

# ESQUEMA HIPOTETICO PARA UNA HISTORIA EN LA EDUCACION ARGENTINA

por ESTEBAN FONTANA

## INTRODUCCIÓN

Según el criterio pragmático, para que la historia llene su papel de maestra de la vida, debe cumplir con dos requisitos indispensables: en primer lugar, la historia debe partir desde el presente, o sea, que todo acontecimiento del pasado, para ser considerado histórico, debe tener vigencia aun en nuestros días. Esta es la causa por la cual queremos empezar este ensayo por una constatación muy actual y de tipo sociológico que ha hecho de nuestro medio educativo un destacado estudio norteamericano. Hela aquí:

“La mayoría de los autores que han estudiado la educación en América Latina están de acuerdo en que, tanto en la enseñanza universitaria como en la secundaria, el contenido de la educación continúa reflejando los valores de la clase superior de los terratenientes. Incluso en el país que ocupa el segundo lugar por su desarrollo, la Argentina, un estudio de los valores nacionales señala que *el desprecio tradicional de la aristocracia terrateniente por el trabajo manual, la industria y el comercio* continúa influyendo en las orientaciones educativas de muchos estudiantes. Cuando un argentino trata de prosperar, normalmente procurará conseguirlo, no desarrollando sus capacidades manuales o destacándose en las actividades del comercio o la industria, sino desarrollando sus capacidades *intelectuales*. Hará una carrera universitaria generalmente en un campo que no sea directamente productivo desde un punto de vista económico, me-

dicina, derecho, ciencias sociales, etc.”<sup>1</sup>.

Pese a las limitaciones de todo trabajo sociológico, esta constatación es un hecho muy real vastamente considerado desde muy antiguo por nuestros más destacados pedagogos y políticos de la educación. Los métodos estadísticos acercan la prueba irrefutable de los números. “América latina como conjunto figura después de cualquier otra región del mundo en cuanto porcentaje de estudiantes que estudia ingeniería o ciencias. En 1958-1959, el 34 por ciento de todos los estudiantes universitarios de Europa occidental estudiaban ciencias o ingeniería, frente al 23 por ciento en Asia (excluidas la China comunista y la India), al 19 por ciento en Africa y al 16 por ciento en América latina”<sup>2</sup>. Tomando como punto de partida esta constatación socio-estadística, pretendemos en este trabajo encontrar las raíces y posterior desarrollo de ese tradicional desprecio tan nuestro por las artes mecánicas, la industria y el comercio. Al empeñarnos en esta tarea, quedará dibujado en forma esquemática un original enfoque de la historia de la educación argentina. Tenemos claro el concepto que esta última no comienza cuando los españoles nos colonizan, como es criterio de la mayoría de los manuales en boga, sino que la educación argentina es parte de la educación occidental a través de los hábitos y sistemas educativos heredados por nuestra Madre Patria, y a su vez heredados por nosotros cuando logramos la independencia. De allí que esta historia de la educación argentina comenzará por los griegos, punto de origen de todas las instituciones culturales de Occidente.

Y con respecto al segundo requisito que debe cumplir todo trabajo histórico, si realmente quiere llenar su función de enseñar, él es que debe presentar los hechos que narra de manera clara y sistemática, sirviéndose para ello de un previo instrumento interpretativo. Ortega y Gasset en su obra “En torno a Galileo” nos ilustra al respecto: nos dice que todo aquel que quiere investigar en historia —y este ensayo tiene esa pretensión— no puede arrojar al maremagnum de los hechos del pasado sin saber antes qué es lo que quiere probar; dicho en otras palabras, sin haber dibujado a priori una hipótesis de trabajo. Dicha hipótesis quedará probada o no por

1. LIPSET, Seymour Martin: *Elites, educación y función empresarial en América Latina*. En “Elites y desarrollo en América Latina”, compilado por Lipset-Solari. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1971. Pág. 34.
2. *Ibidem*. Pág. 36.

los acontecimientos estudiados; pero en nuestra búsqueda no habremos avanzado a ciegas, sino con un propósito bien deliberado.

El instrumento interpretativo que utilizaremos aquí no es original nuestro sino que pertenece a Robert Holmes Beck, quien lo desarrolla en su sugerente librito "Historia social de la educación"<sup>3</sup>. Para él, todos los fenómenos educativos que ha conocido Occidente pueden calificarse de *prometeicos* o de *epimeteicos*. Los primeros serían los movimientos de progreso, de avanzada, que han traído una innovación a lo ya conocido; mientras que los segundos serían los momentos en que la educación trata de conservar lo ya logrado por nuestros antecesores, momentos conservadores o tradicionalistas.

¿Pero a qué alude esa singular calificación de movimientos prometeicos y epimeteicos? Por supuesto que a los mitológicos hermanos Prometeo y Epimeteo. A Prometeo se le recuerda como uno de los titanes que ayudó a Júpiter a erigirse en señor de los dioses. A cambio de esta ayuda, Prometeo pidió a Júpiter que abandonara su plan de destrucción de la humanidad. Este gesto simboliza el amor de Prometeo por la humanidad, lo mismo que su acto posterior de robar el fuego que le permitiría al hombre convertirse en un ser industrial y creador. Aquí también demuestra nuestro protector confianza en el hombre y en el libre uso de su inteligencia educada, lo que lo llevaría a convertirse en rey de lo que Dios ha creado. Por eso, todo paso que el hombre ha dado hacia su perfección, bien merece el calificativo de prometeico.

La figura de Epimeteo, en cambio, sirve para simbolizar la actitud conservadora, tradicionalista o clásica en la historia de la educación. Empezando por el significado etimológico de ese nombre —Epimeteo quiere decir "consideración de lo que ha precedido"—, todo en él contrasta con la actitud resuelta, alegre, esperanzadora de su hermano. Los conservadores han preferido siempre un orden de cosas en que se dé un mínimo de cambio, de inestabilidad y de aventura. Desde los tiempos de Platón, los conservadores han creído que la sociedad sería estable y ordenada si fuera regida por una aristocracia; por una aristocracia intelectual, por supuesto. Pero es el caso que todas las aristocracias que han surgido desde entonces han sido hereditarias, y no intelectuales. No obstante, los conservadores han seguido prefiriendo la aristocracia a la democracia. "En esta preferencia por la estabilidad, los pensadores aristocrático-con-

3. México, U.T.E.H.A., 1965.

servadores no han favorecido la influencia creciente de la ciencia y la tecnología de la industrialización, la urbanización o un alto grado de movilidad física y social, ya que todas estas cosas amenazan con promover cambios, y los han promovido de hecho”<sup>4</sup>. La historia de la educación debe partir de esta posición para ir inclinandose poco a poco, siglo a siglo, conquista tras conquista, hacia la actitud prometeana que es de por sí la que humaniza y libera.

### I. — LA EDUCACIÓN ANTIGUA

Caracterizadas ya las dos actitudes frente al hecho educativo, y obrando quizá con excesiva licencia —fruto de todo esquema y de toda hipótesis—, empezaremos a desarrollar la compleja madeja de la educación occidental. Para los primeros veinticinco siglos esquematizamos así la cuestión:

EPIMETÉICOS	SIGLOS	PROMETEICOS
Areté homérica	— X	
	— V	Sofística
Platón	— IV	
<i>Clasicismo greco-romano</i>	— III	
	I	Cristianismo primitivo
Cristiandad	IV	
	VI	Benedictinos
<i>Renacimiento carolingio</i>	VIII	
Aristocracia feudal	X	
	XII	Renacimiento urbano
Baja escolástica	XIV	
<i>Humanismo renacentista</i>	XV	

4. Ibidem. Pág. 7.

### I.1. *Génesis del clasicismo greco-romano.*

Es indudable que la clave de todo el proceso educativo de Occidente, y por ende de nuestra patria, está en la génesis y posterior consolidación de la llamada educación clásica, cosa que se logra en el mundo mediterráneo unificado por los romanos entre los siglos III y I antes de Cristo. El punto de partida de todo ese proceso es la *arté* homérica. La época homérica, que nosotros hemos centrado alrededor del siglo X a.C., corresponde al predominio de una aristocracia terrateniente y guerrera —la de los héroes como Aquiles, Ulises, Agamenón, etc.—, la cual regía paternalmente a la casi indiferenciada clase popular que vivía del laboreo de los campos de los señores, o simplemente del ejercicio servil de algún oficio manual. Es en esta época donde se acuña, ya casi en forma indeleble, el soberbio prejuicio de que solo los nobles, los bien nacidos, los caballeros, están capacitados para llegar a ser los mejores.

Porque en última instancia ese es el significado de la palabra *areté*. Si quisiéramos hallarle un equivalente en castellano, él sería capacidad, virtud o virtualidad. Según Homero, y luego la mayoría de los grandes filósofos griegos de la época clásica, el ser aristócrata, el ser noble, no es algo que se hace, sino que se nace con ello. El pertenecer a la aristocracia, el tener la capacidad o virtualidad de ser alguien en la vida, no es algo que se adquiera sino que es algo que se trae con el nacimiento. Entonces, aquel que no nace en el seno de una familia noble, no tiene capacidad para avanzar; se debe resignar, por consiguiente, a ser un esclavo, a ser un labrador o un artesano, porque en él no hay *areté*. “El hombre ordinario no tiene *areté*, y si el esclavo procede acaso de una raza de alta estirpe, le quita Zeus la mitad de su *areté* y no es el mismo que era. La *areté* es el atributo propio de la nobleza. Los griegos consideraron siempre la destreza y la fuerza sobresalientes como el supuesto evidente de toda posición dominante. Señorío y *areté* se hallaban inseparablemente unidos. La raíz de la palabra es la misma que la de *áristos*, el superlativo de distinguido y selecto, el cual en plural era constantemente usado para designar a la nobleza”<sup>5</sup>.

Este criterio valorativo del hombre no lo tuvo solamente Homero, sino que la importancia de éste en la historia de la educación

5. JAEGER, Werner: *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura, 1962. Pág. 21.

estriba en que las virtudes e ideales ensalzados en sus poemas se transformarán luego en los paradigmas de la educación clásica que nosotros estamos tratando de caracterizar. De allí que sea muy útil recalcar algunos de los supuestos que Homero tenía por fundados. “Uno de ellos era el de que la mayoría de los hombres no podían ser educados. En cuanto aristócrata, Platón había de decir en el *Menón*: “la virtud no se deja enseñar”. Con esto hubo de creer que un muchacho había de haber nacido en una familia aristocrática para ser del tipo que tuviera virtud natural susceptible de ser cultivada. O, como dijo Aristóteles más tarde: algunos individuos han nacido para ser esclavos. El poeta aristocrático Píndaro se unía a Teognis, también poeta, para insistir en que la educación se limitara a los que habían nacido como “hombres buenos”. Es decir: la educación pulirá y ejercitará las virtudes y los talentos nativos. Este punto de vista se adaptaba muy bien a una filosofía social aristocrática y conservadora, que sostenía que algunos individuos nacen para gobernar, y otros para ser gobernados y trabajar”<sup>6</sup>.

No obstante, antes de que termine de cristalizar en su forma definitiva la educación clásica, nos debemos encarar en el siglo V a.C. con el primer movimiento prometeico que presenta la educación occidental: la sofística. Movimiento muy denigrado como escuela filosófica, debe reconocérsele reales méritos en el campo educativo, ya que se trata de los primeros profesores —en todo el sentido de lo que la palabra significa— de que tengamos noticia. Son los primeros que se animarán a negar la areté homérica, en cuanto a que la virtud no sólo se tiene por nacimiento, sino que puede ser adquirida por el trabajo educativo. De allí su empeño en formar el nuevo elemento humano que Atenas necesitaba en ese momento de euforia imperialista: el orador político, aquel que en el seno de las asambleas populares convencía a su auditorio de la necesidad de una determinada medida gubernativa.

En contraste directo con los conservadores, el punto de vista antropológico de los sofistas era que la sociedad evolucionaba y podía progresar si los individuos aprendían a dirigir sus negocios eficazmente. Por primera vez aparece la eficacia y no el linaje como criterio valorativo. Era el aprendizaje de las artes y oficios lo que les permitía a los hombres obtener el éxito en su empeño de abrirse

6. Векк, Robert H.: Ob. cit. Pág. 18.

camino en la comunidad a la que pertenecían. Por otra parte, los sofistas apreciaban por igual todos los oficios, y consideraban uno más al de gobernar.

Aquí tenemos también una diferencia apreciable entre el pensamiento de los sofistas y el que luego tendría Platón. En efecto, el aristócrata Platón, distinguía entre los oficios y la ciencia o filosofía. Y de Platón, el mundo occidental (en especial el latino) heredará la idea de que un oficio o la técnica es indigna de un gentilhomme, y de que la capacitación profesional no tiene cabida alguna en una educación liberal. Parece mentira que el prejuicio detectado todavía entre nosotros tenga tantos siglos de antigüedad, pero hay que rendirse ante la evidencia.

El criterio de los sofistas era muy diferente, pero como su mensaje prácticamente se diluyó entre las poéticas frases de los diálogos platónicos, Occidente aún sigue atado a los sortilegios del genial filósofo. Es por eso que Latinoamérica, la cual tiene una necesidad desesperada de técnicos, se encuentra todavía gravada con un sistema de educación heredado del clasicismo grecoromano, en el que no hay lugar para el oficio calificado, pues todos quieren ser doctores o ingenieros.

Es también a los sofistas que se debe la estructuración del plan de estudios que luego la educación helenística convertiría en "clásica", es decir, casi insuperable: ellos son los primeros en dar contenido al futuro trivium académico, con los rudimentos de la ciencia gramatical, retórica y dialéctica. Ellos son también los primeros que hacen ingresar en un plan de estudios las cuatro materias de corte matemático ya desarrolladas por los pitagóricos: aritmética, geometría, astronomía y acústica. Resulta notable constatar —y en otras muchas ocasiones se volvería a repetir el fenómeno— que esta educación que para su tiempo fue francamente prometeica y revolucionaria, en manos de los dos maestros de la tradición clásica —Platón e Isócrates—, la misma se transformó en fundamento hierático de un tipo de educación que aún hoy se resiste a verse superada.

Es en el siglo IV cuando culmina y logra su forma definitiva la prolongada trayectoria de la "paideia" griega, merced a los aportes decisivos de los dos pensadores nombrados. Porque "el primer hecho que debe consignarse es que este ideal de cultura antigua aparece ante nuestros ojos bajo una doble forma. La civilización clásica no adoptó un tipo único de cultura y, por lo tanto, de educación; se repartió entre dos formas rivales, sin que se resolviera jamás

a realizar una elección definitiva: una de tipo filosófico; otra, de tipo oratorio. Platón fue el promotor de la primera; Isócrates, de la segunda”<sup>7</sup>.

Sin embargo, sin pretender siquiera relativizar un tanto la certeza de ese juicio, debemos decir que en su estructura formal y escolar, pesó mucho más la enseñanza del retórico Isócrates que la del divino Platón. Eso se hizo manifiesto y consagratorio a través del testimonio histórico y de la obra escrita de los grandes seguidores romanos de la tradición clásica: Cicerón y Quintiliano. Porque es de saber que la helenización de Roma a partir del siglo III a.C. —cuando ya la educación clásica había llegado a su sazón—, identificó el contenido cultural de ambos pueblos bajo el signo único del clasicismo. Y así triunfó la formación estética, literaria, no científica.

Mal que les pese a los innumerables admiradores de este ideal educativo, nosotros en nuestro esquema calificamos a la educación clásica como prototipo de educación epimeteica. Porque en definitiva, ¿qué es lo que se entiende por *clásico*? El concepto de lo “clásico” en primer lugar se opone a las culturas revolucionarias e innovadoras que se lanzan hacia adelante con impulso creador: se basa en la posesión apacible y sin audacias de un tesoro que, en lo esencial, se considera adquirido. Y la educación clásica, fiel a su origen aristocrático, menosprecia la orientación técnica. No halla cabida en su pulcro plan de estudios a la enseñanza de las actividades prácticas y mecánicas porque éstas son propias de la gente baja y de los esclavos. Ese encendido prejuicio aún lo tenemos vigente los argentinos, en los archicriticados planes de nuestro bachillerato, sin que todavía ningún político educacional haya acertado a poner remedio a un mal, que ya lleva más de cien años de existencia.

Porque esa es la última nota característica que quisiéramos hacer notar de la educación clásica: su mágica virtud de sobrevivir a través de todos los avatares de la historia. Si nos fijamos en el cuadro que encabeza esta consideración, podremos ver que hemos subrayado, además de “Clasicismo greco-romano”, otros dos movimientos educativos: “Renacimiento carolingio” y “Humanismo renacentista”. Lo hemos hecho, simplemente, porque los lineamientos dados en los siglos IV y III a.C. por la educación helenística, se van a repetir (de allí que “renazcan”) a lo largo de quince siglos en Occidente

7. MARROU, Henri-Irenée: *Historia de la educación en la Antigüedad*. Buenos



y sobre todo en esos dos movimientos: con otro apelativo, con otros ingredientes, bajo otras circunstancias, pero siempre con las notas esenciales de esteticismo y aristocracia con que la hemos visto nacer.

### I.2. *Cristianismo primitivo y Cristiandad post-constantiniana.*

El siguiente movimiento prometeico que se da en la historia de la educación occidental es el originado por la aparición, hacia el siglo I y II de nuestra era, del Cristianismo primitivo. Preferimos llamarlo así —y no Cristianismo a secas— porque ya tendremos ocasión de ver los distintos matices culturales con que se carga el mensaje evangélico a través de su derrotero histórico, lo que le hace cambiar ostensiblemente su orientación educativa.

Con la aparición de los primeros cristianos en el seno del Imperio Romano se verá chocar dos distintas concepciones antropológicas: el humanismo greco-romano por una parte, con el humanismo semita por el otro, del que se derivaba directamente la concepción cristiana primitiva. Choque entre la corporalidad unitaria de los semitas<sup>8</sup> con el dualismo cuerpo-espíritu de los indoeuropeos. El culto y los ritos de los semitas nos permiten comprender una antropología diversa de la de los helénicos. El egipcio, por ejemplo, embalsama, guarda, venera el cadáver de los muertos, mientras que el griego lo arroja al mar, lo quema, lo olvida. El griego está siempre pensando en su alma divino-sustancial; el semita, en cambio, siempre prestará atención a la carne, al corazón, como sujeto de la persona concreta.

Para los hebreos el hombre es idénticamente una carne-espiritual, un yo viviente y carnal, una individualidad irreductible. Para Platón, en cambio, el cuerpo era la cárcel del alma: para él educar consistía primordialmente en librarse de esa cárcel, a través de un proceso eliminador de todos los factores irracionales o corporales y en un esfuerzo por participar en la realidad de las ideas, del espíritu o razón. De allí se deriva incuestionablemente la distinta consideración que tendrán ambos humanismos por el trabajo manual.

Mientras la ociosidad greco-romana despreciaba el trabajo manual, que dejaba para los esclavos y la gente de humilde condición, el mundo judío lo consideraba una necesidad de todo hombre y aun los intelectuales (por ejemplo los estudiosos de la Ley los fariseos) tenían que unir sus ocupaciones académicas con el trabajo

8. Cfr. DUSSEL, Enrique: *El humanismo semita*. Buenos Aires, E.U.D.E. B.A., 1969.

artesanal. De allí que la ocupación de Cristo, ser carpintero, a nadie pudo escandalizar o extrañar en su tiempo: El era un judío normal, un judío medio, como lo serían también sus apóstoles, todos trabajadores manuales. Pablo de Tarso, al lado de sus profundísimos estudios con Gamaliel, su maestro de la Ley, había aprendido a tejer lienzos de tiendas de campaña, industria que por otra parte era la especialidad de su ciudad natal. Toda su vida ejercerá este oficio y al final de su vida se mostrará muy orgulloso de sus rudas manos de trabajador.

El mensaje cristiano contenido en las Sagradas Escrituras es profundamente prometeano y resultó un duro contraste con los principios decididamente injustos de la tradición clásica. Véase, si no, estas recomendaciones del mismo San Pablo a los tesalonicenses:

“En nombre de nuestro Señor, Cristo Jesús, os mandamos que os mantengáis a distancia de todo hermano que se entrega a la ociosidad y no siguen las enseñanzas que recibieron de nosotros. Ya sabéis cómo debéis imitarnos, porque no vivimos entre vosotros en ociosidad, ni comimos de balde el pan de nadie. Todo lo contrario. Trabajamos durante día y noche para no ser gravosos a ninguno. Y no porque no tuviéramos derecho a ello, sino porque queríamos daros un ejemplo que imitar. Y así fue. Mientras estuvimos entre vosotros, os inculcamos más de una vez esto: *«El que no quiera trabajar que no coma»*.”<sup>9</sup>

Ese es el sentir del máximo representante de la iglesia cristiana primitiva acerca del trabajo manual. Sin embargo, después de Constantino todo cambiaría: la Iglesia, al oficializarse, fue subyugada por las ideas y los ornatos de la cultura clásica. En cierta manera, le ocurrió lo que a la trabajadora y rígida Roma de los primeros 500 años de su historia: si bien las legiones romanas sometieron a los griegos, éstos terminarían ejerciendo una verdadera supremacía cultural. El Cristianismo primitivo, si bien venció por sus virtudes al corrompido paganismo, terminó a la postre adoptando toda su estructura social, política, económica y cultural.

A la nueva fisonomía que tomaría el cristianismo en el siglo IV es a lo que debe llamarse con propiedad Cristiandad, que hallaría su forma definitiva a todo lo largo del Medioevo. La Cristiandad es la fusión, o la confusión más bien, entre el contenido dogmático o

9. 2 Tes. III, 6-10.

supra-cultural del cristianismo, con las estructuras temporales del Imperio Romano. Llamamos supra-cultural al contenido de la fe, porque éste no puede comprometerse con ninguna cultura dada, está por encima de ella, la trasciende por su propio carácter de sobrenatural. Ese fue el gran error que cometieron los teólogos y jerarquías cristianas por esta época, error que traería aparejadas consecuencias aún más graves a medida que se avance hacia los tiempos modernos. En lo que nos interesa a nosotros, concretamente, se olvidó bastante el concepto judeo-cristiano del hombre y de su formación integral a través del trabajo, para volver a los antiguos prejuicios del clasicismo acerca de la educación humana.

Así el más grande Padre de la Iglesia, San Agustín, también en el siglo IV, diría en su trabajo *De Doctrina Christiana* que, para el conocimiento de Dios, todas las materias del curriculum pagano eran útiles y necesarias; es decir, que con él se empezó a utilizar el plan de estudios greco-romano como preparatorio para el estudio de la Biblia o Teología. Y de esta manera vuelve a renovarse, vuelve a tener un lugar indispensable en la formación humana, la educación clásica bastante eclipsada por el vigor vital del cristianismo primitivo.

### I.3. *Benedictinos, Renacimiento carolingio y Aristocracia feudal.*

Sin embargo, la Iglesia haría un nuevo esfuerzo en el siglo VI para restaurar sus antiguos principios y ello daría lugar a un nuevo movimiento prometeico: el protagonizado por los monjes benedictinos. San Benito de Nursia, el fundador de la orden, sintetizaría su Regla en esa famosa frase, no tan bien conocida como peor obedecida: *Ora et Labora*. Reza y trabaja, feliz síntesis que se levanta por igual contra el sobrenaturalismo y el activismo, dos excesos por igual perjudiciales en el recto concepto del obrar humano.

Los monjes benedictinos, en sus comienzos, tenían la obligación de dedicar al trabajo manual el doble de tiempo que dedicaban al estudio. Mientras que para éste dedicaban tres horas, las labores propias de la economía monástica y el trabajo comunitario les llevaba por lo menos seis. De esta manera pudieron convertirse en constructores de la nueva Europa, ya que el orden imperial romano había sido destruido por los bárbaros. "En realidad la abadía benedictina era un organismo económico autónomo como la *villa* del terrateniente romano, salvo que los monjes eran los mismos trabajadores y no existía más el antiguo y clásico contraste entre el trabajo servil y el ocio libre"<sup>10</sup>. Certeras palabras éstas del gran ensayista inglés que nos revelan claramente en qué consistió el espíritu pro-

meteico de estos monjes.

Mas, este equilibrio excepcional entre la vida activa y la vida contemplativa, no duraría. Es en este mismo siglo VI, cuando otro monje, también benedictino y por supuesto muy meritorio por múltiples conceptos, haría fracasar nuevamente esta inmejorable síntesis a favor del ideal intelectualista clásico. Nos estamos refiriendo a Casiodoro (490-585), consejero durante muchos años de los reyes ostrogodos en Italia. Cuando este postrer representante del imperio cristiano que surgió con Teodosio decidió retirarse de la política, ingresó en el año 540 en el claustro de Vivarium, monasterio que estaba dentro de sus propiedades en Italia del sur. No tardó en convertirse allí en el nuevo rector de su orden, por sus dotes intelectuales y sus recursos financieros, que le llevaron a fundar nuevos establecimientos monásticos, alterando de manera sustancial los consagrados preceptos del fundador. Esa alteración consistió en extender la obligación de trabajar, impuesta por San Benito a sus monjes, de lo corporal a lo intelectual, al obligarlos a copiar las obras más importantes de la antigüedad pagana y cristiana y al hacerles participar en los estudios correspondientes. En los nuevos monasterios fundados por Casiodoro, los cuartos de copia (scriptoria), se convirtieron en su sello característico, cosa que se perpetuó en los posteriores. Y así se rompió tan efímero equilibrio: por supuesto que copiar un manuscrito instalado en una habitación, tendría que ser preferido al laboreo de los campos o a una pobre artesanía manual, aunque se marchase en dirección opuesta al ejemplo del Divino Maestro carpintero. Pero todo sea por salvar los "impercederos tesoros del mundo antiguo", a los cuales parece que estaremos unidos por siempre los occidentales, a los que se nos sigue negando la capacidad de crear algo original.

Aún se sigue insistiendo que la tradición de la cultura clásica y los escritos de los autores clásicos se conservaron sólo por la Iglesia y particularmente por los monjes. Sin embargo, se nos concederá que ésta no era la tarea más trascendente señalada al monasticismo por sus creadores. "En realidad nada podía estar más lejos del espíritu de la institución. *Había nacido en el desierto africano como protesta contra la tradición de la cultura clásica del mundo griego*

10. DAWSON, Christopher: *La religión y el origen de la cultura occidental*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1953. Pág. 54.

y romano. Pretendía la absoluta negación de todo lo que había estimado el mundo antiguo, no sólo el placer, la salud y el honor, sino la vida familiar y ciudadana y la sociedad”<sup>11</sup>. La salvación, pues, de la tradición clásica, nos costaría el olvido o la subestimación del equilibrio casi perfecto preconizado por el más puro cristianismo entre la vida activa y la vida contemplativa.

El resto que faltaba para una total conversión de la formación cristiana en una nueva versión de formación clásica, lo harían los que contribuyeron a fijar el plan de estudios que cristalizaría en tiempos de Carlomagno y su Escuela Palatina. El primero de ellos, ya lo dijimos, el preconizado por San Agustín en *De Doctrina Christiana*. La idea central que desarrolla el santo allí es su convicción de que todas las ciencias conocidas por el mundo pagano tenían su sitio en un curriculum rigurosamente cristiano. En el libro II de la obra, llega a analizar el servicio que las diversas ciencias humanas pueden prestar al que estudia la Biblia. Allí menciona las lenguas, ciencias naturales, aritmética, música, historia, geografía, geología, astronomía, dialéctica, retórica, ética, y doctrinas filosóficas. Aunque como se ve el programa supera ampliamente el sistema de las artes liberales, la actitud queda definida: en una visión cristiana del saber, las ciencias humanas son imprescindibles, aunque más no sea como instrumentos para el estudio más elevado que es siempre el análisis teológico de la Sagrada Escritura.

El que hablaría más concisamente de las siete artes liberales con ese mismo propósito sería nuestro ya conocido Casiodoro, en un tratado sobre “Enseñanza divina y secular”, a mediados del siglo VI. “Casiodoro adoptó el criterio agustiniano de la unidad de las ciencias seculares al servicio de la interpretación bíblica, pero por la forma en que dispuso su tratado era fácil separar los estudios bíblicos de la investigación científica. En efecto, dividió su estudio en dos partes: la primera trataba del conocimiento estrictamente bíblico; la segunda, de las artes liberales que eran necesarias para su interpretación. Pero, aparte de la expresión general de la unidad de todo el plan de estudios, las dos partes estaban desconectadas por completo. Es fácil leer la segunda parte simplemente como un tratado de las artes liberales, sin darse cuenta de que tienen alguna conexión con la interpretación bíblica, y esto es lo que muchos de

11. *Ibidem*. Pág. 51.

sus lectores parecen haber hecho. Si deseaban un buen manual de las artes liberales —y desde el siglo VI al XI Casiodoro, con algunas adiciones posteriores a su texto, suministraba un claro resumen del estado de los conocimientos—, copiaba el libro III sobre la «Enseñanza secular». Si, por el contrario, deseaban un resumen de información bíblica, entonces copiaban el libro I, sobre «Enseñanza divina»<sup>12</sup>. Es fácil percibir de ese contexto cómo, poco a poco, los estudios seculares o clásicos empezaron a tener vida propia, y muy pronto se independizarían de su oficio, meramente auxiliar, a que los había limitado la teoría agustiniana del conocimiento cristiano. Ya estamos francamente camino al Renacimiento.

Tales ideas y tal concepción de los estudios humanos hallaría su consagración legal en las célebres *Capitulares* carolingias del año 778. Este programa de estudios, destinado a formar al hombre cultivado de la época, seguirá sin modificaciones hasta comienzos del siglo XIII y se daba básicamente en dos escuelas: la Escuela de Artes donde se impartían las siete artes liberales, y la Escuela de la Sacra Doctrina donde se estudiaba la Teología. Ya en esta época era un recuerdo del pasado el monje que compartía sus horas de estudio con el ejercicio de algún trabajo manual, y se abría de par en par la nueva concepción monacal de Cluny, puramente espiritual e intelectual. Detrás vendría, como concesión a las ideas del Peripato y todo su séquito, una verdadera subestimación del quehacer laboral del hombre.

Pero acaso lo que más contribuiría a esa subestimación sería la formación, después de la desmembración del imperio carolingio, de una nueva versión de la nobleza homérica: nos estamos refiriendo a la clase social aristocrática que surge ante los múltiples peligros que vivió Europa en el período que va del siglo IX al XI. Adalberón de Laón, ya a principios de este último siglo, dividía a la sociedad medieval en tres estamentos: el que *ora*, el que *protege* y el que *trabaja*, que son respectivamente el clero, la nobleza y el estado llano (dentro del cual se encontraban los comerciantes, artesanos, campesinos, o sea todo aquel que tenía un quehacer económico). Según este criterio, cada grupo social tiene que realizar una función determinada, para lo cual disfruta de unos privilegios indis-

12. SOUTHERN, R. W.: *La formación de la Edad Media*. Madrid, Revista de Occidente, 1955. Pág. 184.

cutibles que nadie puede tocar. Una vez más se daría una aristocracia de sangre que por tener a su cargo las funciones de gobierno temporal y de regir los ejércitos, disfrutaba de exenciones de toda clase y se regía por principios de jerarquía, selección y honor. En contrapartida, por supuesto que no podían dedicarse ni al comercio ni al trabajo manual en la industria, oficios despreciados que sólo debían ejercer los distintos sectores del estado llano.

Y tal cual sucedió con la nobleza homérica, que teñiría con sus prejuicios a toda la cultura clásica, del mismo modo toda la cultura medieval estaría en función de los postulados de la aristocracia feudal y todos los hombres anhelarían verse revestidos de los atributos de esa clase privilegiada. Los primeros en ser víctimas de tal tentación serían los mismos sacerdotes, los cuales al decir del mismo Adalberón ya mencionado, “constituían una clase separada de la sociedad, cuyos miembros no podían mancharse con ninguna «tarea vil y mundana» y estaban por encima de todos los hombres, cualquiera fuera su rango”<sup>13</sup>.

Pero si los eclesiásticos tenían la preocupación de que se reconociera su dignidad humana, también tenían más vivamente la preocupación de exaltar, frente a las formas de vida señoriales y económicas, las formas de vida espiritual dirigidas no hacia el mundo sino hacia Dios. De allí deviene la defensa de la superioridad de la vida contemplativa sobre la vida activa, y la conformación de múltiples prejuicios contra los menesteres de la vida económica y laboral. Por lo menos teóricamente, pues en la práctica esto se suaviza, existió un prejuicio contra los mercaderes como nos lo descubre el destacado historiador francés Jacques Le Goff<sup>14</sup>. Una frase famosa, extraída del derecho canónico del siglo XII, resume ese prejuicio: “El mercader no puede complacer a Dios... o muy difícilmente”. El gran Santo Tomás de Aquino subrayará a su turno que “el comercio, considerado en sí mismo, tiene cierto carácter vergonzoso”. Y avanzando sobre las causas de esa condenación declara el mismo autor que el comercio “es censurado en justa ley porque en sí mismo satisface la apetencia de *lucro* que, lejos de conocer límites, se extiende hasta lo infinito”. Esto nos parece lo mismo que condenar

13. ROMERO, José Luis: *La revolución burguesa en el mundo feudal*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1967. Pág. 188.

14. *Mercaderes y banqueros de la Edad Media*. Buenos Aires, E.U.D.E.B.A., 1962.

el automóvil porque hay muchos accidentes. Porque haya muchos comerciantes ávidos de riqueza no podemos censurar esa actividad tan vital para la sociedad humana.

Y el oficio de mercader no era el único condenado. Los documentos eclesiásticos —manuales de confesión, repertorios de casos de conciencia— dan la larga lista de las profesiones prohibidas (ilícita negocia) y de los oficios deshonorosos (inhonesta mercimonia). Por supuesto que todo no es cosecha de la sociedad feudal. El aporte de los tabúes germanos también juega un papel importante. Por ejemplo, el tabú de la sangre hace deshonoroso el oficio de carnicero, de verdugo, incluso se mira con sospecha también a los cirujanos y a los soldados. El tabú de la impureza y de la suciedad alcanza a los tintoreros, a los cocineros y a los lavaderos. Si agregamos a todo esto que los germanos, como guerreros, sentían un íntimo desprecio por el trabajador; y que el clero sentía una profunda desconfianza por las actividades seculares (llamábase así a las actividades prohibidas a los sacerdotes), ya tendremos formado un cuadro bastante aproximado del peso de oprobio que recayó en esta época hacia los seglares que ejercían actividades manuales o técnicas. En esta búsqueda que hemos emprendido de los más recónditos orígenes de ese desprecio que sentimos los hispanoamericanos por ese tipo de actividades, este momento histórico es, sin duda, uno de los que más influirán.

#### I.4. *Renacimiento urbano, baja escolástica y Humanismo renacentista.*

A partir del siglo XII, y aun antes en algunas regiones, Europa vive lo que se ha dado en llamar revolución burguesa, o simplemente, nacimiento de la burguesía, a través de un renacimiento urbano o de las ciudades. Las ciudades recobran la antigua actividad febril que había caracterizado a la última época del imperio romano, antes de las invasiones bárbaras. Muchos factores coadyuvan a ello. “En primer lugar, cesan las invasiones. En cuanto dejan de penetrar en el corazón de la Cristiandad o de arribar a sus costas germanos, escandinavos, nómades de las estepas euroasiáticas y sarracenos, los intercambios pacíficos —nacidos, por otra parte, modestamente en el mismo seno de las luchas— suceden a los combates. Y aquellos mundos hostiles se revelan como grandes centros de producción o de consumo. Más aún; al disminuir la mortalidad por accidente y mejorar las condiciones de alimentación y las posibilidades de subsistencia, se produce un extraordinario aumento demográfico



que provee a la Cristiandad de consumidores y productores, mano de obra y un *stock* humano del que tomará sus hombres el comercio y demás profesiones urbanas”<sup>15</sup>.

Con estas circunstancias históricas se halla vinculado el fenómeno capital del nacimiento o renacimiento de las ciudades. En todas ellas, ya sean de nueva creación o antiguos conglomerados, la característica más importante es ahora la *primacía de la función económica*. Es ella la que va a engendrar un nuevo movimiento prometeico en la educación, contra el que en vano lucharán los antiguos prejuicios creados por la aristocracia feudal. Ya nos avisaba el abate Fleury en el siglo XVII que cada nueva realidad social concibe nuevas formas de educación para satisfacer sus necesidades. Y ésta no sería la excepción.

Para obtener los peritos contadores y los conocimientos aritméticos y matemáticos indispensables, los intereses comerciales de las nuevas ciudades empezaron a ejercer una presión constante sobre la enseñanza, demanda que la formalista y teológica educación de la época no podía satisfacer. De igual modo, la gran complejidad artesanal de los conglomerados urbanos, convirtió a las antiguas organizaciones gremiales —antiguos porque su origen se remonta a los romanos, aunque luego la entidad sufrió un largo eclipse— en las nuevas formas de educación prometeica, ya que son el primer ensayo feliz de educación profesional.

“Tal vez la educación más eficaz de la Edad Media fue la que proporcionaban los gremios de artesanos. Es lo cierto, en todo caso, que éstos tenían las normas más altas y ofrecían la sola educación con exámenes periódicos y rigurosos, exámenes que exigían realizaciones superiores. Según veremos, los gremios desarrollaron un modelo de capacitación que fue luego adoptado por las primeras universidades. *Esta excelencia indiscutida hace que la falta de atención prestada por los historiadores de la educación a la capacitación gremial resulte tanto más sorprendente.* Tal vez esta negligencia se deba al hecho de que el gremio no ofreciera a sus aprendices y oficiales (equivalente urbano de los ayuda de cámara y caballero) una educación general y una instrucción en materia de artes liberales, aparte de la lectura, la escritura y la aritmética. En efecto, los gremios eran estrictamente vocacionales en su objetivo y *perseguían*

15. *Ibidem*. Pág. 11.

la especialización, a la que siempre se le ha negado una condición superior en la historia de la educación”<sup>16</sup>. Podríamos agregar que siempre se le ha negado esa condición superior a la especialización, porque ésta es justamente la antípoda de lo que persigue la educación clásica, que es la formación armoniosa de todas las facultades, que es la manera elegante de decir que no forma nada, si se exceptúa una soberbia suficiencia y un prejuicio contra el trabajo “servil y deshonesto”.

La importancia de las organizaciones gremiales para la estructuración de las primeras universidades es muy grande, como se prueba por la terminología usada para nombrar muchas de sus partes. E incluso de su todo: la palabra “universidad” viene de “universitas”, nombre latino con que se denominaba a cada uno de los gremios<sup>17</sup>. El término “colegio” que servía para designar los lugares donde los estudiantes universitarios hallaban pensión, cuarto e incluso instrucción, derivan del vocablo *Collegia* que usaban los romanos para denominar las asociaciones de artesanos o mercaderes para el fomento de sus intereses. “La mutualidad de intereses y provecho, característica de los colegios y universidades de todos los tiempos posteriores, está modelada según este fraternalismo primitivo de los artesanos y los mercaderes”<sup>18</sup>.

Y lo que resulta grato comprobar es cómo, en su origen, también los intelectuales forman un oficio más de los tantos que habían surgido con el renacimiento urbano de Occidente. En efecto, el intelectual nace con el crecimiento de las ciudades y aparece como uno más entre los hombres de oficio al imponerse la división del trabajo. Y lo que más nos interesa destacar es que, como ese intelectual nace sin ninguna tradición “clásica” que respetar, en los dos primeros siglos de su desarrollo —siglos XII y XIII—, el intelectual es también un hombre prometeano, un creador, un innovador, cuyos símbolos vivientes son, en cada siglo, Abelardo y Santo Tomás de Aquino. También en este terreno será nuestro guía Le Goff<sup>19</sup>.

16. BECK, Robert H.: Ob. cit. Pág. 57. El subrayado es nuestro.

17. Cfr. MONDOLFO, Rodolfo: *Origen de las universidades*. En la “Revista de la Universidad de Córdoba”, 1ª serie, año V, N° 3-4-5. Córdoba, 1964.

18. BECK, Robert H.: Ob. cit. Pág. 59.

19. LE GOFF, Jacques: *Los intelectuales de la Edad Media*. Buenos Aires, E.U.D.E.B.A., 1957.

Nos dice que el intelectual del siglo XIII, colocado en el centro del taller urbano, concibe un universo a imagen de aquel taller, enorme fábrica en que el ruido de los oficios zumba constantemente. En este taller se afirma el hombre como artesano que transforma y crea. Estamos frente al redescubrimiento del *homo faber*, del hombre que hace, que coopera en la creación con Dios y con la naturaleza. Esta es la concepción propia del pensamiento judeo-cristiano y del pensamiento prometeico de los griegos antes de caer en el inmovilismo de lo "clásico". En el siglo XII nos describe esta concepción Guillermo de Conches cuando dice: "Toda obra es obra del creador, obra de la naturaleza o del hombre-artesano que la imita"<sup>20</sup>.

Al conjuro de estas ideas, también la imagen de la sociedad humana empieza a transformarse. En la perspectiva dinámica que otorga a las estructuras socio-económicas, ahora la sociedad debe integrar a todos los trabajadores humanos sin desmerecer a ninguno; estamos entonces ante una rehabilitación del trabajo y de la educación profesional. Al lado de las antiguas artes liberales, la nueva enseñanza tendría que admitir a las técnicas científicas y artesanales que constituyen una parte esencial de la actividad del hombre. Hugo de Saint-Víctor ratifica oficialmente esta concepción en el programa de estudios de su *Didascalión*, que une a las siete disciplinas tradicionales, la física y la mecánica: "en la cual los peregrinos (los hombres) aprenden el trabajo de los metales, de la madera, el mármol, la pintura, la escultura y todas las artes manuales"<sup>20b</sup>.

Sin embargo este revolucionario plan de estudios muy pronto cayó en el olvido. El momento prometeico de los intelectuales medievales sería tan efímero como el de los benedictinos en el siglo VI. Es que la filosofía propia de la época, la Escolástica, no pudo librarse de las contradicciones propias de una doctrina que buscaba la explicación del cristianismo y su adaptación a las necesidades del medio, valiéndose otra vez del archi-renacido pensamiento clásico. Un ejemplo claro nos lo da el mismo Santo Tomás cuando retoma la teoría del trabajo servil de Aristóteles, menospreciando su significación en la sociedad y en la educación. "La escolástica no supo otorgar al trabajo manual su justo lugar, lo cual constituía un error capital, pues al aislar el trabajo privilegiado del intelectual, contribuía a socavar las propias bases de la condición universitaria, al

20. Transcripto en *Ibidem*, págs. 76 y 77.

mismo tiempo que separaba al intelectual de los demás trabajadores con quienes, no obstante, era solidario en el gran taller urbano”<sup>21</sup>.

Y lo que decide finalmente la absoluta separación entre los intelectuales escolásticos y la recta noción del trabajo manual, es su aristocratización en la última parte de la Edad Media o baja escolástica. Nos dice Le Goff que para constituirse en aristocracia, los universitarios adoptan uno de los recursos habituales de los grupos y de los individuos que quieren ingresar en la nobleza: hacen vida de nobles.

Así, convierten sus vestimentas y los atributos de su función en símbolos de nobleza. La cátedra, rodeada de un dosel de aspecto cada vez más señorial, los aísla, los exalta, los magnifica; el anillo de oro y la toga, el birrete que se les da en el acto de doctorarse, van dejando de ser insignias de función para ir convirtiéndose en emblemas de prestigio. Las fiestas del doctorado se acompañan, cada vez más, de festejos como los que tienen lugar entre los nobles, es decir, bailes, representaciones teatrales, torneos.

También en lo que concierne al título de maestro se opera una significativa evolución. Al comienzo, en el siglo XII, el *magister* es el encargado, el jefe del taller. El maestrescuela es maestro también, como lo son los demás artesanos. Su título da a conocer su función en el taller. Pero muy pronto se convertirían en título de gloria. Un texto del siglo XIII declara: “Los maestros no enseñan para ser útiles, sino para ser llamados Rabbí”, es decir, señores, según el texto del Evangelio. Y ya en el siglo XIV *magister* se convierte en el equivalente de *dominus*, señor. Los estudiantes llaman a su maestro preferido *dominus meus*, mi señor, título que evoca los vínculos del vasallaje.

El mismo Huizinga, en su celebrado libro “El otoño de la Edad Media”, ha señalado que esta edad, en su declinación, tiende a establecer la equivalencia entre caballería y ciencia; o sea, que se dan al título de doctor los mismos derechos que al título de noble o caballero. Se opera entonces el mismo fenómeno que con los clérigos, según lo señalábamos más arriba: los intelectuales no pueden vencer la tentación de sentirse nobles y poseedores de todos sus privilegios. “Es comprensible que personajes que han llegado a ser tan eminentes no acepten ya el riesgo de ser confundidos con los trabajadores,

21. Ibidem. Pág. 141.

pues ello sería renunciar a la nobleza en virtud del principio de derogación, tan acusado en Francia, donde Luis XI luchará en vano contra él. Los intelectuales se pliegan a la opinión que en adelante mirará el trabajo manual con profundo desprecio, opinión que se agravará en tiempos del humanismo, según lo ha recalcado Henri Hauser, a causa de los prejuicios alimentados por las letras greco-latinas. Estamos muy lejos ya de aquel impulso que en las ciudades de los siglos XII y XIII ponía unas junto a otras las artes liberales y las mecánicas, en un dinamismo común. Así se cumple el divorcio, que amenazaba en la escolástica, entre teoría y práctica, entre ciencia y técnica”<sup>22</sup>.

Y la culminación de todo este proceso se dará en los siglos XV y XVI con la preponderancia del humanismo renacentista. El medio donde nace el humanista es muy distinto del afiebrado taller urbano, abierto a todos, ansioso por el progreso frontal de todas las técnicas y ansioso por unir su actividad en la economía común de la época. No es éste el ambiente del humanista, ni tan siquiera el gremio de los intelectuales (la universidad): él preferirá el grupo selecto, la Academia cerrada, muy cara a sus inclinaciones platónicas.

El ideal aristocrático de los humanistas fue resumido por Baltasar Castiglione en “El cortesano”. La etimología logra aquí su pleno sentido. Del mundo de la ciudad (*urbs*), propio de los intelectuales, se pasa al mundo de la corte principesca, propio de los humanistas. Si éstos se habían alejado bastante de los estudiosos medievales en el campo teórico, mucho más se alejarán en el campo social. Sirven al príncipe, pero no se mezclan en nada en la dirección de la sociedad. Ellos trabajan en silencio y, por otra parte, tratan de disimular que trabajan, pues lo que elogian es el no hacer nada, la ociosidad que tiene tiempo de ocuparse de las bellas letras; se trata de emular, en una palabra, el *otium* de la aristocracia antigua. “No os avergoncéis de la ilustre y gloriosa ociosidad, en la que siempre se deleitaron los grandes espíritus”, escribe uno de ellos.

Fácilmente se puede deducir qué concepto podrían tener estos estudiosos del trabajo manual, de la técnica, y sobre todo qué desprecio sentían por la masa, por el pueblo. De este modo, los humanistas abandonaron una de las tareas primordiales del intelectual, como es su íntimo contacto con las necesidades de la sociedad que lo rodea, el lazo entre la ciencia y la enseñanza, entre la ciencia y su aplicación a la vida práctica.

Por todo esto, el movimiento humanista en la historia de la

educación no será prometeano, sino eminentemente epimeteico, conservador, aristocratizante. ¿Dónde podemos encontrar por este tiempo un movimiento prometeico? No en las universidades, que seguían atadas a las formas perimidas de la escolástica, de allí las justificadas críticas que dirigen a los profesores universitarios humanistas como Erasmo y Vives; la llama prometeica se refugiará temporalmente en el taller del artista plástico, en el artesano-artista que sabe captar con su obra las necesidades de los nuevos tiempos.

## II. — LA EDUCACIÓN MODERNA

Después de haber recorrido veinticinco siglos de historia educativa occidental, quizá esté más clara aquella exigencia de que hablábamos al principio de que es imposible entender el contenido de la educación argentina sin remontarse a los orígenes más remotos de nuestra cultura, los cuales están en Grecia. Cuando tratemos específicamente nuestra educación nacional veremos aparecer términos como realismo pedagógico, como eclecticismo, como positivismo, que no han sido creados por nosotros, sino que se han acuñado en la inefable fragua cultural que es Europa, de allí la imposibilidad de interpretar nuestros usos educativos sin tener una idea clara de lo que allí ocurrió. Por eso trataremos ahora los tres siglos decisivos que forman la llamada Edad Moderna.

En el primero de esos siglos, el XVI, ocurre algo muy importante para nuestra narración. La antigua unidad cultural de Occidente se rompe, se hace añicos merced al estallido de la Reforma protestante. A partir de ella se abren dos rumbos distintos para la cultura europea: el que lleva al ámbito protestante queda localizado en el septentrión europeo, mientras que el ámbito católico queda reducido a la parte meridional y latina de dicho sub-continente. La marcha de la educación es tan distinta en ambos ámbitos que en nuestro esquema nos vemos obligados a separarlos tajantemente, advirtiendo con decepción y tristeza que mientras el ámbito protestante sigue incesante su destino prometeico, nosotros los católicos y latinos seguimos insistiendo en la conservación de las formas educativas clásicas que nos condenarán —sobre todo al mundo hispanoamericano— a un atraso casi imposible de superar. El cuadro es el siguiente:

AMBITO PROTESTANTE  
(prometeico)

SIGLO

AMBITO CATÓLICO  
(epimeteico)

Reforma protestante	XVI	Contrarreforma
Realismo pedagógico	XVII	Escolástica jesuítica
Revolución industrial	XVIII	Hidalguismo

### II.1. *Reforma protestante y Contrarreforma católica.*

Hoy nadie duda que la reforma religiosa iniciada por Lutero contribuyó en forma sustancial a la formación de la mentalidad moderna. Por supuesto que también en el aspecto educativo la Reforma tendrá una importancia decisiva, entre otras razones porque con ella se plantea por vez primera, en términos concretos, el problema de la instrucción universal, vuelta necesaria por la exigencia de que todo cristiano debe estar en condiciones de leer las Sagradas Escrituras.

Esa exigencia llevará en el ámbito protestante a la creación de innumerables escuelas populares. La tradicional educación clásica no reconocía la necesidad de instruir al vulgo, es por eso que se le debe al protestantismo tal novedad. Lutero distinguió siempre entre las escuelas útiles para las clases trabajadoras y las que convenía a los adinerados. Se dio cuenta que no era indispensable conocer las lenguas clásicas para que actuara el principio de la libertad de conciencia: por lo tanto, a quien estaba destinado a un oficio manual le bastaría frecuentar la escuela una o dos horas por día, lo suficiente para aprender a leer y escribir en vernáculo, dedicando el resto de su tiempo al aprendizaje de un oficio.

Para las clases acomodadas seguirían las ya consolidadas escuelas humanísticas, carácter común con el ámbito católico. Pero Lutero además critica el exclusivismo lingüístico en que habían caído esas escuelas. Para él, las lenguas sólo tenían una función instrumental, y anhela que quienes se dedican al estudio de ellas saquen de la lectura directa de los textos originales, al mismo tiempo que lecciones religiosas, otras no menos importantes de carácter histórico y científico.

Lo que no llegó a prever Lutero fue establecer entre ambas escuelas —la popular y la humanística— una suerte de nexo de unión, una especie de articulación dirían los técnicos en planeamiento, para que desde la escuela popular pudiesen pasar los alumnos más capacitados a la humanística, que era el camino obligado para llegar

a la universidad. Recién Pestalozzi, a principios del siglo XIX, llegaría a la convicción de que sólo debería haber una sola escuela elemental, común para pobres y ricos. Pero a todo esto, pasó toda la edad moderna sin que se diera esa posibilidad, restringiéndose de esa manera la llegada de la clase popular a los niveles superiores de la enseñanza. Y con la clase popular también se restringió la entrada de las materias técnicas o prácticas en los rígidos planes de estudio de las escuelas humanísticas.

En otro orden de cosas, Lutero también va a valorar en sumo grado el trabajo del hombre. Y lo hace, valga la paradoja, a través de un recurso lingüístico. Cuando traduce la Biblia al alemán, la palabra "trabajo" vale para él tanto como "profesión". Es muy distinta la acepción que nosotros le damos a profesión. Los hispano-americanos hemos dejado esa palabra reservada para las carreras universitarias o "liberales" (todavía ha quedado ese calificativo como resabio de las antiguas artes "liberales"). Pero cuando queremos nombrar el trabajo de un tornero, de un plomero o de un electricista, usamos la palabra "oficio". Sin embargo, para el ámbito protestante, cualquier trabajo, aun el más humilde, constituye una verdadera "profesión". Y Lutero eligió esa traducción porque le quiso dar a todas las actividades laborales del hombre la misma significación que tenía para un monje consagrado, los servicios religiosos que cumplía. "Según Lutero, es evidente que la vida monástica no sólo carece por completo de valor para justificarse ante Dios, sino que además es el producto de un desamor egoísta, que trata de sustraerse al cumplimiento de los deberes que precisa cumplir en el mundo. Surge así como contraste la idea a la vez profana y religiosa del trabajo profesional como manifestación palpable de amor al prójimo, recurriéndose para demostrarlo a razonamientos que, por lo demás, nada tiene de profanos y que están en casi grotesca oposición con los conocidos principios que más tarde había de exponer Adam Smith, afirmándose que la división del trabajo obliga a cada cual a trabajar para los demás. Pero esta fundamentación esencialmente escolástica no tardó en desaparecer y sólo quedó la afirmación, cada vez más enérgicamente sostenida, de que el cumplimiento en el mundo de los propios deberes es el único medio de agradar a Dios, que es, y sólo eso es lo que Dios quiere, y que, por lo tanto, *toda profesión lícita posee ante Dios absolutamente el mismo valor*"<sup>23</sup>.

22. Ibidem. Pág. 175.

23. WEBER, Max: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, Ediciones Península, 1969. Pág. 91.



Importantísima sería esta valorización igualitaria que hace Lutero del trabajo, hasta tal punto que el autor arriba citado, como la mayoría de los que se han ocupado de explicar el congénito desprecio que sentimos los hispanoamericanos por los trabajos manuales y mecánicos, verían en esta diferencia profesional entre el protestantismo y el catolicismo una buena veta para dilucidar el problema. Tanto por esta nueva concepción del trabajo humano, como por los efectivos esfuerzos que hizo el sector reformado por universalizar la enseñanza, no titubeamos en otorgarle el calificativo de prometeico.

Veamos ahora la Contrarreforma. Ella es la respuesta del ámbito católico a los avances del mensaje luterano, y su adalid es España, nuestra Madre Patria. Todo lo que digamos ahora referente al imperio hispánico nos compete también a nosotros los hispanoamericanos, sus hijos, que de este modo fuimos educados hasta nuestra mayoría de edad, hasta que fuimos capaces de independizarnos. ¿Qué es en síntesis la Contrarreforma? Para nosotros, fundamentalmente, constituye una reactualización de la vieja Cristiandad medieval. Se recordará lo que dijimos que había ocurrido en el siglo IV de nuestra era, cuando en tiempos de Constantino y Teodosio se había cometido el error de confundir el contenido supra-cultural de la fe, con el contenido contingente de la cultura greco-romana, lo que había llevado a la formación de la Cristiandad medieval. Pues bien, en el siglo XVI hay una nueva versión de ese error, y es la Cristiandad hispánica. No es otra cosa lo que se desprende de esta ajustada definición de la civilización española:

“El pueblo hispánico —parte del europeo medieval— se origina en el fondo racial de los íberos, en la civilización de la provincia romana, convertida después al cristianismo e invadida por los árabes. El español venía luchando desde el siglo IX contra el Islám, y lo hacía con el sentido de las «Cruzadas». Las fronteras de las tierras «reconquistadas» avanzan paulatinamente hacia el sur de la península. En 1492 es tomada Granada, y ese mismo año Colón descubre algunas islas en el mar Caribe —creyendo que fueran las últimas prolongaciones de las islas Atlánticas.

“La estructura del «mundo» intencional del hispano era la del hombre medieval europeo, más ciertos elementos del «mundo» árabe. Uno de estos elementos es esa tendencia a unificar indisolublemente los fines del Estado y de la Iglesia (por otra parte tan Constantiniense y de los Estados Pontificios). Es nece-

sario observar que la doctrina islámica del Califato exigía esta unidad, este monismo religioso-político, pero ese mismo monismo era propuesto por las diversas escuelas regalistas —piénsese en un Marsilio de Padua o en todos los juristas que apoyaban la primacía absoluta del monarca: Enrique VIII en Inglaterra y el absolutismo dinamarqués, por ejemplo, son otros frutos de la misma postura, pero llevada al extremo.

“En España existía, entonces, algo así como «Mesianismo temporal» por el cual se unificaba el destino de la Nación y de la Iglesia, siendo la Nación hispánica el instrumento elegido por Dios para salvar al mundo. Esta conciencia de ser la Nación elegida —tentación permanente de Israel— está en la base de la política religiosa de Isabel, de Carlos y de Felipe.”<sup>24</sup>

Esto viene a ser también una definición clásica de Cristiandad: la identificación del plano religioso con la estructura socio-político-cultural de la nación. Imbuidos de este ideal, los Austrias españoles acometieron una lucha desigual contra la misma Historia tomando sobre sus hombros la defensa militar de esa construcción religioso-temporal que hemos llamado Cristiandad, cuyo resultado final fue el agotamiento y derrota de España que se hizo patente hacia fines del siglo XVII. Ello no obsta, por supuesto, para que todos los autores consideren a esta época, la más gloriosa del genio hispánico, cuando frente a una maduración cultural y social que no entendían, no cesaron de defender la antigua interpretación preponderantemente aristotélico-tomista de la vida y la estructura jerárquica de la sociedad.

Culturalmente, a toda esta época se la conoce como el Barroco español, pues es tendencia actual ampliar ese término llevándolo de su significación estética, a abarcar la total actividad humana. Veamos la opinión de un destacado especialista acerca de esta forma barroca de entender la vida: “Desde un punto de vista histórico, está compuesto de dos elementos esenciales: de los *valores renacentistas*, por un lado, con la exaltación del hombre y su valoración de la naturaleza, despojada de toda idealización, característica del humanismo, y, en consecuencia, *más realista*; y por otro, de una poderosa *reacción antiprottestante*, que le hace subrayar más y más la reforma

24. DUSSEL, Enrique: *Hipótesis para una historia de la Iglesia en América Latina*. Barcelona, Ed. Estela, 1967. Pág. 38.

católica de Trento. La convivencia en el Barroco de estos dos elementos se realiza de un modo lógico y razonable. Más aún, podemos decir que pocas veces se ha llegado en la historia del pensamiento, y en la historia vivida, a una *conjunción más perfecta de lo natural y sobrenatural*. Dio origen a errores, errores ciertamente graves en la aplicación práctica, como la extensión regalista y confusionismo del «Estado Misional», y acabó por consumirse como toda obra humana, que por definición no es eterna; pero pocas veces el espíritu del hombre fue capaz, como entonces, de enraizarse en el suelo y llegar al propio tiempo a lo divino<sup>25</sup>. Poéticas palabras que no logran ocultar, empero, que además de errores en la aplicación práctica, también los hubo de tipo teórico y doctrinario, como el de unificar la causa supra-nacional de la Iglesia con los intereses del imperio hispánico, o sea, lo que hemos denominado Cristiandad hispánica.

No se necesita mayor esfuerzo para deducir cuál habrá sido la política educacional que imperó en este período: siendo los valores religiosos los que ocupaban el lugar preferente y estando empeñados en una verdadera cruzada por imponerlos en toda Europa y América, fue necesario sistematizar la educación con total predominio de los conocimientos teológicos del catolicismo, tal cual se había dado en la Edad Media. Nítida característica del Barroco va a ser su preocupación por la difusión de centros educativos, universidades y colegios, como forma de detener la infiltración de elementos heterodoxos en la cultura nacional. Obra que cumple, en grado superlativo, la recién fundada Compañía de Jesús, a través de la cual se conocerá entre nosotros tal política educacional. Por esa tarea conservadora de defender los mismos esquemas contingentes que había creado el Medioevo, y por reeditar en una época pletórica de cambios e innovaciones el mismo error de confundir el plano dinámico de lo científico y social con el plano permanente de la fe religiosa, por esos solos motivos y otros que iremos viendo en los siguientes apartados, damos al movimiento contrarreformista el calificativo de epimeteico.

## II.2. *Realismo pedagógico y escolástica jesuítica.*

En el siglo XVII continúan vigentes los dos ámbitos —católico

25. RODRÍGUEZ CASADO, Vicente: *Conversaciones de historia de España*. Barcelona, Editorial Planeta, 1963. Tomo I, pág. 245.

y protestante—, y estarán vigentes prácticamente hasta el momento actual, pues es recién después del Concilio Vaticano II que la jerarquía romana ha dispuesto hacer un gran viraje en sus relaciones con los protestantes, los cuales ya no son considerados como enemigos irreconciliables sino como “hermanos separados”. No obstante este acercamiento, hasta ahora, no ha pasado de las amistosas visitas protocolares, pues nada se ha hecho desde nuestro ámbito católico por imitar las eficaces realizaciones del septentrión europeo. Cuando decimos esto pensamos concretamente en las instituciones educativas, de cuya eficacia es una prueba incuestionable el alto nivel cultural, político, social y económico alcanzado por esa región del planeta. En la consolidación definitiva de ese sistema educacional, jugará un papel relevante el realismo pedagógico nacido en el siglo XVII, mientras que en la Cristiandad hispánica continuábamos fieles al tradicional sistema escolástico, ejercitado ahora por los jesuitas.

Es el siglo XVII decisivo para la constitución de las nuevas ciencias físicas y naturales y de sus métodos respectivos. El procedimiento propio del Medioevo de buscar las fuentes del saber en los libros clásicos, por ejemplo Aristóteles, va a ser reemplazado ahora por la experimentación. Copérnico, Képler, Newton y Galileo suprimirán la concepción geocéntrica, lo cual abre a la ciencia un anchísimo campo de búsqueda, al mismo tiempo que acrecienta su valor educativo. En el futuro ya no habrá “maestros” infalibles, pues el verdadero maestro es la naturaleza. Los estudiosos de este tiempo se dedican con ahínco a desentrañar la idea ordenadora de Dios en sus criaturas, antes que analizar las pobres ideas, a menudo confusas y contradictorias, que los hombres del pasado les habían legado como herencia de sus teóricas cavilaciones. En esto va a consistir fundamentalmente la nueva visión realista y antihumanista de la cultura y de los estudios que se va a dar preponderantemente en el ámbito protestante.

Ya hemos dicho que la Reforma había determinado la aparición de las primeras escuelas populares, aunque éstas no llegarían nunca a constituirse en verdaderas escuelas profesionales que sirviesen, además, como camino abierto para la universidad. Si bien Lutero había puesto de relieve la dignidad y el valor del trabajo, no consideró necesario que las clases modestas fueran más allá del aprendizaje de un oficio. A su turno, “en las escuelas clásicas donde los hijos de los burgueses se mezclaban con los de la pequeña nobleza, había una absoluta ausencia de materias «modernas» como ciencias, geografía, historia, etc. El mundo de la industria y el comercio, sobre

el que la burguesía edificaba su fortuna, no penetraba en modo alguno en sus escuelas. Esta situación persistió mientras las relaciones entre las artes prácticas y la cultura de un cierto nivel fueran pocas y extrínsecas, y en la medida que subsistieron o se reforzaron *los prejuicios de origen clásico y medieval contra las técnicas materiales o actividades «mecánicas»*; como sucede en la Italia española (contra Ludovico, futuro Fray Cristóbal, su incauto adversario lanza la injuria de «vil mecánico»: con ello Manzoni nos entrega una nota característica de la mentalidad de la época)”<sup>26</sup>.

La ausencia de las asignaturas científicas en el “acabado” plan de estudios de las escuelas humanísticas vino a crear una grave discordancia entre la instrucción común y las exigencias tanto de la ciencia como de la vida económica de ese tiempo. Precisamente a solucionar este acuciante problema vendrá el realismo pedagógico a través de su máximo representante, el pastor moravo Juan Amós Comenio. Porque en resumen lo que éste pretendió fue hacer más liviana, más rápida y abreviada, la enseñanza del contenido formal de la educación clásica para permitir la inserción de los nuevos contenidos científicos. En efecto, si nos fijamos en el plan de materias que propone Comenio para su *escuela en latín* (equivalente a la escuela humanística), veremos que de las seis materias básicas que indica para sus seis años de estudio, tres son las mismas que constituyen el tradicional trivium clásico: gramática, dialéctica y retórica. Pero a su lado están también las matemáticas y un curso de ciencias físico-naturales, que serían exigencia de la modernidad, amén de un año de ética como culminación de la formación personal.

Cosa importante de destacar también en Comenio es el contenido que propone para la *escuela en lengua nacional* (equivalente de nuestra escuela primaria), en la cual se cultivaba de preferencia la memoria y la imaginación no menos que la “lengua y la mano”; su plan de enseñanza comprende la lectura, escritura, aritmética, geometría, canto, religión, historia, geografía, *manteniendo siempre para este nivel la formación profesional artesana*. Ni a Comenio ni luego a Pestalozzi se les ocurrirá despojar en ningún momento a la escuela elemental de su dimensión práctica y de preparación para la vida económica. No había en ellos prejuicios de ninguna clase contra las artes prácticas y mecánicas.

26. ABBAGNANO y VISALBERGHI: *Historia de la Pedagogía*. México, Fondo de Cultura, 1964. Pág. 299.

Como se ve, una vez más sería en el ámbito protestante donde se daría una respuesta satisfactoria a las exigencias de los nuevos tiempos, en contraste con los países católicos, sobre todo los más sujetos a la política cultural de la Contrarreforma, donde el pseudo-humanismo escolasticizado por los jesuitas reinaría sin rival durante todo el siglo XVII y buena parte del XVIII. Para nosotros la educación jesuítica, pese a sus innegables merecimientos, es una típica educación epimeteica porque en última instancia es una reedición de la antigua formación clásica, por supuesto vertida en odres nuevos. “El valor formal, puramente metodológico, de la enseñanza jesuítica, se explica en virtud de la esencia del escolasticismo. Las verdades divinas están reveladas y contenidas en su forma definitiva, en los padres de la iglesia, especialmente en Santo Tomás. El mundo físico y las ciencias formales lo están en Aristóteles. No hay, por lo tanto, interés en despertar en el educando el afán por la observación directa, por la investigación original o por la crítica. Antes bien, hay que matar ese espíritu que conduce a la rebeldía mental y al desprestigio de las autoridades tradicionales. La labor intelectual ha de limitarse a la exégesis de la verdad consagrada, es decir, del dogma; para lo cual basta con adiestrar el raciocinio, dotándolo de los instrumentos adecuados a ese objeto. De ahí la exigencia previa del dominio del latín, idioma en el que se hallaban vertidas las verdades fundamentales, y el culto casi morboso por el silogismo, base del método deductivo”<sup>27</sup>.

La educación jesuítica —de la cual hay que tener presente que nos formó a los argentinos durante casi todo el período colonial, hasta su expulsión en 1767— es una educación eminentemente lingüística y formal. Tan es así, por ejemplo, para comparar con el plan de Comenio, que los jesuitas contemplaban cinco años de estudio en su equivalente de escuela humanística: tres años de gramática, uno de dialéctica y otro de retórica. Está patente que el contenido científico no hallaba cabida en este plan. Lo que podríamos llamar estudio de la naturaleza, estaba relegado a una materia de la Facultad de Artes, la física, la cual seguía rigiéndose por el método deductivo de Aristóteles y no el inductivo preconizado por Bacon y todos los grandes científicos de la modernidad. “Habiéndose concentrado durante más de veinte generaciones en una enseñanza nu-

27. AZNAR, Luis: *La Universidad de Córdoba bajo la dirección de los regulares*. En “Boletín de la Universidad Nacional de La Plata”, N° 5, Tomo XVII, 1933. Pág. 42.

trida por la doctrina cristiana y el mejor zumo de los autores clásicos, los Padres de la Compañía de Jesús habían constituido, sin darse cuenta, una especie de república escolar ideal con sus propios cánones y su propio espíritu. Dicho espíritu, aprobado y a veces impuesto, como en los estados de los Habsburgo, por cierto número de gobiernos, había labrado poco a poco gracias a sus virtudes, la civilización barroca, con el riesgo de recibir en cambio algunas leves deformaciones. Se había producido de esta manera *una nueva escolástica*, menos teológica y filosófica que la de la Edad Media, menos universitaria también; una escolástica nueva, *humanista y literaria*, amparada en la existencia de 600 colegios y de varios millares de profesores. Dicha escolástica se fundaba en dos hechos: el amor de las humanidades que contribuyó a alimentar por lo menos un siglo después de que el espíritu del Renacimiento hubo de encender sus últimos fuegos; y sobre todo el deseo de formación elegante y desinteresada que podía sentir una minoría<sup>28</sup>. Creemos que con todas estas especificaciones, se entenderá las razones que nos han llevado a encasillar este movimiento educativo como epimeteico.

### II.3. *Revolución industrial e hidalguismo.*

Durante la primera mitad del siglo XVIII, mientras en el ámbito católico seguíamos fieles al escolasticismo jesuítico, el ámbito protestante había empezado a vivir la euforia de lo que los autores han titulado como revolución industrial. O sea, la tecnificación de los descubrimientos científicos del siglo anterior, hace entrar a la Europa septentrional en un incontenible proceso de industrialización, que elevaría el nivel económico de esos países a la par que crearía lamentables situaciones de injusticia social entre el proletariado. Pero no es este fenómeno el que nos toca estudiar a nosotros, sino las concomitancias educativas del proceso.

El capitalismo, derivado de la ética protestante que predica el ahorro y la productividad, combinado con la revolución mecánico-industrial hecha posible por la ciencia, necesitaba a todo trance de la capacitación profesional de sus trabajadores, a la par de un aumento cuantitativo de esos agentes. Esos dos fenómenos unidos es lo que originó en el ámbito protestante una ampliación de la oportu-

28. MESNARD, Pierre: *La pedagogía de los jesuitas*. En "Los grandes pedagogos", estudio realizado bajo la dirección de Jean Château. México, Fondo de Cultura, 1959. Pág. 108.

nidad de educación. Porque ésta no es solamente el mero acceso a la enseñanza de una parte mayor de la población, sino que también se la debe entender como expansión del curso de estudios para incluir materias tales como la capacitación profesional, que difícilmente se encuentran en las escuelas anteriores al siglo XVIII.

Fue así como, a partir del siglo XVIII hasta fines del XIX, hubo dos mensajes educacionales extendidos por el Occidente septentrional. "Se presentaban casi como gemelos, pero eran fáciles, con todo, de identificar. Uno de ellos era humanitario y pedía ayuda y caridad para los hijos de los pobres. En parte, esta filantropía había de adoptar la forma de enseñar a estos huérfanos, delincentes juveniles y niños pobres, habilidades manuales objeto de demanda, tales como el tejer o la manipulación de un torno sencillo. El hermano gemelo de la actitud humanitaria era el que consistía en poner mayormente el acento en la educación vocacional, no como producto de filantropía o como tratamiento de los huérfanos y delincentes, sino como preparación adecuada de los jóvenes, hombres y mujeres, que estaban llamados a ponerse a trabajar al terminar la escuela elemental o, en todo caso, después de la graduación en la escuela secundaria.

"Se produjo además ciertamente una tercera respuesta, encarnada en el primer movimiento en favor de las artes manuales en Estados Unidos. Podía apreciarse aquí el postulado, muy vivo todavía, de que *la educación en las artes manuales o en las artes industriales, sus sucesoras, constituía una sana educación general*. Sus defensores partían de Rousseau (1712-1778), filósofo del siglo XVIII, quien sostenía que la experiencia en el planteamiento y la ejecución de trabajos de carpintería o de cualquier otro arte manual disciplinaba la mente, la mano y el carácter."<sup>29</sup>

Es muy difícil leer en nuestros manuales corrientes de historia de la educación el gran respeto y consideración que sentía Rousseau por los artesanos: sólo nos interesa de él su lado "romántico". Sin embargo, el gran ginebrino fue más allá del simple respeto cuando afirmó que las profesiones mecánicas y agrícolas eran superiores a los idiomas y la literatura para la formación de la mente. Escribiendo a propósito de la historia de la educación manual e industrial, Charles A. Bennett se refiere al pensamiento de Rousseau de que las artes manuales podían constituir un medio de entrenamiento

29. БЕРК, Robert H.: Ob. cit. Pág. 130.



intelectual diciendo que señalan “el principio de una nueva era en la educación”<sup>30</sup>.

Por supuesto, el principio de una nueva era en la educación para el sector protestante y liberal, porque en el sector católico y conservador —y sobre todo en el ámbito hispánico— el siglo XVIII señala el momento culminante del prejuicio que desde antaño se sentía hacia las artes manuales y mecánicas. Llegamos, entonces, al estudio del elemento que creemos esencial para entender la consolidación entre nosotros de ese prejuicio: el desproporcionado valor que se le daba a la nobleza y al hidalgo en la España dieciochesca, o sea durante el último siglo que nos contó a los hispanoamericanos como colonos. Cuando profundicemos en ese espíritu, nos daremos cuenta lo mucho que hemos heredado de ese criterio, disfrazándolo de mil maneras. . .

El estilo de vida popularizado en aquella sociedad española (y por ende, hispanoamericana) al comenzar el siglo XVIII, según el eminente historiador español Palacio Atard, respondía a sus dos fuerzas originarias: el concepto cristiano del hombre y el sentido aristocrático de la vida. “La antropología cristiana hacía hincapié en tres principios: la igualdad esencial de la naturaleza humana, la dignidad de la persona y la estimación de los valores espirituales en el hombre. El sentido aristocrático ratificaba otros principios de jerarquía, selección y honor. Sobre esos dos resortes dispares se mueve el ideal de vida de la España antigua”<sup>31</sup>.

En el tiempo que nos ocupa, este contradictorio estilo de vida se ha inclinado decisivamente hacia los valores nobiliarios y se ha enraizado profundamente en el alma popular española. Entre otras razones esta aceptación general del ideal aristocrático se logra porque, en todas partes y en todos los tiempos, los estilos de vida de los grupos dominantes han ejercido sobre la colectividad, por convicción o conformismo, un irresistible atractivo. Añadamos también, como cosa fundamental, que no se le exhibe a la masa popular otro ideal capaz de enfrentarlo. Es lugar común hablar del papel educador que ha jugado el teatro en los tiempos pasados. Pues bien, al margen de su contenido literario, sobran los testimonios que denuncian el papel preservador del espíritu aristocrático en el teatro del

30. Citado en *Ibidem*, pág. 136.

31. PALACIO ATARD, Vicente: *Los españoles de la Ilustración*. Madrid, Ediciones Guadarrama, 1964. Pág. 43.

Siglo de Oro. De este parecer es uno de los máximos ilustrados del siglo XVIII español, Campomanes, cuando asegura: “En nuestras comedias se han infundido máximas bien perjudiciales e indiscretas que conducen a halagar la ociosidad. La pobreza voluntaria es deshonra y aun delito. Con todo, Lope de Vega, sin hacer esta distinción, intitula a una de sus comedias «La pobreza no es vileza». De donde el pueblo indocto cree que todo pobre es honrado, y *este mismo público oye que las artes mecánicas causa deshonor ejercitarlas*. Vea el cuerdo si el vulgo obra consiguiente a los principios comúnmente recibidos cuando prefiere el ocio descansado a la fatiga de un oficio penoso y difícil de aprender que cree le deshonra, manteniéndose en la descansada pobreza que piensa que no le causa nota”<sup>32</sup>.

La mejor prueba de que el espíritu aristocrático se había constataciado con el alma popular española es la constatación de la existencia de tal hecho, de clara raigambre aristocrática: nos estamos refiriendo a la descalificación social del trabajo, desde el momento en que la mayoría de los oficios eran tenidos por viles. Es por eso que la legislación reformista de Carlos III se vio obligada a tomar medidas insólitas para terminar con este prejuicio. Por real cédula de 1783, el rey devolvía la “honra legal” a todos los oficios sin excepción, como si de un plumazo pudiera hacer desaparecer milenios de torcida tradición. Años antes, en 1771, también había creado la Orden de Carlos III, cuya divisa era *Virtuti et merito*, con el afán de premiar el mérito personal no heredado, sobre todo de la burguesía mercantil e industrial: una nueva demostración que el más alto estímulo que pudiera concebirse para la gente laboriosa de ese tiempo era la obtención de un título de nobleza. De tal opinión era otro gran ministro de Carlos III, Floridablanca, quien hacia 1787 afirmaba que no basta, para extinguir la desaplicación a ciertos trabajos, “el establecer y promover fábricas, proteger las artes, la agricultura y el comercio, sino se honran todos los oficios y medios de subsistir los hombres, *desterrando la envejecida preocupación de que hay oficios viles*, y de que todos los mecánicos perjudican a la nobleza y a la estimación común... Los hombres aman naturalmente el honor y mucho más los españoles. *Todos quieren ser o parecer nobles...*”<sup>33</sup>.

32. Transcripto en *Ibidem*, pág. 48.

33. Transcripto en *Ibidem*, pág. 53.

He aquí detectado claramente el prejuicio que sin lugar a dudas ha sido heredado por los hispanoamericanos y especialmente por los argentinos. Prejuicio que ya ha sido estudiado por varios autores, y que responde al calificativo de "hidalguismo". Además está decir que este término deriva de la clase social de los hidalgos, pero por supuesto significan cosas muy distintas. El hidalgo español del siglo XVI es la expresión máxima de la raza hispánica y su idealización debe mucho a la triste figura inmortalizada por Cervantes. "Pero en el hidalgo hay que distinguir varios sentidos. En primer lugar, un sentido histórico-social originario, concreto, vinculado a esta raíz filológica y a una diferencia, en parte de raza, pero, sobre todo, de creencia. El hidalgo era el que, sin pertenecer a la alta nobleza, no era villano, ni moro, ni judío. Esta contradicción y convivencia entre tres razas y creencias, en la España medieval, tiene un valor clave para interpretar la hidalguía. *Porque el hidalgo no quería ganar su vida por los medios con que el moro y el judío la ganaban; y despreciaba, porque ellos los practicaban, los trabajos materiales, a los que se iba a llamar en España, hasta el siglo XVIII, trabajos «viles y mecánicos».* La artesanía, el negocio, la industria, por el hecho de venir de esas castas, de raza y creencia, que se consideraban inferiores, eran despreciados. Así es curioso advertir cómo se conservan los nombres árabes para todas estas profesiones que el hidalgo cristiano se negó a realizar: arriero, albañil, alarife, zapatero; así como para las profesiones judías y árabes la de almojarife, médico, boticario, comerciante, astrólogo y albéitar. La convivencia de razas y creencias creó esta curiosa estratificación de la sociedad española, que adscribe determinados trabajos o negocios a los moros y judíos. Profesión del hidalgo era Iglesia, mar o casa real; esto es, el estado eclesiástico, la empresa de las Indias y el servicio del rey en el ejército o en la corte. Con ello se satisfacía la conciencia de ser hidalgo"<sup>34</sup>.

En segundo lugar, la hidalguía determinaba una conducta en la vida. El hidalgo que no se satisfacía con trabajos materiales concretos, salía al mundo a satisfacer afanes, a adquirir la conciencia de que su existencia y su persona era valiosa, a través de la realización de empresas espirituales y heroicas. De aquí también se deriva ese peculiar perfil histórico de la España del siglo XVI, que nosotros hemos calificado como "estado misional". La España hidal-

34. SÁNCHEZ AGESTA, LUIS: *España al encuentro de Europa*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1971. Pág. 177.

ga busca en ese período concretar una acción heroica, no material ni rutinaria, bajo el imperio de una creencia. La creencia fue tomada, "no sólo como afirmación de la personalidad, sino como signo de distinción frente al quehacer en el negocio, el trabajo o la técnica del moro y el judío vencido o humillado"<sup>35</sup>.

La afortunada situación de España en el siglo XVI absorbió esta ansia de empresa y de aventura de los españoles, merced a sus guerras europeas y al descubrimiento, conquista y colonización del continente americano. Pero cuando desaparezcán estas grandes empresas, durante el siglo XVII y sobre todo el XVIII, esa hidalguía se irá poco a poco vaciando de contenido y se transformará en el prejuicio de cuidar sólo el linaje, sin la acción que lo justifique, que es el hidalguismo. La hidalguía se transformará en hidalguismo del mismo modo que el esforzado caballero medieval quedó convertido en el privilegiado y ocioso cortesano que condenará la Revolución Francesa. El hidalgo, de acuerdo con este prejuicio, rehuye los trabajos materiales y técnicos; el hidalgo lleva una vida ociosa en la que frecuentemente deriva hacia el vicio y la picaresca. El hidalgo, finalmente, privilegiado por las leyes, no justifica su privilegio.

El que ha logrado el perfil más completo del hidalguismo como degeneración del hidalgo es sin duda don Francisco de Quevedo, como nos avisa Sánchez Agesta. En sus páginas de literatura satírica nos ha dejado una ajustada descripción de los estratos sociales de la España de su tiempo y del "snobismo" con que estas clases se miraban entre sí. Hay, sobre todo, una definición de rangos y prestigios y un ansia de crecer o no desmerecer de su condición. Habría que ver si esa situación no se asemeja bastante a lo que ha ocurrido entre nosotros: allí el oficial artesano se vestía como hidalgo con raso y terciopelo; el hidalgo se metía a caballero; el caballero no ahorraba esfuerzo para ser tomado por señoría; y el señor se empeñaba por tener acciones de grande; y el grande pedía consideraciones de rey. Notable es la precisión con que se define esa ansia de ser "más", la cual se traduce en las apariencias de la clase superior, y ese temor a aparecer "menos", a ser clasificado entre los hombres de una condición inferior.

Porque el "hidalguismo" es esto esencialmente: apariencia y vanidad que quiere ser más, pero que, sobre todo, *no quiere ser menos*. Y prefiere una vida mísera a descender a los trabajos "viles y

35. *Ibidem*. Pág. 178.

mecánicos” de que se ocupan los artesanos, moros y judíos. Por eso la hazaña se convierte en aventura de pícaro (que a través del “vivo”, también ha hallado heredero entre nosotros): nunca tomará la senda del trabajo industrial o agropecuario, porque eso va en contra de su *dignidad personal*. Con tal bagaje de prejuicios y de falsas valorizaciones entraríamos los argentinos en nuestra vida nacional, que es como decir en nuestra vida de adultos: váyase sacando conclusiones acerca de cuál será nuestro criterio valorativo de las artes manuales y mecánicas. Por supuesto, tenemos rasgos muy semejantes a los de la Madre Patria. Pero para que no se diga que no se han hecho intentos para cambiar esa situación, debemos avanzar en nuestra narración y entrar de lleno en nuestra etapa de nación independiente.

### III. — LA EDUCACIÓN NACIONAL

La educación argentina propiamente dicha también reconoce en su desarrollo momentos prometeicos y momentos epimeteicos. El cuadro general de ese desarrollo, utilizando fechas aproximativas, sería el siguiente:

PROMETEICO	TIEMPO	EPIMETEICO
Realismo pedagógico	1800-1850	
	1850-1880	Eclecticismo pedagógico
Positivismo pedagógico	1880-1920	
	1920-	Anti-positivismo pedagógico

#### III.1. *Realismo pedagógico argentino.*

El realismo pedagógico es introducido en estas regiones por don Manuel Belgrano. Es notable observar que a este prócer se lo conoce poco por su actividad educativa, contrastando con su actuación posterior a 1810 como general de los ejércitos patrios. Sin embargo, nos animamos a afirmar que su actuación anterior a 1810 como secretario del Consulado de Buenos Aires, es mucho más trascendente y fructífera que la realizada en el período revolucionario. Lo manifestado por Belgrano en su famosa *Memoria* elevada en 1796 al Consulado, lo consagra como una de las mentes más claras que

haya tenido nuestro país en materia educacional. Siempre hemos pensado que a Belgrano bien se lo podría comparar con el maestro del realismo que tuvo Estados Unidos en los momentos primigenios de la nacionalidad, Benjamín Franklin. Sin embargo, también somos concientes de la gran diferencia que separa a ambos: mientras éste fue escuchado y sus consejos se concretaron en instituciones utilitarias que prepararon la futura grandeza del coloso del norte, todas las iniciativas de Belgrano fracasaron y su mensaje se olvidó en el farrago de peregrinas ideas que nos venían del extranjero.

Para entender a Belgrano no debe desconocerse que la España del siglo XVIII, a la cual conocería el prócer porque haría allí sus estudios universitarios, tuvo sus grandes pedagogos realistas. Belgrano, en cierto modo, es el reflejo de dos personajes que actuaron en el siglo XVIII español: el abate Feijóo (1676-1764) y Melchor de Jovellanos (1744-1811). «Así Feijóo aunque defensor de la enseñanza tradicional, impugnó sus defectos y excesos que la habían llevado a olvidar la ciencia y enseñar ficciones. Para él, España se había alejado del movimiento cultural europeo porque su educación abusaba de las disputas verbales que hacían de la ciencia un laberinto de palabras y desdeñaba la experiencia y observación de la naturaleza. «Tan ignorada es hoy la naturaleza en las aulas de las escuelas —decía Feijóo— como lo fue en la Academia de Platón y en el Liceo de Aristóteles. ¿Qué secreto se ha averiguado?... ¿Qué utilidad produjeron en el mundo las prolijas especulaciones de tantos ingenios como cultivaron la filosofía por vía del raciocinio? ¿Qué arte ni mecánica liberal, de tantos como son necesarias al servicio del hombre y al bien público, le debe, no digo ya la invención, más ni aun el menor adelantamiento?». Por eso afirmó la necesidad imperiosa de fomentar el ejercicio de la razón crítica y reemplazar el conocimiento puramente verbal y silogístico, por el estudio de las ciencias naturales. Hubo pues en Feijóo una valorización de la ciencia experimental en oposición a los excesos de la enseñanza tradicional»<sup>36</sup>.

Jovellanos, a su vez, avanzó un poco más que Feijóo, porque no se quedó en la mera teoría y pasó a la realización concreta de esos ideales educativos a través de la fundación de un colegio con esas características. Si a Feijóo se lo reconoce como principal intro-

36. SOLARI, Manuel H.: *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1949. Pág. 30.

ductor del realismo pedagógico en España, a Jovellanos hay que endilgarle el haber fundado el primer establecimiento secundario español, de neto corte realista y utilitarista: el Real Instituto Asturiano inaugurado en 1794. "El Instituto sería el medio indispensable para fomentar con acierto los diversos ramos de la producción industrial asturiana, que tiene en sus metales y fibras textiles las materias primas necesarias. Nos hallamos en el momento crítico del paso de las industrias caseras a las primeras agrupaciones fabriles, y es imprescindible la dirección técnica que asesore la empresa. El Instituto Asturiano viene a preparar ese asesoramiento con la formación especializada de esos alumnos. Ante todo, el estudio de las matemáticas, sin el que no se daría un paso en el dibujo, cuyas múltiples aplicaciones aumentan día a día. La química es la clave de las manufacturas textiles y metalúrgicas; la mineralogía asegura la explotación racional del rico subsuelo, y la metalurgia orienta las diferentes manipulaciones de los metales, principal apoyo en que estriba el progreso material de la sociedad"<sup>37</sup>.

Pues bien, el plan que establece Belgrano en su *Memoria* de 1796 es de clara filiación jovellanista como lo han reconocido la mayoría de los autores que han estudiado el tema. "La ciencia del comercio —sostenía en ella— no consiste en comprar por diez y vender por veinte; sus principios son más dignos, y la teoría que comprenden más elevada de lo que puede parecer a aquellos que sin conocimientos han emprendido sus negociaciones". Por ello, como medio de fomentar el comercio, proponía la creación de una escuela especial. En ella se daría una enseñanza práctico-profesional basada en el estudio de la aritmética, la teneduría de libros, la geografía, la estadística, las leyes comerciales y las reglas de la navegación.

Además, sugería la necesidad de crear una escuela de agricultura, que con sus enseñanzas tendiese a desterrar el espíritu de rutina de los labradores. De ahí que proyectara que en ella se enseñaría "a distinguir cada especie de tierras por sus producciones naturales, y el cultivo conveniente a cada una, los diferentes arados que hay y las razones de preferencia de algunos según la calidad del terreno; el número de labores, su profundidad según la naturaleza del terreno; los abonos y el tiempo y razón para aplicarlos; el modo de formar sangrías en los terrenos pantanosos; la calidad y

37. GALINO, María Angeles: *Tres hombres y un problema*. Madrid, Instituto San José de Calasanz, 1953. Pág. 239.

cantidad de simientes que convengan a esta o aquella tierra; el verdadero tiempo de sembrar; el cuidado que se debe poner en las tierras sembradas; el modo de hacer y recoger una cosecha; los medios de conservar sin riesgos y sin gastos los granos”.

No escapó a Belgrano la situación de los habitantes de la campaña, que vivían “sin haberse ejercitado en otra cosa que en la ociosidad”. Para él, la única forma de dignificarlos consistía en ofrecerles, desde los primeros años de la infancia, una educación regular. De ahí que propugnara la creación de escuelas gratuitas “a donde puedan los infelices enviar a sus hijos, sin tener que pagar cosa alguna por su instrucción”. En esas escuelas se les enseñarían “buenas máximas” y se les inspiraría amor al trabajo, “pues en un pueblo donde reina la ociosidad, decae el comercio y toma su lugar la miseria”. Sostenía, pues, que el progreso del comercio dependía directamente de la difusión de la educación.

Esta idea lo llevó a considerar a la mujer como agente de producción y al trabajo como medio de enseñanza moral. Por eso proyectó la creación de escuelas gratuitas para niñas, en las cuales, además de enseñarles doctrina cristiana, lectura, escritura, costura y bordado, se les inspiraría amor al trabajo “para separarlas de la ociosidad, tan perjudicial o más en las mujeres que en los hombres”<sup>38</sup>.

Pero de ninguna manera el espíritu prometeico de Belgrano se limitaría a una exhortación teórica, sino que su prédica logró concretarse en los dos únicos establecimientos de tipo realista o práctico que conocería la época de dominación hispánica en nuestro país: nos referimos a la Escuela de Dibujo y a la Escuela de Náutica, inauguradas ambas bajo el patrocinio de Belgrano en 1799. Muy poco durarían estas escuelas, las que fueron cerradas por ser consideradas de “mero lujo” y por necesitar la metrópoli concentrar todos sus esfuerzos pecuniarios en su lucha contra Inglaterra. Belgrano intentaría revivirlas después de ocurrida la Revolución de Mayo organizando una Academia de Matemáticas que se inauguró el 12 de setiembre de 1810, la que, eclipsada en 1812, volvió a tomar vida en 1813 cuando el ex director de la Escuela de Náutica, don Pedro Cerviño, abrió las aulas de una nueva Escuela de Matemáticas con organización similar a las creadas por Belgrano, las cuales, pese a todos los cambios y dificultades, se proyectaban en el tiempo<sup>39</sup>.

38. Este resumen del contenido de la 1ª Memoria la hemos sacado de SOLARI, *Manual*: Ob. cit. Pág. 39.

39. Para el estudio pormenorizado de este tema recomendamos a ZURETTI, Juan Carlos: “Belgrano. Sus realizaciones educativas”. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1970.



Es un hecho fácilmente comprobable a través de los documentos de la época, que el pensamiento educativo de los fundadores de nuestra nacionalidad fue eminentemente realista y científico, siguiendo las huellas de las realizaciones belgranianas. Se tenía conciencia de que la educación que habíamos recibido de España debía ser abandonada por inoperante en el plano práctico y económico. La educación hispánica seguía siendo eminentemente clásica y aristocratizante, lo que estaba en las antípodas de nuestras necesidades como país nuevo cuyas riquezas naturales recién empezaban a explotarse y anhelaba fundar a través de ellas una verdadera democracia. El hombre que quiso llevar hasta sus últimas consecuencias tal orientación educacional fue Bernardino Rivadavia, quien afirmaba en las consideraciones para fundar un Colegio de Enseñanza en 1812:

“Basta ser hombre para amar la libertad, basta un momento de coraje para sacudir la esclavitud, basta que un pueblo se arme de cólera para derribar a los tiranos, pero la fuerza, la intrepidez y el mismo amor de la independencia, no bastan para asegurarla mientras el error y la ignorancia presidan el destino de los pueblos. . . La América del Sud ha dicho que quiere ser libre, y lo será, sin duda. Triunfaremos del último resto de opresores. Pero después de haberlo vencido, *aún nos resta triunfar de nosotros mismos*. Nos resta destruir las tinieblas en que hemos estado envueltos por más de tres siglos: nos resta conocer lo que somos, lo que poseemos y lo que debemos adquirir, *nos resta*, en fin, *sacudir el fardo de las preocupaciones y absurdos que hemos recibido en patrimonio*. De ahí la necesidad de organizar el nuevo establecimiento para propagar las luces de la ilustración en todos los ramos, para hacer efectivas las ventajas, porque de otro modo las más sublimes teorías no pasan de la esfera de bellas quimeras y nuestro inmenso territorio permanecerá, como hasta aquí, reducido a una estéril soledad.”<sup>40</sup>

Agregaba que nada importaría que nuestro fértil suelo encerrase tesoros inapreciables, si privados del auxilio de las ciencias naturales, ignorásemos lo que poseemos, como nada importaría tampoco que por nuestra posición geográfica pudiésemos emular a las potencias más respetables del mundo, si no cultivásemos los conoci-

40. Transcripto en LEVENE, Ricardo: *Historia de las ideas sociales argentinas*. Buenos Aires, Colección Austral, 1947. Pág. 69.

mientos geográficos y comerciales. El nuevo establecimiento formaría al químico, al naturalista, al geómetra, al político, en fin, a todos los que deben ser, con el tiempo "la columna de la sociedad y el honor de su familia". En el plan de estudios del colegio a crearse figuraba la enseñanza del derecho público, la economía política, la agricultura, las ciencias exactas, la geografía, la mineralogía, el dibujo e idiomas. Como se ve, todas las ideas están dentro de la más auténtica orientación realista y utilitaria de la educación.

Tal va a ser la característica general de todos los institutos educacionales de nivel medio en nuestro país hasta la creación de los colegios nacionales en 1863: las exigencias prácticas del medio hizo que tales institutos no fueran meros colegios "preparatorios" para todas las actividades de la vida, como es la pretensión de la educación clásica y luego de los colegios fundados por Mitre, sino que de sus aulas salieran ya formados para una específica actividad práctica y no tuvieran que pensar en que la única vía que les quedaba para realizarse como profesionales era su ingreso en la universidad. Un ejemplo bien ilustrativo del carácter de tales institutos es nuestro Colegio de la Santísima Trinidad inaugurado en Mendoza en 1817. En él había cuatro materias básicas: dos de raigambre clásica, Latín y Filosofía; y dos producto de la más reciente modernidad, Matemáticas y Dibujo. Pero dentro de estas últimas materias tenían cabida múltiples actividades prácticas que posibilitaban el inmediato empleo de los alumnos una vez egresados: geografía, astronomía, navegación, cartografía, planimetría, dibujo técnico, entre otras. Y con la llegada de Lafinur en 1822 empezó el estudio del francés, la música, la filosofía de la Ideología, el derecho, etc., que en un alarde de excesivo entusiasmo le arrancó al revolucionario puntano la exclamación de que "Cuyo es la Grecia de nuestra nación"<sup>41</sup>.

Tal efluvio de optimismo y de novedades, propia de un pueblo joven, hizo del primer tercio del siglo XIX en la historia de la educación argentina, un típico exponente de los movimientos que hemos llamado prometeicos. Las razones que llevaron a la frustración de tan auspicioso comienzo es lo que pasamos a relatar.

La filosofía que acuñó al incipiente realismo nacional fue la Ideología, escuela que a fines del siglo XVIII alcanzó gran difusión en Francia. Reaccionando contra los excesos del racionalismo, no se

41. Museo Mitre. Periódico "El Verdadero Amigo del País". N° 6, Mendoza, 24 de agosto de 1822.

limitó al planteamiento de problemas puramente especulativos, sino que aspiró a solucionar los problemas atinentes a la vida política, social y económica. Tanto Rivadavia en Buenos Aires como Lafinur en Mendoza tenían esa pretensión inspirada en tal filosofía, lo que los llevó a emprender una serie de reformas en todos los órdenes para hacer una nación nueva y progresista. A su vez, los ideólogos estaban inspirados políticamente por las ideas de Rousseau y Jefferson. Para estos dos autores la conciencia nacional no se basaría en el respeto por las tradiciones históricas sino que era sólo un acto de voluntad política. En Rousseau este acto de voluntad política era total, ya que expresaba que el individuo debía aniquilar todos sus derechos personales para así permitir que surgiese la voluntad general. Por su parte, Jefferson sólo admitía como constituyendo a la nación y a la conciencia nacional, las puras leyes nacionales. Algo así como lo puso en práctica Rivadavia en sus años de apogeo<sup>42</sup>.

Pero contemporáneamente con el suceder de la revolución americana surgía en Europa una reacción contra estas tendencias: se trata de la línea historicista o romántica que deja de lado decisivamente en la creación de la conciencia nacional lo puramente volitivo. Herder en Alemania es uno de los precursores de este movimiento al considerar que el instrumento de penetración en la vida de un pueblo está dado por el sentimiento. Frente a los problemas de su tiempo, los románticos se resisten a los actos y a los pensadores que quieren intervenir o bien orientar a la historia. La conciencia nacional se lograría en una comunidad de pueblo, de raza, de lengua, de tradiciones comunes, sin que intervenga para nada la voluntad política.

Ambas posiciones, la de los ideólogos y la de los románticos, se enfrentarían también en nuestro país y causarían la ruina de todas las noveles realizaciones progresistas de los primeros gobiernos patrios. A decir verdad, la posición del grupo rivadaviano no podía ser otra si se tiene en cuenta que el momento revolucionario de Mayo había exigido la ruptura total con el pasado, no cabiendo entonces la posibilidad de sostener una interpretación romántica de la conciencia nacional porque no se contaba con los elementos exteriores de tradición y cultura para concretarla. Los que en ese mo-

42. Ver Pró, Diego F.: *Periodización y caracterización de la historia del pensamiento argentino*. En revista "Universidad", N° 51. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, 1962.

mento decían defender las “tradiciones”, no defendían la tradición patria porque prácticamente no existía, sino que defendían la tradición hispánica. La lucha por la independencia exigió una ruptura total con el pasado y eso explica la hispanofobia de esos años. Los ideólogos entendían que era necesario crear una nacionalidad que nada le debiera al pasado. Por eso la conciencia nacional debía constituirse como un puro acto de voluntad. Todo este pensamiento de creación voluntarista se une con una repulsión de todo lo que fuera tradiciones; de allí el deseo y la resolución de cortar todos los lazos que nos unían todavía a España, incluso en materia educacional. Sinceramente creen que el pueblo mismo puede ser modelado por una serie de creaciones legales venidas “de arriba”. No es otra la política del despotismo ilustrado que siguió Rivadavia.

No obstante, este modo de pensar prometeico fracasó ante la reacción popular (romanticismo autóctono?) encarnada en los caudillos y los caudillos, que se alzaron en defensa de las tradiciones, aunque sin tener una noción medianamente aproximada del concepto dinámico que encierra la palabra tradición. Como la vida es esencial novedad, el mismo concepto de tradición envuelve el de renovación. Sin ésta, la tradición se paraliza, y en lugar de ser ayuda para conquistar una mayor perfección, es obstáculo que nos condena a ir siempre detrás de los países verdaderamente auténticos. Las luchas fratricidas que estallaron hacia 1821 al enfrentarse estos dos grupos humanos influidos por doctrinas ideológicas disímiles, convierten en un gran páramo estéril el panorama educativo nacional hasta mediados del siglo XIX<sup>43</sup>. Está claro que Prometeo y Epimeteo no harán migas en nuestro país.

### III. 2. *Eclecticismo pedagógico argentino.*

El fracaso del primer intento por sacudirnos el pesado lastre de tres siglos de educación aristocratizante y especulativa hizo que llegáramos a mediados del siglo XIX casi tal cual como nos había-

43. Nosotros hemos estudiado tal fenómeno efectivizado en el Colegio de la Santísima Trinidad de Mendoza. Ver FONTANA, Esteban: *Contribución al esclarecimiento de la pugna Tradición-Revolución en la historia hispano-americana: la postración del Colegio de la Santísima Trinidad en 1822*. En “Cuyo. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino”. Tomo II. Mendoza, 1966.

mos iniciado en Mayo de 1810. En 1852 aún no nos habíamos organizado, por lo que los problemas planteados por la emancipación aún estaban inéditos y sin resolver. La época de Rosas ha recibido muchas críticas, pero creemos que una de las más valederas es haber hecho posible la supervivencia de los fundamentos peculiares de una sociedad colonial aristocrática.

Ya hemos mostrado cómo en América Latina, por obra de España, la escala de valores de la aristocracia terrateniente favoreció el desarrollo de una forma de cultura general, típicamente clásica, pero que no tenía una aplicación económica directa. Esta forma de cultura, la cual estaba reservada para las clases privilegiadas, se conciliaba perfectamente con la ignorancia total de las masas. En los primeros treinta años de nuestra organización nacional, período que estamos considerando, se siguió prefiriendo la educación de las élites a la de las masas. Tal es el sentido que tiene la fundación primero del Colegio Nacional que forma bachilleres (1863) y luego la implantación del normalismo, que es el primer ensayo efectivo que hizo nuestro país para formar al común, pero que desgraciadamente su acción sólo daría frutos luego de 1880, y bastantes precarios por cierto <sup>43 b</sup>.

No obstante, Caseros va a inaugurar una nueva etapa en la historia de la educación argentina. Y esa nueva etapa, como ocurre con la precedente y con las que le seguirán, está fuertemente influenciada por la filosofía de moda en Europa. El movimiento de reacción contra la Ideología que iniciara en la segunda década del siglo XIX Roger-Collard en las aulas parisinas, cristaliza en el sistema doctrinario conocido con el nombre de *eclecticismo* y que tiene su máximo representante en Víctor Cousin. "Bien aclara el *Vocabulaire* de Lalande que en este autor el eclecticismo no significa un simple juntar elementos de diversas doctrinas con mayor o menor felicidad, sino una reelaboración de la filosofía que tiene por base una teoría de la razón; hacer filosofía consiste en buscar en los sistemas pasados las manifestaciones de los elementos universales y a priori que constituyen la naturaleza íntima y permanente de aquélla" <sup>44</sup>. Muy importante para lo que luego intentaremos probar en materia de educación es que dicha filosofía intenta conciliar los opuestos de cla-

43<sup>b</sup> Ver BEDOYA, Juan Carlos: *La educación que nos legaron*. En "Todo es Historia", N° 65, setiembre de 1972.

44. ROIC, Arturo A.: *Notas sobre el eclecticismo en Argentina*. En "Revista de Historia Americana y Argentina". N° 5-6. Mendoza, Universidad de Cuyo, 1960-61. Pág. 159.

sicismo y romanticismo, los que siempre han aparecido el uno como conservador y el otro como revolucionario. La actitud ecléctica se nos va a presentar como la búsqueda de un término medio entre libertad (romanticismo) y orden (clasicismo).

Según Ingenieros el eclecticismo tuvo su desarrollo en nuestro país entre 1852 y 1890 aproximadamente, pero sus introductores o divulgadores son los jóvenes unitarios de la Joven Argentina: Echeverría, Alberdi, Sarmiento y López, entre otros. Decisivo para la vigencia de tal pensamiento resulta la llegada, precisamente en 1852, de numerosos inmigrantes franceses que habían abandonado su país como consecuencia de la crisis de la Segunda República y que habían sido educados dentro de esa filosofía. El que más nos interesa señalar es Amadeo Jacques (1813-1865), de honda trascendencia en la formación de la enseñanza media en nuestro país. "Cuando la generación de 1852 se dispone a organizar la educación del país, los criterios que siguen son los del espiritualismo ecléctico. Buen ejemplo de ello es la orientación de la enseñanza del Colegio Nacional de Concepción del Uruguay, fundado por Urquiza, del Colegio de segunda enseñanza que funda Jacques en Tucumán (durante el período de la Confederación) y el Colegio Nacional de Buenos Aires, fundado durante la presidencia de Mitre"<sup>45</sup>.

La creación de este último instituto va a resultar decisivo para la futura orientación que tome la enseñanza media en Argentina. Creado por decreto del 14 de marzo de 1863 —refrendado por el ministro Eduardo Costa— que dispone la transformación del Colegio Seminario y de Ciencias Morales en uno que se llamaría "Colegio Nacional", nace con la deliberada intención de borrar los distintos matices que hasta ese momento habían tenido los contados colegios de enseñanza medio-superior que existían en el país, para así lograr la tan anhelada "unidad nacional" (que traducido en buen romance quiso decir obedecer dócilmente los dictados de la capital-puerto), pues en el futuro sería el arquetipo de todos los que se fundaran en las provincias.

En este colegio-piloto fue nombrado Amadeo Jacques como director de estudios en 1863. Y dos años más tarde, cuando el presidente Mitre formó una comisión para que elaborara un plan de instrucción general y universitaria, también se lo incluyó. Es preci-

45. Pró, Diego F.: Ob. cit. Pág. 33.

samente ante esta comisión que presenta Jacques su famosa *Memoria* dando su parecer acerca de cómo debían ser solucionados los grandes problemas educativos que presentaba la actualidad nacional. Que fueron llevadas a la práctica gran parte de esas sugerencias, sobre todo en lo que atañe al contenido de nuestro clásico bachillerato, es algo que salta a la vista. Nosotros hemos extraído un fragmento de ese histórico escrito para compararlo con la definición que hace de la educación clásica una reconocida autoridad en esa materia, Henri Marrou. De tal cotejo surge clara la evidencia que lo que creó Mitre, por sugerencia de Jacques y su grupo, no es nada más que la versión moderna de la secular enseñanza clásica, que no por haber aceptado un buen bagaje de materias científicas en su contenido, se había desprendido de su carácter aristócrata y puramente especulativo. Véanse los fragmentos:

#### JACQUES

“Los estudios colegiales son bien llamados preparatorios, pues deben ser efectivamente una *preparación*, no a tal o cual carrera, sino a todos los trabajos de la vida. No formarán hombres especiales, pero sí *hombres listos y aptos para todo*, que sepan a los 18 años de su edad elegir con conocimiento de causa la carrera a la cual se sientan más inclinados; y que cualquiera que sea la vía en que los empujen las circunstancias o los lleve su vocación, se portarán en ella como hombres capaces y distinguidos.”<sup>46</sup>

#### MARROU

“La educación clásica se jacta de proveer una formación tipo, a la vez general y común. Trata de desarrollar todas las virtualidades del ser humano, sin atrofiar ninguna de ellas, de modo que éste pueda cumplir de la mejor manera *la tarea*, cualquiera sea, *que la vida*, las exigencias sociales o su libre vocación *hayan de imponerle más tarde*. El resultado ideal de semejante educación es en cierta medida, *un tejido humano indiferenciado*, pero de elevada calidad intrínseca, *listo para acatar todos los mandatos del espíritu* o las exigencias de las circunstancias.”<sup>47</sup>

No creemos que sea novedoso el percatarse de lo que podría-

46. Transcripto en CIRIGLIANO y ZANOTTI: *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*. Buenos Aires, Theoría, 1965. Pág. 72.

47. MARROU, Henri-Irenée: Ob. cit. Pág. 272.

mos llamar "epimeteica" característica de nuestra enseñanza media. Antes y ahora se sigue criticando a los colegios nacionales, pero nadie hasta hoy ha hecho realidad una reforma efectiva en su estructura y en la de toda la escuela media. Tal es, en nuestro concepto, el problema fundamental e inédito de la educación argentina actual, y lo fue desde el mismo momento en que fueron creados tales institutos. Tal es lo que se desprende de la lectura de la *Memoria* que elevó el ministro Avellaneda en 1872, en que se dice que el mismo co-fundador Costa fue el primero en llamar la atención sobre sus carencias: "Se les ha llamado, por mucho tiempo, *Colegios preparatorios* y la opinión común parecía confirmar este dictado, no reputándolos destinados sino para la enseñanza de los jóvenes que se disponían a seguir las carreras universitarias. *No puede haber un error más perjudicial en sus resultados, y ha sido ya severamente contrariado por el doctor Costa, mi distinguido antecesor en el ministerio...* Las miras con que se han fundado los Colegios Nacionales son indudablemente más amplias, y tiene por objeto difundir la educación en los pueblos a fin de que se formen en todas partes, *hombres aptos para la producción de la riqueza*, para las funciones sociales y para el ejercicio de la vida política en la República" 48.

Este pensamiento del ministro Avellaneda de que los colegios nacionales debían responder también a las necesidades de una instrucción utilitaria para las industrias locales ("hombres aptos para la producción de la riqueza"), había recibido ya una confirmación en 1870 con la creación de los departamentos anexos de enseñanza profesional de agronomía en cada uno de los Colegios Nacionales de Salta, Tucumán y Mendoza. Mas, al cabo de unos pocos años, estos departamentos cobraban vida propia y se transformaban en escuelas puramente técnicas, confirmando una vez más la radical incompatibilidad entre la educación "general y preparatoria" (eufemismo con que se denomina en este país a la educación clásica) creada por el equipo mitrista, y una educación eficaz en todos los ámbitos del quehacer humano: en el moral e intelectual no menos que en el físico y práctico. La razón de este primer fracaso, al que le seguirán muchos más, creemos verlo en la persistente presencia, dentro de nuestra idiosincrasia nacional, de aquel viejo prejuicio contra las artes manuales y mecánicas que hemos tratado de identi-

48. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: *Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina*. Bs. Aires, 1903. Pág. 148.



ficar y reseñar.

La aguda perspicacia de Paul Groussac detectó claramente el problema en 1881, siendo director de la Escuela Normal de maestros de Tucumán: "La dedicación exclusiva de la juventud a las humanidades y estudios universitarios, ha producido inmediatamente la obstrucción de las dos únicas carreras liberales. Un excelente elemento social, el sentimiento de igualdad, pervertido por su misma exageración y puesto al servicio de inteligencias poco previsoras, ha producido muchos males y estaba a punto de engendrarlos irreparables. *Las nuevas generaciones se acostumbraban a desertar del campo del trabajo productor; el hijo del agricultor, del industrial, del comerciante abandonaba desdeñoso la estancia o el taller.* Los desertores de la riqueza nacional encontraban desgraciadamente protección en el gobierno. Creábanse becas en los Colegios; todas las reparticiones de la administración tenían un sinnúmero de pequeños empleos innecesarios y poco retribuidos, que los estudiantes universitarios ocupaban dos o tres años, hasta recibir su grado doctoral. El hijo de la viuda indigente o del artesano, consideraba como una injusticia el no poder *estudiar para doctor.* Todos querían ser rodajes de la maquinaria social; ninguno quería ser motor. En las provincias, sobre todo, donde la indolencia de raza encuentra complicidad en la naturaleza, se llegaba insensiblemente al desprecio del trabajo productor"<sup>49</sup>.

Y el problema seguiría viéndose claro todos estos años por todos aquellos que veían de cerca el grave error que se había cometido creando colegios nacionales con el único objeto de preparar alumnos para ingresar en las universidades; siendo que sólo el diez por ciento de esos alumnos llegaban a las facultades universitarias, quedaba la inmensa mayoría de los jóvenes sin ninguna arma en su lucha por la vida. Aquello de Jacques de prepararlos "a todos los trabajos de la vida", no fue más que una frase altisonante y bonita, pero desprovista de todo contenido útil para los futuros intereses del hombre adulto. Se podrían llenar varias páginas de testimonios que avalan esta opinión. Para no cansar al lector sólo transcribiremos fragmentos del informe del inspector general de enseñanza media en el año 1891, don Santiago H. Fitz-Simón:

"Es indudable que el país debiera tener algunos colegios

49. Ibidem. Pág. 264.

en donde los jóvenes que así lo deseen y tienen recursos para hacerlo, puedan prepararse para ingresar a las universidades. Pero cuando vemos que la nación costea 16 institutos de esta clase, en cuyas aulas la enseñanza es gratuita, hay que confesar que están sosteniendo una cantidad de colegios preparatorios, en proporción muy superior a nuestras necesidades. Es este un lujo que cuesta muy caro al país, no sólo por las crecidísimas sumas que se invierten en su sostenimiento, sino por los resultados negativos que produce, y digo resultados negativos, porque debido a la organización de estos colegios, *el ideal de todos nuestros alumnos* (con rarísimas excepciones, 1 % tal vez) *es ser doctor más tarde.*

“En este año, probablemente, concluirán sus estudios 28 alumnos del Colegio que actualmente dirijo (hasta ese momento había sido rector del Colegio Nacional de Corrientes), y es casi seguro que todos ellos irán a la Universidad. *Pero de los 28 ni un solo piensa dedicarse a la agricultura, al comercio o a la industria.* Por cierto, no es exagerado decir que ya no existe la relación que debiera existir entre la producción incesante y la demanda de hombres profesionales; y cuando se considera lo que cuesta a la Nación la educación de tantos doctores y de tantos bachilleres, forzoso es decir que los resultados están muy lejos de corresponder a los gastos.

*“De esta plétora en las universidades, de esta obstrucción en las carreras liberales, de esta deserción del campo del trabajo, son responsables los Colegios Nacionales con su actual sistema de educación.* Y el mal seguirá, y los 16 colegios, como otras tantas fuentes emisoras, mandarán anualmente sus contingentes de bachilleres a Buenos Aires o a Córdoba, para aumentar el número de abogados y de los médicos, sino dice el Gobierno: *ya basta.*

“Si todos los nuevos doctores, o lo que quieran serlo, fueran hombres de fortuna, el perjuicio para el país no sería tanto; pero como la mayoría de ellos son jóvenes sin recursos propios, que desgraciadamente encuentran protección en los gobiernos, y que *abandonan con desdén las honradas ocupaciones en el taller, en el comercio o la agricultura, para dedicarse a las lla-*

*madras carreras liberales, se encontrarán dentro de poco, como muchos se encuentran actualmente, con sólo su título honorífico, y sin hábitos de trabajo, sin medios de ganarse la subsistencia diaria.*"<sup>50</sup>

Tal es lo que consiguió el país con la restauración de la enseñanza clásica en nuestra enseñanza media. Pero lo que consideramos la mayor tragedia en nuestra historia educacional es que, estando la gran mayoría de nuestros pedagogos y políticos de la educación de acuerdo en que se debía cambiar la estructura de nuestra escuela media, a lo largo de estos últimos cien años nadie pudo lograr una solución aceptable. Por supuesto que planes abundaron: lo que no se ha dado todavía es quien los lleve a la práctica, y sobre todo lo que no se ha dado es la comprensión de esos planes por parte de la opinión pública, que en aquellos años como en los actuales, sigue estando influenciada por el malhadado prejuicio ancestral contra las ocupaciones de la vida práctica.

### III.3. *Positivismo pedagógico argentino.*

Otro rasgo que descubre la existencia de ese prejuicio es la subestimación, a veces inconciente, de la obra realizada o proyectada por los grandes pedagogos positivistas de fines del siglo pasado y principios de éste, con ser este grupo el que más cerca estuvo de dar a los argentinos la educación que necesitamos. En efecto, el período que va, más o menos, de 1880 a 1920 está empapado por las grandes realizaciones del positivismo pedagógico, que "en nuestro país, según habitualmente se lo distingue, se presenta bajo dos vertientes: el positivismo normalista (Escuela Normal de Paraná, J. M. Torres, 1886, P. Scalabrini, el metodismo) y la corriente universitaria (V. Mercante, R. Senet, la Universidad de La Plata, 1906)"<sup>51</sup>.

Para nuestro estudio es mucho más significativo este último movimiento, pues en él se dan los elementos prometeanos típicos: la enseñanza práctica y utilitaria, el valor de lo económico, la utilidad

51. CIRIGLIANO, Gustavo F. J.: *Educación y futuro*. Buenos Aires, Editorial Columba, 1967. Pág. 16. Lo esencial del pensamiento pedagógico positivista lo hemos tomado de este autor.

y aplicación de los conocimientos, la educación como adaptación al medio, como capacitación para afrontar en óptimas condiciones la realidad circundante. Bien nos dice Cirigliano que algunas críticas que se le hacen al pensamiento positivista: sentido material y realista de la escuela; ausencia de la metafísica; dependencia de toda la educación del estudio psico-estadístico; reducción cuantitativa de los fenómenos psíquicos; dotar de base psicofisiológica a la pedagogía; demasiada importancia a la adaptación y a lo utilitario; muchas de estas críticas, bien podrían hoy trocarse en alabanzas, como las que hace Alejandro Korn en donde se percibe claramente el perjuicio que estamos rastreando: "Fomenta el ideal exclusivamente económico de las nuevas generaciones, en lugar de corregirlo, encauzarlo o atenuarlo. La instrucción se limita a conocimientos objetivos de aplicación práctica. *Todo lo inútil se elimina de los planes de enseñanza*, es decir: las materias clásicas destinadas a disciplinar la mente, ampliar el horizonte espiritual..."<sup>52</sup>.

La máxima realización educativa del positivismo argentino es el proyecto de Escuela Intermedia presentado por el ministro Saavedra Lamas en 1916. En ese intento, desdichadamente frustrado, culminan y se aúnan esfuerzos y voces de eminentes educacionistas que desde los inicios de este período venían bregando por dar a nuestra educación un mayor contenido práctico. La primera iniciativa de crear una especie de escuela intermedia como la concebiría Mercante y Saavedra Lamas, pertenece a Paul Groussac quien en su citado informe de 1881 propone la creación de una escuela anexa a la primaria común, como ya se había ensayado en Alemania y Estados Unidos:

"La *escuela superior* comprende el programa de lo que se ha llamado la enseñanza especial. A las materias primarias completadas y profundizadas, se agregan los ramos de más inmediata utilidad para las carreras del comercio, industria y agricultura. *Pero no pueden confundirse estas escuelas con las profesionales de artes y oficios*, y otras instituciones en que el alumno practica y sale de ellas conociendo a fondo su profesión. El objeto de la escuela superior es más modesto, o si se quiere, más general. *No hace con los alumnos agricultores, industriales o comerciantes, pero les suministra los conocimientos generales que les pueden hacer aptos para emprender esas carreras con*

52. Transcripto en *Ibidem*. Pág. 20.

*provecho y honorabilidad.*"<sup>53</sup>

Y siguiendo con el examen de los antecedentes, nos encontramos con un informe del rector del Colegio del Uruguay, Dr. José B. Zubiaur, quien en 1892 hablaba de la "escuela preparatoria de la Universidad, en mínima parte, y *escuela preparatoria de la empleomanía*, en parte máxima, he aquí lo que han sido y lo que siguen siendo los Colegios Nacionales argentinos". Pues bien, en dicho informe, por primera vez, encontramos la proposición de dividir a los estudios del bachillerato en dos ciclos, siendo el primero fundamentalmente práctico:

"Estos Colegios Nacionales tienen por objeto dar una instrucción general y amplia que forme ciudadanos ilustrados; mas, *a causa de la idiosincrasia nacional*, de profesores sin competencia, malos planes y programas de estudios, sólo producen bachilleres, cuyo ideal es seguir estudios superiores y convertirse en abogados, médicos e ingenieros. *Ellos podrían dividirse en dos categorías que comprendan tres años de estudio cada una.* En la primera debería predominar una tendencia práctica; sería la ampliación y el complemento de la escuela primaria, y se destinaría a esa gran masa que no quiere ni puede llegar al bachillerato, más que no puede dedicarse eficazmente al comercio, a la banca, a la industria en general, con la preparación adquirida en la escuela primaria. La segunda tendría una acentuada tendencia literaria y científica y formaría en buenas condiciones al hombre ilustrado y al bachiller."<sup>54</sup>

Y en 1897, ya encuadrado en un proyecto de ley, el ministro Bermejo envía al Congreso un plan de estudios para el bachillerato dividido en dos ciclos, cuyas características eran las siguientes: "Se dará en los cuatro primeros años de estudio, la enseñanza general, integral y enciclopédica, complementaria de la enseñanza primaria, que está encaminada a obtener una determinada cultura del espíritu, y en los dos últimos años, se dirigirá a la juventud, en las más importantes de las múltiples direcciones de la enseñanza profesional. La enseñanza que se propone en los dos últimos años será especial y preparatoria, en dirección a las profesiones científicas universitarias, que se cursará en los centros donde existan universidades, y en el resto de los Colegios Nacionales, la enseñanza agrícola, comercial, ganadera, minera, etc. distribuida según las riquezas más

53. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: Ob. cit. Pág. 263.

54. Ibidem. Pág. 462.

importantes a desarrollar en cada región del país”<sup>55</sup>.

El plan de Bermejo, con ser importante y significar un real avance sobre lo anterior, quedó netamente superado por el proyecto de ley orgánica para la enseñanza general y universitaria que el ministro Osvaldo Magnasco, bajo la segunda presidencia de Roca, presentó en 1899. Abordamos aquí quizá el proyecto más ambicioso e integral que se ventiló en las salas del Congreso Nacional; impecables son los argumentos del mensaje, bien dosificado el contenido cultural y el contenido práctico, minucioso al máximo la organización de los tres niveles; por este espléndido trabajo bien puede situarse a su autor entre los más esclarecidos políticos de la educación que hayamos tenido. Sin embargo, como el de Saavedra Lamas en 1916 o el de Mantovani en 1933, o tantos otros que se ofrecieron a la consideración de nuestros legisladores, también estaba condenado al fracaso. Un nuevo eslabón de la cadena trágica, hecha de fracasos y frustraciones, que caracteriza a nuestra historia educacional...

Después de una primaria de seis años, el proyecto dividía la enseñanza secundaria en un ciclo general de cuatro años y uno preparatorio para la universidad de tres. El ciclo general sigue los lineamientos de Bermejo, con el gran adelanto que significa sustituir la anodina materia “Trabajo manual” por dos explícitamente productivas: “Trabajo industrial o agrícola” y “Dibujo industrial”. A cien años de haber logrado Belgrano abrir las primeras escuelas realistas argentinas, todavía sus compatriotas seguían discutiendo sus ventajas y desventajas. Magnasco, una gloria argentina aún no reconocida porque no dejó cofrades que sacaran brillo a sus virtudes, tenía este concepto del valor educativo del trabajo:

“El trabajo industrial y agrícola, aparte de su virtud poderosamente educativa, debe hallarse como elemento esencial en nuestro plan de enseñanza común para servir al fomento y progreso de un país que, como el nuestro, tendrá siempre que sobresalir por la variedad y la clase de su producción primaria o derivada. En este género de trabajos se hallará la mejor fuente de la riqueza particular y pública, así moral como material, porque infundirá hábitos de labor, acostumbrará a la sobriedad y al ahorro, vigorizará la raza, poblará y transformará provechosamente nuestro suelo y perfeccionará y abaratará nuestra produc-

55. Ibidem. Pág. 606.

ción. Obedeciendo a tales ideas, las Escuelas y Colegios deberán ser sucesivamente dotados de talleres completos para el trabajo manual y de su chacra o quinta económica.”<sup>56</sup>

Por supuesto que Magnasco, como todo el grupo de pedagogos y políticos de la educación que actúan en este período, no están contagiados del tan mentado prejuicio contra las artes manuales y técnicas. . .

Como no es nuestro propósito seguir con el comentario de cada uno de los proyectos que se presentaron por esos años<sup>57</sup>, sino resaltar los más significativos para nuestra hipótesis, le llega el turno ahora a la Escuela Intermedia de Sarvedra Lamas, que como dijimos anteriormente corona y aún todos los esfuerzos anteriores. El certero criterio del ministro describe así la situación de la educación argentina a principios de este siglo:

“He afirmado y creo haberlo demostrado sin refutación apreciable que tenemos en nuestro país, para sus mejores fines, un sistema inepto de instrucción pública. No se ha correlacionado la instrucción primaria con la secundaria, ni la secundaria con la superior; no se ha observado el doloroso desgranamiento de la población escolar y la fatal deserción de los primeros años que arranca de los bancos escolares una muchedumbre desorientada y estéril; *no se ha coronado esa instrucción primaria con las manualidades industriales, la opción vocacional oportuna y el incentivo de actividades remunerables que complementan en todas las civilizaciones educacionales la instrucción primaria superior.* Se mantiene supersticiosamente, sin permitir discutirlo, nuestro viejo colegio nacional con su enseñanza nocional y dispersiva y su enciclopedismo comprobado, como se mantienen años innecesarios de la instrucción primaria, sin demostrar ni siquiera discutir su enseñanza meramente recapitulatoria; se confunde con increíble ignorancia la escuela de artes y oficios que sirve para formar obreros y capataces de taller, dotados de conocimientos generales y fatalmente superabundantes, si se multiplican, en un país agropecuario de tan escasa industrialización, con la *necesidad y conveniencia de una enseñanza técnica ge-*

56. Ibidem. Pág. 648.

57. Ha encarado ese trabajo el prof. Julio R. GONZÁLEZ RIVERO al cual recomendamos consultar en *La escuela intermedia en debate*. Buenos Aires, Editorial Humanitas, 1971.

*neral como forma de orientación práctica, ofrecida como opción vocacional en la escala oportuna de la vida.*"<sup>58</sup>

A cumplir tales objetivos se dirigía el proyecto de reforma, que abarcaba todo el sistema escolar y se apoyaba en la opinión de los más destacados pedagogos de la época, fundamentalmente Víctor Mercante en su obra "La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas". La enseñanza primaria era reducida a cuatro años y tres se dedicaban a la intermedia. La secundaria mantenía su papel de preparatoria para la universidad, pero incorporando núcleos especializados (ciencias físico-matemáticas, ciencias químico-biológicas, ciencias histórico-geográficas y materias literario-filosóficas). "El proyecto trata de solucionar el problema vocacional al par que superar la crisis de la pubertad. Busca una salida al ausentismo; se correlaciona con las necesidades socio-económicas; intenta superar el verbalismo con lo práctico-técnico; incorpora las asignaturas optativas, etc. Es, en síntesis, el enlace entre una pedagogía científica de base psico-fisiológica con una organización escolar estructurada sobre otro eje (pubertad-vocación) y acorde con una realidad socio-económica"<sup>59</sup>.

Lo más revolucionario del proyecto era sin duda el contenido eminentemente práctico de la escuela intermedia, que respondía al concepto que tenía Mercante del trabajo como área y fuente de aprendizaje, concepto que ya no vuelve a aparecer en la educación argentina:

"La profesionalidad desarrolla el sentido ejecutivo; forma el hombre completo y reacciona contra la obra de nuestros colegios, enfermos de pasividad. *Se aprende haciendo*; unir el pensamiento a la acción, la idea al hecho, es fijar un concepto elevado acerca del taller, respetable como una oficina administrativa o un consultorio médico. *Dentro de cada hombre debe estar el obrero, porque el hombre vale por lo que produce y realiza.* una enseñanza viril reduce a cantidades mínimas los ociosos, porque mil ocasiones ofrecerán ocupación a sus manos. Los métodos en este período de trabajo intenso deben propiciar una manualidad inteligente; el espíritu de invención o iniciativa, cuya oportunidad la ofrece solamente el taller; la perseverancia, sin la

58. Transcripto en CIRIGLIANO, Gustavo F. J.: Ob. cit. Pág. 34.

59. Ibidem. Pág. 36.



cual no es posible el esfuerzo vencedor.”<sup>60</sup>

Siguiendo estos postulados, junto al contenido cultural se ofrecía a los alumnos un contenido profesional y técnico, que abarcaba la enseñanza obligatoria del dibujo aplicado y a opción varias aptitudes manuales y técnicas. De ellas, cada alumno debía dominar una por lo menos al cabo de los tres años que duraba la escuela intermedia, como requisitos indispensables para la obtención del certificado de estudio. Véase la calidad y variedad de ese contenido:

*Varones:* Trabajo manual en madera. Dactilografía. Taquigrafía, Linotipia. Torneado en madera y modelado de piezas de fundición. Soldaduras, uniones de caños para gas y aguas corrientes; montaje de artefactos. Cincelado y repujado de objetos de metal. Dibujos decorativos, letreros artísticos, vitraux d'art, papeles para paredes, etc. Modelado. Prácticas agrícolas y cultivos según la región. Práctica comercial. Artes gráficas. Fotografía. Galvanotecnia. Telegrafía y telefonía. Instalaciones eléctricas. Manipulaciones de cinematógrafo y otros aparatos de proyección. Encuadernación artística. Fabricación de jabones y velas. Agrología e hidrología, según la región. Destilería. Canastería. Primeros auxilios.

*Mujeres:* Economía doméstica. Costura y confección. Dactilografía. Taquigrafía. Cocina, lavado y planchado. Fabricación de conservas y dulces. Jardinería. Cincelado y repujado. Dibujo decorativo, vitraux d'art. Práctica comercial. Modelado. Bordado. Decorado en cueros, porcelana, etc. Fotografía. Telegrafía y telefonía. Manipulación de aparatos de proyección. Puericultura. Cartonado. Primeros auxilios.

Nunca se insistirá bastante en la gran oportunidad que perdimos los argentinos de sacudir nuestra dependencia económica, al convertir en realidad el cambio vertebral de la educación que este plan de 1916 posibilitaba. Sin embargo, las cámaras se opusieron al proyecto. “No porque fuera una reforma que sólo se atuviera a lo educativo, sino porque básicamente iba a permitir —es la hipótesis de Cirigliano que compartimos plenamente— *quebrar la estructura agrícola-ganadera exportadora con su contraparte importadora, al alterar radicalmente el esquema de educación correlativo*. La escuela

60. Transcripto en el trabajo de Gustavo CIRIGLIANO que integra la obra ya citada *La escuela intermedia en debate*, pág. 98.

Intermedia era instrumento para un desarrollo industrial y vida independiente. Era un tipo de educación para evadir aquel rígido mercado de puestos, posibilitando ganarse la vida. Iba a servir para una modificación no sólo de la escuela sino también de la sociedad misma.

“El positivismo de Mercante es de tipo nacional y progresivo, con visión modificadora de la realidad que acentúa el papel de lo económico, el papel de lo argentino, y se atreve a reformar de fondo. El proyecto Saavedra Lamas representa la gran oportunidad que se pierde para hacer el esquema del país de hoy. La Argentina llevará encima desde entonces cuarenta años de atraso. La primera guerra mundial estaba generando una incipiente industria. Este proyecto significaba cambios estructurales, la creación de una realidad socio-económica, la educación para la vida diaria real argentina. El proyecto fracasa. Sin duda alguna, a los intereses económicos dados convenía más que el proyecto no se hiciera realidad. No importan los argumentos usados en las Cámaras ni quienes lo defendieron o se opusieron. Con gran sorpresa de Saavedra Lamas, los avanzados de entonces, los socialistas, se oponen. La coyuntura histórica se perdió.”<sup>61</sup>

Y el golpe de gracia a todas estas prometeicas realizaciones del positivismo argentino se la daría el pensamiento filosófico que ya estaba ganando todas las aulas universitarias del país: el espiritualismo o “culturalismo”, pensamiento bastante complejo y polifacético que sólo tendría un denominador común, el reaccionar contra todo lo que había defendido el positivismo, en aras de la “integralidad” clásica del hombre, que otra vez se convertiría en el concepto hegemónico en el campo de la educación.

#### III.4. *Anti-positivismo pedagógico argentino.*

Según el profesor Pró son los hombres de la generación de 1910

61. CIRIGLIANO, Gustavo: *Educación y...* Ob. cit. Pág. 40. Un enfoque distinto acerca de las causas de la creación de estas escuelas prácticas por parte de la oligarquía lo trae el sugerente y documentado libro de TEDESCO, Juan Carlos: “Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900). (Buenos Aires, Ediciones Pannedille, 1970). El conocimiento del mismo nos llegó cuando ya estaba terminado y entregado este ensayo, por lo que no pudimos común próximo trabajo exclusivamente dedicado al proyecto de Escuela Interpararlo y valorarlo con la tesis de Cirigliano; pero prometemos hacerlo en

los que traen un nuevo espiritualismo e idealismo en el pensamiento filosófico argentino. Una serie de factores coadyuva para que esto suceda así. La recién creada Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires (se inauguró en 1895) contrató profesores europeos que traen las nuevas corrientes en boga en el viejo continente. Félix Krüger, un eminente psicólogo alemán, difunde el conocimiento de Dilthey, de Windelband, de Rickert, de Natorp, etc. "El movimiento de renovación se acentúa y agudiza con la llegada al país del filósofo español Ortega y Gasset. Llegó en 1916 y estuvo seis meses, durante los cuales dictó un curso de seminario sobre Kant en la Facultad de Filosofía y Letras, y pronunció numerosas conferencias en Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Rosario, Tucumán y La Plata. Hizo la crítica del positivismo, mostrando sus limitaciones filosóficas y científicas. La tarea crítica que venían realizando desde hacía algunos años Alejandro Korn y Coriolano Alberini, recibía el espaldarazo del prestigioso pensador español"<sup>62</sup>.

Son juntamente estos dos últimos pensadores argentinos, juntamente con Chiabra, Rivarola y otros, los que hacen triunfar entre nosotros la filosofía idealista, tanto en la orientación de los neokantianos alemanes, franceses e italianos, como en la orientación hegeliana, principalmente los neohegelianos Croce y Gentile. Igualmente, después de la primera guerra mundial, se produce la penetración de la filosofía bergsoniana que hacia 1920 era muy conocida en la Argentina. Fue esta atmósfera de renovación, propia también del mundo de la postguerra, lo que hizo sucumbir, casi sin ninguna resistencia aparente, a la filosofía positivista que había predominado en los últimos treinta años.

Otro factor que explicaría el fenómeno de languidez en que cayó la pedagogía positivista, es sin duda la aparición del movimiento pedagógico llamado de la escuela nueva o de la escuela activa. "En todo el mundo repercutían ideas de la corriente denominada educación nueva: la integralidad sobre la unilateralidad. La unilateralidad parecía estar representada por la minimización de tipo positivista. Sin embargo estrictamente la reacción no se identificará con la escuela nueva. Hará su lucha contra la falta de visión integral y contra la carencia de finalidades espirituales, y terminará por detenerse en una actitud básicamente especulativa. En nuestro país, pese a diversos intentos, no se logró implantar la escuela nueva o activa porque la influencia mayor provino de las tendencias europeas de corte filosófico. *La renovación va a ser sólo de ideas, no*

62. Pró, Diego F.: Ob. cit. Pág. 45.

*de realidades*. Se considera que el hombre es algo «más» que aquello a que lo reducía el positivismo; que el enfoque científico ha de ser superado por uno filosófico; que hay que llegar a lo profundo del «hombre» y esto es inmedible por aparatos”<sup>63</sup>.

El cambio de programas y textos alrededor del año 1933 señaló en nuestro país el triunfo de las ideas espiritualistas. El trabajo ímprobo que realizó Juan Mantovani, a la sazón Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, juntamente con un selecto grupo de colaboradores, hizo olvidar por muchos años los proyectos positivistas. Sin embargo, no debe creerse que Mantovani desechó del todo el valor educativo de las prácticas manuales, pero las llevó a lo que él consideraba “justa medida”. En el plan de reformas que presentó a principios de 1934, hizo incluir en el ciclo inferior (una especie de ciclo básico común o muy parecido, para todas las ramas de la enseñanza) y en distinto turno de las materias humanísticas, una suerte de lo que él llamó “Materias prácticas y manuales”. Aconsejaba que de aprobarse el proyecto, convendría que los colegios y escuelas de varones de las grandes ciudades exigieran mecanografía, estenografía y fotografía o carpintería, por ejemplo; para las de ambiente rural, consideraba en cambio conveniente la práctica de aquellas industrias o trabajos relacionados con las principales fuentes de producción del lugar. Con ser este criterio bastante limitativo de lo que quería Mercante, sin embargo algo era. Demás está decir que de las pocas cosas que no se aprobaron del proyecto fue esta práctica del trabajo manual en distinto turno de las materias humanísticas, cosa que hubiera posibilitado una iniciación cierta en alguna habilidad manual. Quedó relegada la materia a dos horas por semana y mezclada en el mismo turno con las demás asignaturas, lo que le quitó toda eficacia educativa.

Lo que sí quedarán en pie, y han llegado hasta nosotros rigiendo la educación nacional, fueron las ideas antipositivistas de Mantovani que es el representante de la corriente culturalista alemana de la cual proviene la pedagogía científico-espiritual. Es por eso que el fragmento que citaremos ahora, perteneciente al proyecto de 1934, sirve para conocer diáfananamente la educación argentina de los últimos cuarenta años. Educación, justamente, que aún no se libera del viejo prejuicio contra el carácter utilitario de los estudios humanos. Dice Mantovani, mostrándose el perfecto continuador y actualizador de Amadeo Jacques y de toda la tradición clásica:

“De todos los grados de la educación, el de la enseñanza

63. CIRIGLIANO, Gustavo: *Educación y...* Ob. cit. Pág. 21.

secundaria, es el que más debe responder a fines propios, de mayores alcances nacionales, máxime en nuestro país donde el espíritu de nacionalidad necesita ser intensamente vigorizado, sin descuidar, en modo alguno, los valores universales de la cultura, que al realizarse en cada personalidad desarrolla en mayor grado sus calidades humanas. La cultura de un país depende fundamentalmente de su enseñanza secundaria; y el sentido cultural de ésta depende del contenido y del tipo de *humanidades* que desarrolle. Por esto, la enseñanza secundaria no debe proponerse ningún fin vocacional ni someterse a *tendencia práctica* alguna. Las materias prácticas que deban incluirse para dar integralidad al contenido, tendrán carácter formativo, no utilitario, como antes se ha expresado.

“Por *humanidades* no hay que entender solamente las denominadas «humanidades clásicas», o sea el estudio de las lenguas latina y griega, sino también una educación general del hombre, predominantemente espiritual, sin sentido ni contenido profesional. *Humanidades* significa estudiar el idioma materno como expresión de la propia cultura, en sus formas vivas; el idioma extranjero como expresión de otra cultura, en la misma forma, y la historia como expresión de muchos modos de ser del hombre según las épocas. Significa estudiar la filosofía no como psicología y lógica, tal cual la presentan los programas en vigor, y mucho menos la psicología como anexo de la historia natural, sino como investigación acerca de esa realidad inmaterial que es el alma humana. No significa, en modo alguno, reducir o eludir el estudio de las ciencias. Alfredo Piccard, de la Academia de Ciencias de París, ha dicho: «Mi íntima convicción es, por otra parte, que las humanidades constituyen el mejor prefacio de los estudios científicos». *Se teme que ellas dificulten la formación de hombres de sentido práctico y listos para la acción.* Para éstos hay que buscar otras disciplinas y otros influjos. Justamente, no son esas las calidades que se quieren desenvolver con humanidades, sean clásicas o modernas. Desarrollan el espíritu del hombre para convertirlo en un ser culto, inclinado a las formas más nobles que tiene la vida, y desenvuelven, junto con las aptitudes intelectuales, las energías morales. *No se sale listo para empresas utilitarias con el estudio de las humanidades, pero quien las ha cultivado, y se dedica a aquellas realizará sus negocios con más acierto y elevación que el que sólo ha desarrollado capacidades para ese objeto.* «Las humanidades —se ha dicho— son prácticas, no porque en-

vilecen; lo son, porque humanizan, idealizan, porque moralizan». Por ello, estos estudios desde la época de los romanos se denominaron *Humaniorum littere*, es decir, las letras que humanizan, que hacen hombre, que desarrollan humanidad.

*“El concepto de la vida práctica no puede ser hoy el ideal de la educación nacional, ni el fin de la enseñanza secundaria, que debe preparar las generaciones que dirigirán próximamente el país. Por ese camino se formarían hombres de alcance corto y sin penetración profunda. Serían listos para resolver los problemas de la vida diaria y aptos para recibir los acontecimientos ordinarios, pero sin sentido ni visión para las grandes cosas propicias o adversas.”*<sup>64</sup>

Si aplicamos el criterio evangélico, de que a los verdaderos profetas se los conoce por los frutos que recogen, hemos de aceptar que el camino señalado por los “culturalistas” no ha sido el más eficaz para resolver los grandes problemas nacionales: ni se han formado hombres listos para resolver los problemas de la vida diaria (véanse nuestras pavorosas crisis económicas), ni se han formado tampoco hombres con visión para grandes cosas, propicias o adversas, como lo prueba el hecho de que hace más de cuarenta años que andamos a los tumbos sin hallar el rumbo político y social acertado. “Y cuanto más se analiza, desde un ángulo de filosofía de la educación, más hallamos que la reacción es, antes que nada, eso, reacción, regreso; charla en lugar de ejecución; libros en lugar de experimentos; retorno a una educación tradicional y medieval pero laicizada; pedagogía de escritorio en lugar de pedagogía de laboratorio; y ningún cambio para perderse en una maraña de la personalidad, en un palabrerío de la cultura y de los valores y de la formación integral y armónica. Pero mantenía aquello que criticaba Mercante: al salir de la escuela se tiene que aprender el nombre de los productos argentinos y el precio de los artículos. La reacción acentúa el divorcio entre escuela y realidad, al desviar a otro objetivo la función de la escuela: la vida íntima personal en contacto con valores. Así esterilizó los esfuerzos de los educadores durante 40 años”<sup>65</sup>.

## EPILOGO

64. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: *Proyectos de reformas a los planes de estudio de la Enseñanza Media*. Buenos Aires, 1934. Pág. 221.

65. CIRIGLIANO, Gustavo: *Educación y...* Ob. cit. Pág. 47.

Así llegamos al final de un largo camino. Es posible que ahora se vea más claro el fondo de verdad que hay en la constatación sociológica que nos sirvió de punto de partida. Constituimos un pueblo hondamente acomplejado por un prejuicio secular que cambia de aspecto, se moderniza con el avance de la civilización, pero no cesa de limitarnos en nuestras energías más saludables. Es indiscutible que la fuente principal de nuestros valores nacionales proceden de las instituciones y las normas que España nos impuso durante los tres siglos de dominio colonial. Las personas que procedían de la península ocupaban las posiciones dominantes, y en las colonias proclamaban ostentosamente su apartamiento del trabajo manual productivo o de todo tipo de vil empleo, como lo hemos visto al hablar del hidalguismo. “Y, antes de colonizar las Américas, España y Portugal habían luchado durante ocho siglos contra los moros, lo que dio por resultado la glorificación del papel de soldado y de sacerdote y el descrédito de las actividades comerciales y bancarias, frecuentemente en manos de judíos y musulmanes. Los valores e instituciones ibéricas fueron transferidos al continente americano en unas circunstancias que hacían propicia su sólida implantación. Entre esas circunstancias figuran los constantes esfuerzos de la «Iglesia militante» por cristianizar a la población pagana, la necesidad de justificar moralmente la dominación española y portuguesa sobre pueblos «inferiores» —los indios y los africanos importados— y el desarrollo de una «mentalidad de enriquecimiento rápido» introducida por los conquistadores, pero reforzada aún más por los esfuerzos dirigidos a descubrir minerales preciosos o a excavar minas y, muy especialmente, por la creación de los latifundios como forma predominante de organización económica, social y política. *En casi todas las regiones de América latina, la primitiva clase superior estaba formada por los latifundistas, los cuales imponían el modelo de conducta social al que las clases inferiores, incluidos los hombres de negocios de las ciudades, trataban de adaptarse*”<sup>66</sup>.

Es afirmación unánime, después de esto, que en el desprecio de los latinoamericanos por el pragmatismo y el materialismo, que se lo endilgamos muy ufanos y satisfechos a los angloamericanos, hay un prejuicio que sólo puede explicarse por la existencia de una clase superior tradicional de terratenientes. Nosotros recién estamos saliendo del predominio de la estructura social latifundista, pero muchos de sus corolarios aún tienen fuerte vigencia. Uno de ellos sería la orientación humanista de los estudios, aunque ahora se les llame “humanidades modernas” como lo hemos visto en Mantovani.

La persistencia de los valores preindustriales se vinculan en buena medida a la permanencia de la estructura social agropecuaria de que primitivamente se nutrieron esos valores. Un ejemplo de esto lo vimos en el fracaso de la escuela intermedia de Saavedra Lamas que había puesto en peligro justamente la estructura económica tradicional argentina, que se alimentaba de los intereses de los latifundistas exportadores de grano y carne vacuna.

Como observa Jacques Lambert, *“una clase dirigente que obtiene sus recursos de la propiedad territorial considera la educación como un medio no de aumentar sus ingresos sino más bien de cultivar el espíritu*. Todo el sistema de instrucción pública se ha organizado como preparación para la enseñanza superior, y especialmente para el tipo de enseñanza dispensado en las facultades de derecho, que enseñan no sólo el derecho sino también las ciencias políticas y sociales, con destino a una clase de dirigentes políticos”<sup>67</sup>. Esto es innegable que se ha dado entre nosotros, y aún se sigue dando una considerable resistencia a modificar los planes de estudios para adaptarlos a las necesidades de la educación popular en una sociedad industrial urbana. Hace muy poco, cuando se inició entre nosotros la última reforma educativa, muchos educadores pudimos saludar alborozados la resurrección de la frustrada escuela intermedia de 1916. Sin embargo, hoy no estamos tan seguros que eso se lleve a la práctica. Parece que aún no estamos maduros para tal cambio<sup>8</sup>.

En buena parte, atribuimos esa inmadurez a la existencia cierta entre nosotros del viejo prejuicio contra las artes manuales, porque entre los latinoamericanos, los valores y prácticas tradicionales se siguen considerando como elementos constitutivos de la identidad nacional. Vimos como Rivadavia y su grupo, siguiendo el camino abierto por Belgrano, fracasó en su lucha revolucionaria por implantar cambios institucionales y educacionales porque herían la tan

66. LIPSET, Seymour M.: Ob. cit. Pág. 21.

67. Transcripto en *Ibidem*, pág. 35.

68. Ya terminado este trabajo y respaldado definitivamente el último intento de reforma educativa, ha sido logrado por el rector de la Universidad de Cuyo —junio de 1972— un nuevo proyecto que encaja admirablemente en la serie de posibles soluciones para el problema que hemos intentado describir. Se trata de la creación de Institutos Politécnicos de Educación Superior (I.P.E.S.), proyecto al cual adherimos en todas sus líneas y al que deseamos mejor suerte que los anteriores.



mentada tradición nacional, en una época en que paradójicamente la fisonomía nacional de los argentinos pugnaba por formarse. A partir de esos primeros años de vida independiente no han cesado de aparecer profetas que han luchado, como modernos Prometeos, por expandir y hacer más útil la educación de los argentinos. Pero entre nosotros tales planes son relativamente fáciles de formular, pero muy difíciles (hasta hoy diríamos que son imposibles) de poner en práctica. Las propuestas dirigidas a transformar y ampliar radicalmente el sistema educacional chocan, sobre todo, con la oposición de los Epimeteos actuales que hasta cierto punto se identifican con el sistema vigente y ven en esos cambios una amenaza. Para vencer esa oposición se hace necesaria una capacidad innovadora considerable, que por nuestra parte, con estas modestas líneas, hemos tratado de iluminar. Si en algo hemos conseguido inquietar el tranquilo conformismo de que hacemos gala los argentinos, sobre todo en un terreno tan fundamental como es la educación, nuestro principal objetivo estaría cumplido.