (y África, es sólo una de las víctimas más visibles). Italia sigue puntualmente esta política, y en su parlamento se ha discutido en distintos momentos la posibilidad de que Argentina, donde existe una inmigración masiva de italianos (por lejos, la comunidad extranjera más numerosa del país), se convierta en su colonia.

El mismo parlamento italiano vota enviar, y de hecho se envían, partidas de dinero para la comunidad italiana en Argentina con el objeto de fortalecer sus instituciones.

La segunda cuestión, también muy bien documentada, es que existía una apatía

⁴ ALEJANDRO HERRERO, “Saber y poder en el sistema educativo argentino. Los nuevos educadores y la Asociación Nacional de Educación, 1886-1898”, en: *Dimensión Antropológica. Revista de Historia y Antropología*, Año 25, Vol. 73. Mayo-Agosto, 2018, pp. 123-140. México D. F., Instituto Nacional de Antropología e Historia; ALEJANDRO HERRERO, “Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920)”, en: *Revista Temas de Historia Argentina y americana*, n. 27, vol. 1. Buenos Aires, Universidad Católica Argentina, Enero-Junio, 2019, pp. 28-59; ALEJANDRO HERRERO, “Las Escuelas Normales Populares en la provincia de Buenos Aires. El caso de Mercedes, 1911-1920”. *Revista Épocas*, Buenos Aires, Universidad del Salvador, 2020, pp. 25-46; Y ALEJANDRO HERRERO, “Estado y Liberalismo patriótico. Las Escuelas Normales Populares en la Provincia de Buenos Aires, 1880-1917”, en: ALEJANDRO HERRERO, “Dossier: Investigación de Historia de la Educación en Argentina”, en: *Revista Perspectivas Metodológicas*, Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada, 2020, pp. 21-48.

política por parte de los criollos, una apatía en relación a la participación en la cosa pública, y en las celebraciones patrias. Hecho que contrastaba con las celebraciones patrióticas de las comunidades extranjeras⁵.

Unido a esto, durante las dos últimas décadas del siglo XIX se vive como si fuera inminente un conflicto armado con Chile. Existieron varios momentos donde la posibilidad de la guerra era irremediable. Se conocía muy bien que el gobierno chileno estaba comprando armas y había impuesto el servicio militar obligatorio. Estos hechos, dichos muy rápidamente aunque también existían otros, alarman a los dirigentes argentinos que tienen posiciones de gobiernos.

Por otro lado, se imaginaban una posibilidad: que los hijos de inmigrantes nacidos en el país pero formados en la cultura de sus padres podrían acceder a posiciones de gobierno con la idea de transformar la nación en una colonia. Este imaginario produce un consenso en la dirigencia política en torno a este problema, y una solución, que consistía en formar argentinos.

La ley del servicio militar a comienzos del siglo XX fue una respuesta; la decisión de enseñar el uso de las armas a los estudiantes en los distintos niveles educativos fue otra, y en 1908, desde el Consejo Nacional de Educación (en adelante: CNE), presidido por J. M. Ramos Mejía, se diseña y se ejecuta un programa de educación patriótica⁶.

Precisamente en este momento el Ministerio de Instrucción Pública convoca a un escritor, Ricardo Rojas, para que investigue en distintas naciones europeas la enseñanza de la historia. Los resultados de dicha exploración fueron reproducidos primero en un informe, y el mismo fue editado por este Ministerio como libro: Ricardo Rojas, *La Restauración Nacionalista. Informe sobre Educación* (1909)⁷.

Suele afirmarse en la historiografía que fue este autor y este libro los que dan

⁵ LILIA ANA BERTONI, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

⁶ LAURA GUIC, *Ramos Mejía y las Multitudes Argentinas. Una intervención política en Buenos Aires, hacia fines del siglo XIX*. Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Universidad Nacional de Lanús. 2019.

⁷ “Un decreto del Señor Presidente de la República, comisionándome el año anterior para estudiar en Europa el régimen de los estudios históricos, problema relacionado con los más vitales intereses de nuestra nacionalidad. El entonces ministro don Federico Pinedo me comunicara en París el honroso encargo, en términos tan lisonjeros para mí persona, que si fuese inmodestia el rememorarlos, fuera descortesía no agradecerlos en esta oportunidad. Al regresar después a mi país tuve la suerte que el Doctor Naón, nuevo ministro de Instrucción Pública, me ratificase, con criterio encomiable, la libertad necesaria para un trabajo de este género y ordenase más tarde su edición.” RICARDO ROJAS, *La Restauración Nacionalista. Informe sobre Educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909, p. 9.

inicio al primer nacionalismo cultural argentino. Más allá si se trata del origen del nacionalismo en nuestro país, me interesa subrayar que esta intervención se localiza en el Estado, y en un área precisa: la instrucción pública.

Esta obra de Rojas ha sido estudiada, de manera muy relevante por cierto, en su estructura interna o en su relación con la historia del nacionalismo, pero más allá de algunas referencias de historiadores de la educación⁸, prácticamente no ha sido investigada en su espacio de nacimiento: el sistema educativo, en las revistas oficiales de educación y sus espacios de gobierno donde se discuten y definen las políticas a implementar⁹.

En este artículo examino este aspecto poco conocido, es decir, cómo este informe libro es apropiado y usado por funcionarios del gobierno nacional y del gobierno de las provincias, y por figuras del campo científico e intelectual que escriben en publicaciones oficiales de las áreas de educación.

Mis fuentes son, en la mayoría de los casos, publicaciones oficiales porque este informe-libro fue escasamente estudiado en este espacio. Se trata, entonces, de un estudio de recepción de ideas, y también de una indagación sobre cómo educadores normalistas en funciones de gobierno legitiman sus políticas con este autor y este informe. Mi objetivo es continuar mi línea de investigación sobre los normalismos, en especial en normalistas en funciones de gobierno.

Mi hipótesis es que existen nacionalismos escolares que se advierten en cada intervención de funcionarios normalistas o científicos que escriben en revistas de educación, y no un único nacionalismo escolar como política desde los Estados; advierto que la política escolar nacionalista, según los casos, es recibida y aceptada por algunos, discutida por otros y hasta redefinida en otras ocasiones. Por una cuestión de límite de este artículo, expondré sólo algunos ejemplos para ofrecer evidencias.

LA RESEÑA DE *EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN*

Una primera recepción oficial del libro *La Restauración Nacionalista* de Ricardo Rojas se visualiza, precisamente, en *El Monitor de la Educación Común*, la revista del

⁸ Una sola vez se menciona esta obra de Ricardo Rojas, en el valioso estudio de Escudé sobre la educación patriótica. CARLOS ESCUDÉ, *El fracaso del proyecto argentino. Ideología y Educación*. Buenos Aires, Di Tella, p. 37.

⁹ DARÍO PULFER, en su presentación a una edición de este libro de Rojas, enumera la enorme cantidad de estudios sobre la misma. Véase: RICARDO ROJAS, *La Restauración Nacionalista. Informe sobre Educación*. Buenos Aires, editorial UNIPE, 2010, pp. 13-43.

CNE¹⁰.

Si bien no hay firma de la reseña, todo parece indicar que se trata de un educador en funciones de gobierno. Al leer los primeros pasajes, hace ver que la obra que reseña es un escrito aprobado por las áreas de educación del Estado argentino, y los elogios son tan contundentes que evidencian claramente a sus lectores que se trata de la voz del Estado, es decir, que sigue las líneas del programa de educación patriótica que estaba llevando a cabo el CNE, presidido por José María Ramos Mejía.

Se puede leer lo siguiente:

El año pasado don Ricardo Rojas fue comisionado por nuestro gobierno para estudiar el método y organización de los conocimientos históricos en la enseñanza europea. Aunque las excelentes dotes de intelectual y de laborioso del enviado hacían esperar de él algo más que uno de los habituales informes adocenados que a diario reciben los ministerios, no presentimos entonces el magnífico fruto de pensamiento y de ideal que evidencia este libro generoso, incorporado desde ahora a las obras fundamentales de nuestra letras¹¹.

Es la voz del Estado, y esa voz es la de “un hombre de letras” que puede captar, se sostiene:

la secreta angustia latente en lo íntimo de todo argentino ante el espectáculo de una patria sin patria, de una nacionalidad que se desnaturaliza día a día bajo el cúmulo de las influencias cosmopolitas, que abdica cada vez la nitidez de su perfil propio desvaneciéndolo en la orgía de los intereses materiales, en el olvido de su historia, en la despreocupación de su pasado, en el abandono del tesoro espiritual, de la intrahistoria fuerza divina que perpetúa a un pueblo al través del tiempo. Así, la teoría de este libro es la de asentar la conciencia nacional en la conciencia de la historia. Esta es la obra que se debe esperar de las escuelas, apartadas de ella durante cincuenta años, por no haber adoptado el programa, el texto, y el material didáctico de la historia a las necesidades argentinas¹².

No se trata de cualquier escritor, sino de un escritor que cumple una función nacional, y da respuesta al problema que plantean los gobiernos existentes y el programa de educación patriótica. Esta idea se inscribe y se justifica en una lectura de la evolución histórica. Se señala que a lo largo de la historia Argentina los hombres representativos de cada etapa fueron, durante el proceso de la independencia los

¹⁰ “Bibliografía. La Restauración Nacionalista. Informe de educación”, en: *El Monitor de Educación Común*. Año 28. N. 441. 1909, pp. 777-782.

¹¹ “El año pasado don Ricardo Rojas fue comisionado por nuestro gobierno para estudiar el método y organización de los conocimientos históricos en la enseñanza europea. Aunque las excelentes dotes de intelectual y de laborioso del enviado hacían esperar de él algo más que uno de los habituales informes adocenados que a diario reciben los ministerios, no presentimos entonces el magnífico fruto de pensamiento y de ideal que evidencia este libro generoso, incorporado desde ahora a las obras fundamentales de nuestra letras”. “Bibliografía. La Restauración Nacionalista. Informe de educación”, *op.cit.*, p. 777.

¹² *Ibidem*, p. 777.

militares, posteriormente en los años de la organización nacional los legisladores, y en el presente los hombres de letras. Y dicho esto, se afirma en la reseña, que el legislador

aunque debe ser hoy relegado a segundo término por causas naturales, sigue gozando de un prestigio principal; y por fin, en el presente que otorga monarquía exclusiva a los hombres de letras, como trabajadores del idioma, y por consiguiente de una de las formas de la conciencia nacional¹³.

En esta lectura de Rojas y del que escribe la reseña no aparecen los trabajadores, los productores de riqueza: la nación se construyó con militares, legisladores y con hombres de letras. Es más, hace ver que los legisladores son parte del pasado y le están sacando el lugar que deben tener los hombres de letras, los únicos preparados para dar respuesta al problema nacional:

Como se concibe la civilización de un pueblo sin territorio, cuya influencia es tan grande que determina caracteres étnicos, hasta hacer que los hijos de extranjeros con el sólo hecho de haber nacido y residir aquí se diferencien de sus padres en espíritu y en rasgos físicos, uno de los primeros objetos de la enseñanza nacional es el cultivo de la geografía sobre todo por la llamada *emoción del paisaje* (...)¹⁴.

Ahora bien: ¿Quién puede hacer esto? Ni los militares ni los legisladores, se nos dice, sólo los escritores pueden transformar el suelo, la tierra, en “emoción del paisaje” y conmover a los argentinos y a todos los habitantes que viven en el país¹⁵.

Para Rojas, se subraya en la reseña, “la crisis moral de la sociedad argentina sólo podrá remediarse por la educación”¹⁶. Y ahora sí, finalmente, se indica el planteo educacional de Rojas:

Las bases de la doctrina pedagógica que el señor Rojas propone en servicio de su ideal, pueden ser concretadas: 1ª. La lucha contra el analfabetismo no realiza por sí sola el propósito de la enseñanza primaria que es más vasto dado que le está encomendada la formación del ciudadano. 2ª. La enseñanza normal forma un solo cuerpo de enseñanza didáctica y política con la escuela primaria. 3ª. La educación cívica revestirá tanta importancia como la instrucción técnica. 4ª. Las escuelas de bellas artes deben cultivar la formación de una conciencia estética nacional. 5ª. La enseñanza militar deberá razonar el patriotismo de que está inspirada. 6ª. La enseñanza particular debe ser reglamentada en absoluta sujeción al Estado y en servicio de la nacionalidad. 7ª. La

¹³ *Ibidem*, pp. 777-778.

¹⁴ “Al final de este capítulo el autor evidencia enérgicamente su oposición a los actuales sistemas pedagógicos, cuyo resultado es el de que egresen de las escuelas argentinos sin conciencia de su territorio, sin ideales de solidaridad histórica, sin devoción por los intereses colectivos y sin amor por la obra de sus escritores”. *Ibidem*, p. 778.

¹⁵ “Al final de este capítulo el autor evidencia enérgicamente su oposición a los actuales sistemas pedagógicos, cuyo resultado es el de que egresen de las escuelas argentinos sin conciencia de su territorio, sin ideales de solidaridad histórica, sin devoción por los intereses colectivos y sin amor por la obra de sus escritores”. *Ibidem*, p. 778.

¹⁶ *Ibidem*, p. 778.

enseñanza universitaria debe preferir en sus estudios sociales a los fenómenos argentinos. El autor hace constar que las innovaciones que preconiza pueden ser introducidas sin trastornos en el orden actual de los estudios”¹⁷.

Se advierten, a lo largo de la reseña, varias cuestiones. En primer lugar, es una lectura completamente elogiosa, no se indica ninguna crítica. Segundo: se subraya que este libro de Rojas da respuesta, precisamente al programa de educación patriótica, que desde el CNE, presidido por Ramos Mejía, se está llevando a cabo. Tercero: se plantea que no sólo Rojas acierta en el diagnóstico sino también en la respuesta. Cuarto: Rojas nombra los actores y las vías para resolver este problema: son los escritores nacionales y los docentes en las escuelas, porque la crisis es moral y la respuesta se debe dar en el plano de las letras y de las sedes escolares. Se establece una necesaria relación entre escritor y nación, por lo tanto el escritor es, necesariamente, escritor nacional, y también se establece una relación entre escritor y escuelas, porque solo los escritores transmiten la emoción del paisaje para formar argentinos¹⁸. Quinta indicación: Todo sucede en espacios del Estado, Rojas es editado por el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación, y es aceptado y tomado como uno de sus suyos por otro poder nacional, el CNE. Sin embargo, Leopoldo Lugones parece matizar esta lectura.

LA INTERVENCIÓN DE LEOPOLDO LUGONES

Resulta relevante recordar que Leopoldo Lugones participó en el Ministerio de Instrucción Pública y luego en el CNE, como inspector de escuelas, y en sus diversas intervenciones rechazó las nociones: “nacionalista” y “nacionalismo”.

Desde el año 1908 se editan en *El Monitor de la Educación Común*, los capítulos de su obra denominada *Didáctica*¹⁹; y en el año del Centenario de la

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ En la década de 1930 se invoca a Rojas y su Restauración Nacionalista para pensar y reflexionar sobre cómo debe dictar la historia en las escuelas. Natalio J. Pisano: “La enseñanza de la historia primaria”. *Monitor*, octubre, 1932. 74-87. Usa a Rojas, a Bunge y a otros. Ver: Año 52. N. 718. 74-87. 1932; Año 52. N. 720. 51-62. 1932; Año 52. N. 722. 38-52.1933; Año 52. N. 725. 44-58.1933; Año; Año 52. N. 726-727. 47-59.1933; y Natalio J. Pisano: “La enseñanza de la historia primaria”. *Monitor*, Año 62. octubre, 1942. 90-112.

¹⁹ “*El Monitor* comienza a publicar hoy algunos capítulos de un libro de Leopoldo Lugones, titulado, *Didáctica*. En esta obra estudia el autor todo lo que a la enseñanza concierne, y ya se verá la forma sabia como encara los más graves problemas de la educación. // *El Monitor*, que constituye la cátedra más genuina del magisterio, acoge la palabra del robusto intelectual y sean cuales fueran sus ideas, ya que Lugones es tan opulento en éstas como pródiga en teorías, creemos que nuestras páginas deben difundirlas. // El magisterio conoce a Lugones. Inspector de Instrucción pública en circunstancias distintas, pudo apreciarse su conocimiento en la materia, y sus propósitos removieron más de una vez el ambiente reducido de profesores, maestros y alumnos para convertirse en el tema exclusivo de todos los comentarios.// Así, pues, creemos sinceramente que esta publicación constituye para nosotros una conquista. // Empezamos por el segundo capítulo porque éste se refiere a un punto de actualidad.

Revolución el autor lo publica en soporte libro: *Didáctica*. Buenos Aires, Imprenta Otero & Cía, impresores, 1910.

Lugones escribe en su “advertencia: “Este libro, junto con *Piedras Liminares*, *Odas seculares*, y *Prometeo*, forma parte de mi homenaje a la patria”²⁰. La palabra que usa es patria, y se puede leer una “introducción” donde apunta de modo directo a su rechazo al uso de los conceptos de “nacionalismo” y “nacionalista”. Se impone hacer un breve rodeo antes de volver a Lugones para entender por qué se opone al nacionalismo ligado, a sus ojos, al “imperialismo”, el “militarismo” y la “irracionalidad”.

La reseña de 1909 y la intervención de Lugones con su libro en 1910, se produce en un contexto preciso que el propio Rojas hace ver en *Restauración nacionalista* de 1908. Rojas escribe: “Esta concepción moderna de patriotismo, que tiene por base territorial y política la nación, es lo que llamo *nacionalismo*”²¹. Dicho esto, señala en nota al pie:

Sintomática de que pensamos con ideas hechas, y hechas en el extranjero, es la circunstancia de que, en general, la palabra *nacionalismo*, lanzada en Buenos Aires, no haya sugerido sino imágenes de nacionalismo francés. Alguien creo, a propósito de ellas, el verbo, *paulderouleando*, y otros asociaron el nombre de Maurice Barrés a del escritor argentino que venía a agitar estas ideas. A esos, no se les ocurrió reflexionar que el nacionalismo en Francia es católico y monárquico por tradición francesa, y guerrero por odio a Alemania. En Argentina por tradición laico y democrático, ha de ser pacifista por solidaridad americana²².

Con Rojas nos enteramos que existía toda una discusión en los espacios culturales de Buenos Aires en torno al uso del concepto nacionalismo porque se lo consideraba una amenaza y un peligro que violenta la tradición laica y democrática de la nación²³.

Con este pasaje cobra otra dimensión la lectura positiva de la reseña de *El Monitor de la Educación Común*: la posición de adherir al informe libro de Rojas va más allá de una lectura más sobre la cuestión patriótica, sino que se inscribe en un

Edificación escolar.// En el número próximo publicaremos la introducción y el primer capítulo y seguiremos dando sucesivamente uno por mes”. “Notas de la redacción. Un libro de Leopoldo Lugones”. *El Monitor de la Educación Común*. Año 28. N. 430. 1908, pp. 540-541.

²⁰ LEOPOLDO LUGONES, *Didáctica*. Buenos Aires, Imprenta Otero&Cía impresores, 1910, p. III.

²¹ RICARDO ROJAS, *La Restauración Nacionalista. Informe sobre Educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909, p. 63.

²² *Ibidem*, p. 63.

²³ Hay que destacar que existieron otros libros sobre el nacionalismo que fueron reseñados en la misma publicación con valoraciones dispares. Raúl Orgaz escribe una reseña criticando el “nacionalismo progresivo” de Rivarola: “El advenimiento de la sana gratitud. A propósito del nacionalismo histórico”. *El Monitor de la Educación Común*. Año 30. N. 467, pp. 224-227. 1911. Y Carlos Octavio Bunge repasa el voluminoso libro de Quesada, donde expone el nacionalismo en la enseñanza de la historia en Alemania: “La enseñanza de la historia”. *El Monitor de la Educación Común*. 1911, pp. 5-15.

debate en torno a un concepto, el nacionalismo, resistido en Buenos Aires.

En 1910, el por entonces ya prestigioso José Ingenieros publica *La evolución sociológica argentina. De la barbarie al imperialismo*, donde invoca a sus amigos, el Presidente del CNE, José María Ramos Mejía, que estaba implementando el programa de educación patriótica en las escuelas primarias, y a su amigo Rojas y su *Restauración nacionalista*, como parte de una empresa asociada al nacionalismo y al imperialismo argentino²⁴.

Precisamente el capítulo dedicado a esta cuestión, es editado en la publicación oficial del área de instrucción pública de la provincia de Buenos Aires: José Ingegneros, “Evolución de la sociología Argentina. El devenir del imperialismo argentino”. *La Educación*, órgano de la Dirección de Escuela de la Provincia de Buenos Aires: José Ingegneros: El imperialismo argentino”. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Año LI, n. 3, 4 y 5, Mayo 1910.

Es decir, la voz de Ingegneros, leído en esa revista es la voz del Estado de Buenos Aires. Leamos algunos pasajes para luego retornar a la respuesta de Lugones.

Ingenieros explica que en el sur de América solo Argentina posee las condiciones para constituirse como la nación y de este modo ha alcanzado la etapa más evolucionada de civilización.

Esta posición la colocaba en la obligación de tutelar al resto de las naciones para conducirlos a una etapa superior de evolución. Y si bien habla de un nacionalismo e imperialismo pacífico argentino no deja de hacer ver la acción de la fuerza y de los hechos:

A pesar de sus apariencias, el ideal del imperialismo no es de guerra, sino de paz. Los pueblos fuertes se consideran los encargados de tutelar a los otros, extendiendo a ellos los beneficios de su civilización más evolucionada. Los débiles suelen protestar, oponiendo la palabra “derecho” a la fuerza del “hecho”; por eso los medios necesarios para ejercer la tutela pueden asumir caracteres violentos y parecer injustos. La historia ignora la palabra justifica; se burla de los débiles y es cómplice de los fuertes. Sin fuerza no hay derecho; quien quiera reivindicar un derecho- se un individuo, una nación o una raza- debe descartar el sentimiento de justicia y trabajar para ser el más fuerte. Eso basta²⁵.

²⁴ Sobre las ediciones de esta obra de Ingegneros, véase: FACUNDO DI VICENZO, *Estudio de las ediciones en libro de Sociología Argentina de José Ingenieros (1910,1913 y 1918). Lecturas y usos en el campo historiográfico y de la Sociología*. Tesis de Doctorado. Universidad del Salvador. 2021.

²⁵ JOSÉ INGENIEROS, “Evolución de la sociología Argentina. El devenir del imperialismo argentino”, en: *La Educación*, órgano de la Dirección de Escuela de la Provincia de Buenos Aires; José Ingenieros, “El imperialismo argentino”, en: *Revista de Educación*, Publicación Oficial de la Dirección de

Y en otra parte afirma:

Desde ya, manteniéndonos en la órbita del problema general, podemos afirmar que en el proceso constitutivo del imperialismo contemporáneo pueden distinguirse tres fases: 1.- El crecimiento de la potencialidad económica corre paralelo con el aumento de la población y la expansión territorial, determinando un estado de espíritu que es su reflejo; 2.- ese estado psicológico se concreta en una doctrina, encuentran sus hombres representativos y orienta una política; 3.- la organización militarista sirve para proteger a todo el sistema²⁶.

Finalmente, su observación científica le permite sostener:

No hay motivos sociológicos para creer que el continente europeo conservará eternamente el primer puesto en la civilización humana: se ha desplazado muchas veces en la historia. Acaso, en un remoto porvenir, las grandes potencias del mundo no sean Inglaterra que envejece, ni Alemania que vemos en plena virilidad. Después de Estados Unidos joven y del Japón adolescente, es probable que la Argentina y la Australia despierten al imperialismo y adquieran una influencia decisiva en la política del mundo entero²⁷.

Y a continuación invoca a Rojas y su *Restauración nacionalista* cumpliendo un papel en esta política imperialista, pero es relevante observar que este pasaje que van a leer no está en la revista sino en el libro, puesto que lo que se edita en esta publicación es fragmentado:

En la psicología colectiva de los argentinos ha podido observarse, en los últimos años, una intensificación del sentimiento nacionalista; es, por muchos conceptos, un prelude del sentimiento imperialista que despierta, alimentado por el vertiginoso incremento de la riqueza nacional. Son conocidas las tendencias que ha impreso a la educación su ilustre Director Ramos Mejía y las ideas difundidas acerca del nacionalismo por Ricardo Rojas (*La Restauración Nacionalista*)²⁸.

Y la explicación de la superioridad se asienta en varias condiciones, una de ellas la raza blanca que domina en el litoral argentino que la coloca en una etapa superior al resto de las naciones de la América del Sud. En este pasaje que vamos a leer se aprecia el componente racista de Ingenieros y es reproducido en la revista de la dirección de escuelas de la provincia de Buenos Aires. Es decir, en una publicación del Estado, en este caso Buenos Aires, se difunde sin ningún tipo crítica el racismo asociado a la nación, al nacionalismo y al imperialismo argentino.

Ingenieros escribe:

Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Año LI, n. 3, 4 y 5, mayo 1910, p. 348.

²⁶ *Ibidem*, p. 349.

²⁷ *Ibidem*, p. 350.

La hegemonía argentina en Sud América. Respecto de nuestro continente es notorio que dos naciones disputan a la Argentina la hegemonía continental: Chile y Brasil. Chile es un país intensamente militarizado, con ideales de dominación y de conquista, acicateado por necesidades territoriales primorosas, si la supremacía política dependiera de la voluntad colectiva de un pueblo, nadie en Sudamérica podría disputársela al chileno. Pero tan vigorosas energías de carácter contrastan con factores materiales que lo predestinan a no realizar su ensueño de hegemonía. Su territorio es pequeño, amurallado por los Andes y ahogado por el Océano, la población que allí pueda aumentarse vivirá siempre con horizontes económicos limitados y nadie se atreverá afirmar que el país chileno está predestinado a ser el más próspero del continente (...) Su expansión territorial no es verosímil, hacia el norte provocaría conflictos internacionales que por ahora no le conviene suscitar. El Brasil, en cambio, lleva a la Argentina dos grandes ventajas, muy respetables: la extensión territorial y la superioridad numérica de su población. Pero en el simple enunciado de sus ventajas está incluido el peor pronóstico para su porvenir. El inmenso territorio es, en gran parte, tropical; el más mediocre de los sociólogos puede enseñar que la formación de las nacionalidades es incompatible con las condiciones climatéricas del ambiente tropical. La población blanca polariza sus grandes centros de cultura y de riqueza en las zonas templadas, tendiendo progresivamente a alejarse de las tórridas. El único Brasil que llena condiciones climatéricas mediocres es el austral, lindero con el Uruguay, región que vive y prospera en perpetua inminencia de desmembramiento. A esos factores geográficos agréguese la enorme masa de negros que forman el substratum de su población (...) si admitimos que la civilización superior corresponde a la raza blanca, fácil es inferir que la negra debe ser descontada como elemento de progreso. Un país donde lo corriente es el negro o el mestizo, no puede aspirar a la hegemonía de otros países donde el negro es un objeto de curiosidad. Tal es el caso de Argentina, libre ya, o poco menos, de razas inferiores, donde el exiguo resto de indígenas está refugiado en territorios que de hecho son ajenos al país²⁹.

Posteriormente, concluye sintetizando su tesis sociológica:

Y ya puede plantearse el problema de la hegemonía imperialista en Sud América. 1.- La extensión. 2.- El clima. 3.- La riqueza natural. 4.- La raza. Chile carece de extensión y de fecundidad. A Brasil le falta el clima y la raza. La Argentina reúne las cuatro, indiscutiblemente. Territorio vasto, tierra fecunda, clima templado, raza blanca (...) Su extensión territorial, su fecundidad, su población blanca y su clima templado la predestinan al ejercicio de la función tutelar sobre los demás pueblos del continente³⁰.

Fue necesario reproducir todos estos pasajes del libro de Rojas y de Ingenieros para estar en mejores condiciones para entender por qué en la introducción de *Didáctica*, Lugones dedica varias páginas para explicar que las escuelas deben tener una

²⁸ Este pasaje no está en la revista, puesto que se reproduce un capítulo fragmentado, lo cito del libro: JOSÉ INGENIEROS, *La evolución sociológica argentina. De la barbarie al imperialismo*, Buenos Aires, 1910, p. 100.

²⁹ JOSÉ INGENIEROS, "Evolución de la sociología argentina. El devenir del imperialismo argentino", en: *La Educación*, op.cit., pp. 350-352

³⁰ *Ibidem*, pp. 352 y 353.

enseñanza para la democracia, que su método debe ser siempre la observación científica, y que Alberdi ya propuso, nos dice Lugones, que hay que formar individuos que se sepan autogobernar a sí mismos³¹.

La justicia y la libertad, la justicia y la razón, dice Lugones, son las bases de la civilización y la que debe imperar por encima de la patria. Desde estos criterios Lugones lanza su crítica a las naciones “nacionalista” y nacionalismo” cuando escribe:

Nuestro país sigue la corriente general de la civilización, aspirando en ella a un puesto elevado. Abandonaría esta dirección conveniente, si sacrificara los grandes principios que la determinan, a un menguado ensimismamiento. No fue esa la voluntad de sus fundadores ni de sus constituyentes. La justicia y la razón no tienen patria. Son bienes humano; y las naciones que mejor los aseguran a todos los hombres, constituyen precisamente las grandes patrias. Patriotismo no quiere decir forzosamente nacionalismo. Patriota es el que busca para su país el máximo de libertad y de justicia. Nacionalista el que quiere el predominio de su país, aún a costa de la justicia y de la libertad. Esto no es más que militarismo con otro nombre. Cuando la patria obra fuera de la razón y de la justicia, sus hijos deben tener el derecho de oponerse a que lo haga, por todos los medios lícitos del ciudadano. Porque la justicia y la razón están por encima de la patria, y esta no puede subsistir sin ellos. Lo contrario nos llevaría a la omnisciencia y omnipotencia del gobierno que representa constitucionalmente la patria. Sería el único resultado práctico de esta idolatría perniciosa. El patriotismo irracional nos volvería a las consecuencias del derecho divino. Por esto, en los países ineducados, o sea subordinados a dogmas; peores todavía cuando son laicos, inventar cuestiones patrióticas, es un recurso de los malos gobiernos. La razón y la justicia que los combaten, quedan subordinados a la idolatría³².

Vale decir que en el CNE no se puede leer una única lectura de Rojas y su informe-libro, ni sobre los conceptos de nacionalista y nacionalismo, es más: las lecturas son distintas y hasta opuestas³³.

³¹ “Alberdi ha definido la libertad diciendo que es la obediencia de sí mismo. De este modo, el que sabe gobernarse, ya no necesita gobierno; y como es evidentemente una condición humana superior, la de gobernarse que la de ser gobernado, como a esto aspira por instinto por ser progresivo y racional el hombre, aunque no siempre sepa hacerlo, cuantos más medios le demos de alcanzarlo, más contribuiremos a su dignificación y a su dicha. Estos medios resúmen en el dominio y ejercicio de la razón cuyo resultado palpamos en la democracia, que ha dicho del gobierno una rama del trabajo social, condicionalmente subordinado a la conservación del orden, pero solo por deficiencia temporal del pueblo para resumir este atributo de su soberanía. Por esto, la escuela democrática tiene que ser racionalista; pero aquí, la conclusión filosófica coincide, para mayor robustez, con el fundamento mismo del método científico que el desarrollo del raciocinio requiere. // Solo hay una verdad que obligue imperativamente a la conciencia y al honor: la verdad demostrada. Nadie puede negarla sin ser un malvado; un fanático o un imbécil. Es, por ese motivo, la verdad de todos; y por serlo de todos, la verdad democrática (...) Ya dije que la democracia es un triunfo de la razón; y ésta tiene como único fundamento valedero, la verdad demostrada”. LEOPOLDO LUGONES, *Didáctica*. Buenos Aires, Imprenta Otero & Cía, impresores, 1910, pp. VIII y X.

³² *Ibidem*. Hay que recordar que desde 1908, se publican casi todos los capítulos de *Didáctica* en *El Monitor de la Educación Común*.

³³ Además, se registran una serie de artículos y reseñas muy críticas de este libro de Rojas en publicaciones de Buenos Aires: ROBERTO GIUSTI, “La Restauración Nacionalista por Ricardo Rojas”.

Algo parecido se puede apreciar en otras recepciones de 1910 y 1911 en la provincia de Entre Ríos y en la de Buenos Aires.

LA INTERVENCIÓN DE BERNARDO PEYRET

Otra recepción de Rojas y su libro se produce en 1910, año del Centenario de la Revolución de Mayo, cuando el presidente del CNE, José María Ramos Mejía, preside un encuentro educacional en la provincia de Entre Ríos, y escucha, entre otros discursos, el informe de Bernardo Peyret³⁴.

El informante señala una situación que considera inaceptable: las subvenciones nacionales están destinadas de manera correcta, en su opinión, a las escuelas del Estado provincial, pero también se destinan a las escuelas privadas dejando sin ese recurso económico a las escuelas municipales. Dicho esto, Peyret agrega:

Y es de advertir que tratamos de la escuela primaria, plantel político del Estado futuro que prepara al ciudadano en sus múltiples condiciones de hombre de estudio y de trabajo, independiente, patriota y libre; por consiguiente, la influencia cosmopolita es para ella del todo peligrosa (...) pues sería, como se dice en Restauración Nacionalista, *entregarla al comercio de aventureros sin patria, a la avidez de sectas internacionales, o a la invasión de potencias imperialistas*. (...) Se debe secundar la escuela oficial, única que mantiene puro el espíritu de nuestra nacionalidad, en pugna con la particular cuyo florecimiento huele a *profusión sospechosa*, desde que la escuela privada ha sido en nuestro país, según afirmación circunstanciada de Rojas: *uno de los factores activos de la disolución nacional*³⁵.

El libro de Rojas, una voz autorizada del Estado nacional, le permite a Peyret decir, exactamente, lo que quiere afirmar y defender. No habla Peyret sino una voz oficial, que ubica en primer lugar y cumpliendo su función nacional a las sedes municipales y provinciales, y desplaza al espacio enemigo y antinacional, a las sedes privadas que sólo buscan el lucro y representan intereses imperialistas (aludiendo a las escuelas privadas de comunidades extranjeras). Pero eso no es todo: Peyret señala, de este modo, que el Ministerio de Instrucción Pública que editó la obra de Rojas lleva adelante una política contraria a lo que se dice en ella.

Nosotros. Buenos Aires, 1911; y COROLIANO ALBERINI, "La Genialidad de Sarmiento y el nacionalismo histórico", *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, Vol. II, Buenos Aires.1911. Enrique Zuleta Álvarez ha verificado varias reseñas avalando al autor y a su libro, por ejemplo, de Miguel de Unamuno, Ramiro de Maeztu y José Enrique Rodó. ENRIQUE ZULETA ÁLVAREZ, *El Nacionalismo Argentino*, Buenos Aires, Ediciones La Bastilla, 1975, p. 90.

³⁴ BERNARDO PEYRET, "La educación en Entre Ríos", en: *El Monitor de la Educación Común*. Publicación del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, Año 29, N. 455, 1910, pp. 379-394.

³⁵ BERNARDO PEYRET, "La educación en Entre Ríos", en: *El Monitor de la Educación Común*. Publicación del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires, Año 29, N. 455, 1910, pp. 379-380.

Peyret no le discute al Estado, sino a un área específica del Estado, al ministerio de Instrucción Pública, usando los mismos argumentos que se había comprometido a cumplir y no lo hace. No olvidemos que le está hablando a Ramos Mejía, Presidente del CNE, no olvidemos también, que este discurso se publica en la revista oficial del CNE. Por lo tanto, Ramos Mejía escucha lo que expresa el educador entrerriano.

Para decirlo de una vez: Peyret busca apoyo en un poder nacional, el CNE, para combatir a otro poder nacional, el Ministerio de Instrucción Pública, y usa el libro de Rojas, voz oficial, para defender las escuelas municipales de su provincia y del país.

LA INTERVENCIÓN DE M. C. TORRES IBÁÑEZ

Otro ejemplo de recepción en otra provincia se hace necesario para evidenciar otro modo de lectura y uso de Rojas y su informe libro. En 1911, se realiza un Congreso Nacional de Educación en la Provincia de San Juan, para homenajear a Domingo Faustino Sarmiento en el centenario de su natalicio. Un problema central convocó a la discusión de los educadores: el alto índice de analfabetismo. Y una de las respuestas que se dieron a este problema, la nacionalización de la enseñanza, provocó un acalorado debate. La nacionalización de la enseñanza era enunciada por aquellas provincias que tenían muy escasos recursos para cumplir con el artículo 5to de la Constitución Nacional que, como se sabe, deja en manos de los Estados provinciales el sostenimiento del nivel primario. El gran opositor a esta propuesta era el delegado de la provincia más rica del país. Precisamente me quiero detener en su discurso.

M. C. Torres Ibáñez, inspector de sección de la Dirección General de Escuelas bonaerense, expone su postura avalada por el propio Director General de Escuelas, José M. Vega, vale decir, no es sólo una voz particular, sino que es la posición del gobierno de la instrucción pública de la provincia de Buenos Aires³⁶.

El funcionario bonaerense plantea la necesidad de la “argentinización de la escuela”, celebra que exista un “congreso para restaurar el sentimiento nacional amortiguado”³⁷. Y luego afirma que: “bendita sea mil veces la hora en que mil estudiosas cabezas se doblan a meditar (...) sobre las páginas pletóricas de vida, inminentemente impresionantes de *La Restauración Nacional* de Ricardo Rojas”; para concluir, que “con la nacionalización” se lesiona “y vulnera el sentimiento

³⁶ M. C. TORRES IBAÑEZ, “¿Conviene la nacionalización de la enseñanza?”, en: *La Educación*, publicación de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Año 52. N. 1 al 7. 1911, pp. 14-18.

³⁷ *Ibidem*, p.18.

provincialista base de toda la grandeza argentina”³⁸.

Es muy claro, Ibáñez invoca el nacionalismo a lo Rojas cuando le solicita al Estado Nacional una serie de demandas para su provincia: “subvenciones”, “escuelas normales”, y “la nacionalización de los servicios del magisterio”. Y este nacionalismo a lo Rojas se torna negativo y amenazante en sus argumentos cuando alude al proyecto de “nacionalización” que implicaría, de hecho, un avance del Estado Nacional sobre el poder de decisión de Buenos Aires, lo que califica, para que no queden dudas, de “monopolio enervante”. El funcionario es nacionalista cuando su provincia demanda recursos al poder nacional y abandona el nacionalismo cuando se trata de ayudar a las provincias más desfavorecida a costa de Buenos Aires.

No es siempre nacionalista, ni valora siempre el libro de Rojas, y la variable que ordena su argumento, una y otra vez, son los intereses concretos, educacionales y económicos, de su provincia.

En definitiva: su nacionalismo empieza y termina con los intereses que representa, vale decir, los intereses de Buenos Aires, y Rojas y sus libros son usados de manera positiva o negativa según defiendan o no esos intereses.

CONSIDERACIONES FINALES

Los dos ejemplos provinciales, Peyret en Entre Ríos y Torres Ibáñez en Buenos Aires, dejan ver, entonces, que no se trata ni de un libro ni de un autor más en el campo educativo, sino que se lo invoca como autoridad para defender intereses y políticas educativas bien precisas.

Si se lo invoca como autoridad, sin duda, tiene que ver con que no es sólo la voz de Rojas, sino la voz del Estado, o mejor dicho, del Ministerio de Instrucción Pública que lo edita. Pero que se invoque al libro de Rojas como la voz del Estado no quiere decir que se lo lea siempre de modo positivo ni que se lo use para justificar las políticas educacionales de este Ministerio que editó la obra.

Se ha visto de qué modo el funcionario Peyret no lo lee como este Ministerio quería que se lea y se use el libro, sino por el contrario, la invoca para combatir sus políticas educativas.

Tanto Peyret como Torres Ibáñez hacen apropiaciones y usos bien diferentes del

³⁸ *Ibidem*, pp. 14-15.

libro y de su autor, sin embargo, los dos, invariablemente, invocan al nacionalismo de Rojas para defender los intereses educativos y provinciales, bien precisos y particulares, que representan como hombres de gobierno.

En fin, distintas apropiaciones y usos: cada uno llevando agua para su propio molino. Esto mismo se ha podido observar en los otros ejemplos en el CNE.

Al repasar cada una de estas intervenciones se puede advertir que no existe una sola política nacionalista llevada a cabo desde los Estados Nacional o provinciales. Existen distintas políticas nacionalistas, y el nacionalismo argentino que se invoca, una y otra vez, durante el Centenario, no es uno solo, sino que existen nacionalismos a lo Rojas, a lo Ingenieros, a lo Lugones, a lo Peyret y a lo Torres Ibáñez.

Para decirlo de una vez: se verifican nacionalismos antiimperialistas a lo Peyret, nacionalismos que justifican el imperialismo argentino a lo Ingenieros, y hasta posiciones opuestas al nacionalismo como Lugones.

ESTUDIOS Y RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

HERRERO, FABIÁN, *El fraile Castañeda, ¿El “trompeta de la discordia” ?*, Buenos Aires, Prometeo, 2020, pp. 409.

Esta obra es la más reciente producción de Fabián Herrero, investigador del Conicet con sede en el Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani” de la Universidad de Buenos Aires. Su destacada experiencia investigativa sobre la política de las décadas de 1810 y 1820 en Buenos Aires y el litoral, es el sustento para la realización del presente libro. El mismo se propone biografiar al fraile Francisco de Paula Castañeda (1776-1833), una figura controvertida y compleja por sus diversas y vehementes posiciones políticas. El estudio consiste en una investigación de histórica política, en diálogo con la historia del periodismo y de la Iglesia dada las particularidades de las intervenciones públicas del personaje. Si bien el trabajo consiste en una biografía que toma como modelo la microhistoria, el libro no pretende presentar toda su vida, sino los momentos de su intervención pública, por lo que se centra en los años que se comprendieron desde el inicio de la Revolución de Mayo, hasta la época de Rosas. El estudio incluye valoraciones sobre la historiografía previa sobre su figura y los usos que de ella se han hecho en la posterioridad.

El autor busca encontrar elementos conductores en la trayectoria de Castañeda, pese a los vaivenes y cambios en su posición política, que por momentos fueron contradictorios. Por ello, sostiene como hipótesis que las constantes en sus prácticas y discursos, han sido: la defensa de la religión católica, la centralidad política de Buenos Aires y la promoción de la educación.

A partir de esa primicia, su trabajo se estructura en dieciséis capítulos. El primero consiste en un estado de la cuestión sobre Castañeda, destacando cómo fue abordada su figura a través de diferentes biografías, y la manera en que su actuación se inscribe en la trama política y cultural de su tiempo.

El capítulo dos aborda el carácter del discurso revolucionario de Castañeda, en particular a través de sus sermones. Para ello se detiene en las características de este tipo de discursos y en el rol que los sacerdotes tenían en la formación de opinión e influencia en la esfera pública. Se observan los motivos por los que Castañeda asumió ese rol y las características de los discursos elaborados.

Los capítulos tres y cuatro, se centran en la preocupación educativa de

Castañeda y la recepción que hizo de obras intelectuales como *El Federalista* y los escritos de Montesquieu. Siempre en diálogo con su contexto político y las necesidades jurídicas y militares de su momento. Así, se observa la importancia de sociabilidad política y los espacios asociativos que él promovía, además de la Academia de Dibujo y la pedagogía lancasteriana. Se evidencia la inscripción social de Castañeda y la forma en que trascendió a su sector a través del estilo particular de sus discursos.

Entre los capítulos cinco y nueve, el autor se detiene a estudiar distintas facetas de Castañeda como “polemista” a través de sus periódicos. Se observa su intervención en la “opinión pública” desde fines del Directorio y en particular durante el complejo año de 1820. Se evidencia su polémica con Feliciano Cavia y los grupos federales, lo cual luego es contrastado con su posición frente al gobierno de Martín Rodríguez, a quien elogia y cuestiona a la vez. Mediante esos capítulos, se analizan las diferentes visiones existentes sobre la coyuntura política y jurídica del territorio y la forma en que Castañeda interviene en sus debates combatiendo a sus enemigos intelectuales y periodísticos. Allí, el autor logra evidenciar los planteos del fraile en favor del predominio y centralismo de Buenos Aires, uno de los ejes de su hipótesis inicial.

A continuación, los capítulos diez y once se detienen en la defensa que Castañeda realizó de las instituciones religiosas frente al reformismo rivadaviano. A través de la prensa y de sus discursos particulares, se observa como Castañeda toma una marcada posición pública que lo lleva a confrontar con antiguos aliados.

El capítulo doce es de particular interés para la historia de la prensa política. Allí el autor se detiene en analizar el juicio realizado contra Castañeda. Se presenta su defensa acompañada de un minucioso estudio sobre la ley existente y los intereses políticos detrás de la situación presentada. A continuación, el capítulo trece, parte de la fuga que protagonizó Castañeda y avanza sobre la redefinición policia que el fraile realizó durante la presidencia de Rivadavia.

Los capítulos quince y dieciséis se centran en la posición de Castañeda frente a la Convención Nacional y el fin de la guerra con el Brasil, para luego abordar la crisis de Buenos Aires generada por el golpe unitario que dirigió Juan Lavalle. Se observa la posición del fraile frente a estos sucesos y sus cambios de posición e interpretación que realizó sobre la situación desarrollada. Los capítulos presentan un detallado estudio de la política de esos años, tomando a Castañeda como el hilo conductor del análisis.

Finalmente, el capítulo dieciséis se detiene en la coyuntura de la muerte de Castañeda durante el primer gobierno de Rosas y la construcción que se hizo posteriormente de su figura. De esa manera, los argumentos del cierre del libro se unen con los iniciales, presentando un análisis coherente y detallado sobre el desarrollo de la intervención política del fraile y las lecturas posteriores que sobre él se han realizado.

El autor, logra demostrar sus hipótesis iniciales, indicando la continuidad de los ejes discursivos por él señalados a lo largo de la convulsionada trayectoria reconstruida. A través de la vida de Castañeda, Herrero presenta un complejo y enriquecedor estudio de la política de su tiempo, en diálogo con cuestiones intelectuales, religiosas, jurídicas y periodísticas.

Con una prosa ágil y un relevante sustento documental, el presente libro constituye un trabajo relevante para la historiografía rioplatense, tanto por la originalidad del tema presentado como por los aportes analíticos que ofrece. Su interés es aplicable tanto para quienes deban estudiar la figura de Castañeda, como para aquellos interesados en las temáticas políticas de dichos años.

ARIEL ALBERTO EIRIS

POLÍTICA EDITORIAL

OBJETIVOS:

Temas de Historia Argentina y Americana es la publicación periódica del Instituto de Historia Argentina y Americana (Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Católica Argentina), cuyos responsables nos proponemos difundir a través de sus páginas las actividades investigativas que los integrantes y colaboradores del mismo estamos realizando, así como también los trabajos enviados por colegas del país y del exterior, proporcionando por este medio el crecimiento de la disciplina y un intercambio fructífero entre los especialistas. Nuestra área de referencia es la historia y la cultura argentina y americana en sus diferentes períodos cronológicos y en los distintos aspectos del desarrollo humano: político, social, económico, religioso y cultural. El público destinado es el académico con relación a las ciencias humanas en general.

CONSIDERACIONES:

Se evaluarán para su edición trabajos originales relacionados con la historia argentina y americana. Esta revista se publica ininterrumpidamente desde el 2002. Desde el año 2012 la edición en papel es de frecuencia anual y desde el 2017 se publica en dos volúmenes digitales de forma semestral. Las colaboraciones se reciben a lo largo de todo el año.

Los artículos recibidos que se ajusten a los propósitos enunciados y cumplan con la normativa explicitada serán sometidos al dictamen del Consejo Asesor, integrado por especialistas de la Argentina y del extranjero externos a la Institución, que cumplirán funciones de doble referato ciego. Se notifica que en el procedimiento de arbitraje, a los efectos de asegurar una correcta evaluación, no se identificará ni el autor ni el examinador, y se establecerán las fechas correspondientes a la recepción y aceptación. El plazo de evaluación no será superior a los dos meses y quedará registrado en un formulario especialmente otorgado por la revista. Sobre la base de los dictámenes de las dos evaluaciones secretas, la decisión final de publicación estará a cargo del Comité Editorial, el cual se reserva la determinación del número de la revista en que han de ser publicados los trabajos evaluados positivamente.

Las opiniones vertidas por los autores reflejan sus criterios personales y la revista no se hace responsable por las mismas. Los autores de los artículos publicados ceden sus derechos a la editorial, en forma no exclusiva, para que incorpore la versión digital de los mismos al Repositorio Institucional de la Universidad Católica Argentina, al sistema OJS, como así también a otras bases de datos que considere de relevancia académica.

NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES:

1. EXTENSIÓN

La extensión máxima del trabajo –incluido el aparato erudito– es de alrededor de 96.000 caracteres con espacios incluidos. El artículo debe ser presentado con la tipografía Times New Roman, tamaño 12, con interlineado de 1,5. El margen superior e inferior debe medir 2,5 cm. y el derecho e izquierdo debe ser de 3 cm.

2. SUBTÍTULOS Y CITAS EN EL TEXTO

Los subtítulos serán en VERSALITA.

Las citas, si son breves, se incluyen entrecomilladas; si pasan de las tres líneas, se las separa del cuerpo del texto (en Times New Roman, tamaño 10, interlineado 1,5) y se las destaca mediante una sangría de cinco espacios, sin poner comillas.

3. APARATO ERUDITO

3.1 CITAS BIBLIOGRÁFICAS

a. *De libros*

Autor (en VERSALITA); título (en *bastardilla*); edición, desde la segunda en adelante; tomo o volumen si la obra comprende más de uno; lugar, editor y año de edición; número de página o de las páginas extremas.

RICARDO LEVENE, *Investigaciones acerca de la historia económica del Virreinato del Plata*, 2ª edición, t.2, Buenos Aires, El Ateneo, 1952, pp.114-116.

b. *De artículos*

Autor (VERSALITA); título del artículo (entrecomillado); título de la revista o diario (o en *bastardilla*); número del volumen, año y otras subdivisiones si las hubiese; lugar, editor y año efectivo de edición, número de página (s).

JULIO CÉSAR GONZÁLEZ, “La misión Guido-Luzuriaga a Guayaquil (1820)”, *Boletín del Instituto de Historia Argentina “Doctor Emilio Ravignani”*, 2ª serie, t.13, año 13, nº 22-23, 1970, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1971, p. 10.

c. *Cita segunda y sucesivas de una misma obra*

Después de la primera cita, solo se pone el nombre y apellido del autor, seguido de *op.cit.* y del número de página. Si se cita consecutivamente la misma obra, se consigna *Ibidem*, seguido del número de página. Si la obra tiene más de un volumen, se consigna también el número de éste.

RÓMULO CARBIA, *op.cit.*, p. 41.

RICARDO LEVENE, *op.cit.*, t.23, p.120.
Ibidem, p. 124.

Si se cita más de una obra del mismo autor, se conservan las primeras palabras del título para individualizarla.

RICARDO LEVENE, *Investigaciones*, *op.cit.*, t. 1, p. 24.
RICARDO LEVENE, *Historia del Derecho*, *op.cit.*, t. 1, p.99.

En el caso de los artículos, se procede de la misma manera.

JULIO CÉSAR GONZÁLEZ, *op.cit.*, p.11.

Si hay citadas otras obras del mismo autor, se agrega parcialmente el título.

JULIO CÉSAR GONZÁLEZ, “La misión Guido”, *op.cit.*, p. 11.

3.2 CITAS DE DOCUMENTOS

a. *Inéditos*

Tipo, autor y destinatario –si corresponde-, lugar y fecha; repositorio y signatura topográfica.

Francisco de Paula Sanz al virrey Loreto, Buenos Aires, 23-VIII-1788, Archivo General de la Nación IX-45-6-6.

b. *Editados*

Tipo, autor y destinatario –si corresponde-, lugar y fecha; autor (en VERSALITA); título (*bastardilla*); edición, de la 2ª. en adelante; tomo o volumen si es más de uno; lugar, editor y año de edición; número de página.

Gregorio Funes a Daniel Florencio O`Leary, Buenos Aires, 16-X-1824, en BIBLIOTECA NACIONAL, *Archivo del doctor Gregorio Funes*, t. 3, Buenos Aires, 1949, pp. 304-305.

b. *Cita segunda y sucesivas de un mismo documento*

Se ponen los apellidos del autor y del destinatario y se conserva íntegra la fecha; en caso de ser un documento editado se agrega la página.

Sanz a Loreto, 23-VIII-1788 cit.
Funes a O`Leary, 16-X-1824 cit., p.304.

4.1 ABSTRACT Y PALABRAS CLAVE

Todos los trabajos deberán hallarse acompañados de un resumen en castellano y de un abstract en inglés, de no más de diez líneas cada uno, en que se formule con precisión la síntesis del artículo, y de cinco “palabras claves” en ambos idiomas, que permitan su utilización informática.

Nota: el no cumplimiento de las normas arriba expresadas implicará la devolución del artículo remitido para su publicación.

