"Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina": una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XIX

Alejandro Herrero[1]

Resumen
Si se recorta la mirada a la esfera educativa (el aspecto que más interesa en este artículo), se advierte que Roca intenta en su segundo gobierno un cambio drástico en el sistema de instrucción pública vigente, con el objeto de quebrar la función exclusivamente política de la educación y crear otro sistema a partir de los postulados alberdianos.
Palabras clave: Roca; Alberdi; educación; Argentina.

"Juan Bautista Alberdi: thinker of the Argentine education": Roca's creation to defend the program of the possible republic at the end of the 19th century

Abstract
If we focus on the educational field, which is the one we are more interested in, we can see that Roca, during his second presidency, tries to make a drastic change in the public educational system in order to eliminate the exclusively political function of the education and create another system following Alberdian postulates.
Key Words: Roca; Alberdi; education; Argentine.

Fecha de recepción de originales: 25/5/2012.
Fecha de aceptación para publicación: 15/05/2013.

1 Universidad Nacional de Lanús/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina. Correo electrónico: herrero_alejandro@yahoo.com.ar

"Juan Bautista Alberdi pensador de la educación argentina": una invención del roquismo para defender el programa de la república posible a fines del siglo XIX

Estado de la cuestión y aporte

El vínculo entre Juan Bautista Alberdi y Julio Argentino Roca fue señalado muy tempranamente. Santiago Bacqué sostuvo, en 1915, que "El general Roca fue el más grande de los admiradores de Alberdi, y el que realizó en el gobierno la doctrina de *Bases*" (Bacqué, 1915, pp. 182-183). Se trató, en realidad, de una afirmación al final de su tesis doctoral presentada en la Universidad de Buenos Aires y su relevancia reside en que tuvo una gran repercusión; a lo largo del siglo XX dicha aseveración se puede encontrar en ensayos de políticos y estudiosos muy disímiles.[2]

Fue Natalio Botana, en cambio, el que sostuvo en un libro ya clásico publicado en 1977, que la obra *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina (Bases)* de Alberdi (1852/1979) fue "la fórmula prescriptiva" de los distintos gobiernos liberales conservadores desde 1880 hasta 1910 (Botana, 1977). Se trató en este caso de un minucioso y extenso estudio. Esta tesis también se mantuvo en otra obra que este autor escribió dos décadas después con Ezequiel Gallo (Botana y Gallo, 1997, pp. 15-41). En la misma línea de investigación, pero analizando otras fuentes, la historiadora Paula Alonso indagó de qué manera la publicación *La Tribuna Nacional* -de clara orientación roquista-, defendía la política del primer gobierno de Julio Argentino Roca con argumentos alberdianos (Alonso, 1997; 2010).

Estos investigadores centran su atención en temas constitucionales, institucionales y políticos, sin duda claves en la obra de Alberdi, y prácticamente no examinan el aspecto educativo. Por su parte, los historiadores de la educación, abocados a estudiar la relación entre educación y sistema productivo, educación y sistema político, entre otras cuestiones, no tienen por qué indagar el vínculo entre Alberdi y Roca.[3]

Este artículo tiene por objetivo estudiar la recepción alberdiana en la política nacional de fines del siglo XIX y, a su vez, se cruza con el interés particular del autor por el campo de la educación, lo que ha permitido visualizar un

2 Ver Korn (1940, p. 207); Pinedo (1946, p. 10); Puiggrós (2006, pp. 124-126); Mayer (1965, pp. 885-887); Floria y García Belsunce (1971, pp. 148-222). Una posición diametralmente opuesta puede encontrarse en Peña (1973, p. 119) y Palti (1989).

3 Ver Tedesco (1986); Barba (1970, pp. 35-50); Miranda y Lazzetta (1982); Auza (1983, pp. 415-449); Dussel (1997, pp. 83-104); Shmidt (2000, pp. 65-88); Lionetti (2007).

aspecto casi inadvertido: la voluntad de Roca por producir un drástico cambio en el sistema de instrucción pública con el fin de implantar el ideario educativo de *Bases* y de presentar a Juan Bautista Alberdi, asociado a este objetivo, como "el pensador de la educación argentina" (Herrero, 2008, pp. 147-176). Dicho debate se torna relevante porque Roca advierte que no solo fracasa su intento de imponer el proyecto educativo alberdiano sino que además se pone en cuestión el mismo programa de la república posible que su gobierno intenta implantar.

Cuestiones previas para entender el problema

Para entender mejor el objeto de estudio es necesario examinar algunas cuestiones previas que dan cuenta del problema que se pretende indagar. Primero, se examina qué rasgos definen al programa de la república posible de Alberdi. Segundo, se analiza cómo este programa se intentó llevar a cabo en los gobiernos de la Confederación Argentina en la década de 1850. Y, finalmente, se explora de qué modo los gobiernos de las décadas de 1860 y 1870 tuvieron una dura querella con el propio Alberdi (al que definían como traidor a la patria) y fueron los que crearon un sistema de instrucción pública que tuvo por finalidad formar ciudadanos y una "clase dirigente" claramente opuesta al programa de la república posible.

Es sumamente pertinente, entonces, hacer este breve rodeo desde los años cincuenta para entender mejor el problema que guía la investigación, puesto que Roca (en sus dos gestiones presidenciales: 1880-1886 y 1898-1904) dialoga y discute con esta tradición política y educativa de los gobiernos que lo precedieron.

La república posible de Alberdi

¿Cómo escapar del despotismo y de una economía arcaica, y establecer un orden para el progreso sin reabrir el círculo de la guerra civil? Ese era el gran interrogante en la etapa post-independiente. Alberdi creyó encontrar la respuesta en un programa que expuso en su libro *Bases* y que denominó "la república posible". A sus ojos este era el problema: sin orden no hay progreso económico y el ciudadano, al participar de la cosa pública en un escenario donde la política está unida a las armas, activa aún más el círculo de la guerra. ¿Qué advierte? Que en la esencia misma de la república reside la principal dificultad: la participación política de los ciudadanos, las discusiones interminables en la prensa periódica, en los cafés y en las sedes educativas producen

actores negativos, revolucionarios, demagogos e individuos dependientes del empleo estatal, opuestos al verdadero "héroe moderno" obsesionado por crear riqueza. En su opinión, para acceder a la república de ciudadanos hay que atravesar antes una etapa previa denominada república posible, que establece una nítida división entre libertad política y libertad civil: una minoría de ciudadanos que se ocupan de la cosa pública y una inmensa mayoría de habitantes preocupados por enriquecerse y enriquecer a la nación, siempre alejados de las pasiones políticas. Un mínimo de política y un máximo de trabajo implican que el primero nunca debe ser ampliado porque conspira contra el orden y el progreso económico.

¿Por qué se denomina, entonces, república posible? Porque es una república escasamente republicana: un extranjero que produce riqueza en la república posible alberdiana es más patriota que un nacional que no la produce; la patria, la república, depende del incremento del número de productores y de capitalistas más que de ciudadanos argentinos. "Gobernar es poblar", consigna reiterada en los escritos de Alberdi, es la síntesis de este programa: solo es posible el gobierno (hoy diríamos la gobernabilidad) si se aumenta el número de inmigrantes que produzcan riqueza, alejados de las rencillas de la arena política que supone -en una sociedad armada desde las luchas de Independencia- reabrir el círculo vicioso de la guerra civil o de las tiranías.

El sistema educativo pensado en este programa debía ponerse al servicio del orden para el progreso, más que formar ciudadanos, debía crear sujetos preparados para incorporarse al sistema productivo, la lucha política llevaba a la guerra mientras que la lucha en el sistema productivo conducía al orden y al progreso (Herrero, 2006[a/b], 2009). Este programa tuvo fortuna: Justo José de Urquiza, quien lideró la coalición armada que derrotó a Juan Manuel de Rosas en febrero de 1852, adoptó como propio el proyecto expuesto en *Bases*.

De Urquiza a Roca. La república posible y sus problemas

Es un dato conocido que los redactores de la Constitución de 1853 tuvieron a las *Bases* como fuente inspiradora; además, las medidas y las leyes que dictó la Confederación siguieron en gran medida la propuesta alberdiana nítidamente: el llamado a una inmigración masiva de europeos, la colonización agrícola, el trazado de las primeras líneas de ferrocarriles, la ley de la libre navegación de los ríos, entre otras cuestiones. A esto se sumó la operación simbólica producida desde los aparatos del Estado a través del decreto de 1855 que planteó editar *Bases* y otras obras de Alberdi, presentadas como las fuentes ideológicas de la Confederación Argentina. La operación simbólica

fue bien precisa: definió al pensador de las instituciones del país -Alberdi- y al ejecutor político -Urquiza-,[4] hecho que trajo aparejada una enorme resistencia por parte del gobierno de la provincia de Buenos Aires, ya que desde 1854 se había separado de la Confederación y como Estado soberano e independiente no aceptaba ni al pensador ni al ejecutor.

La experiencia urquicista concluyó luego de un pacto con las autoridades de Buenos Aires y de este modo se iniciaron las llamadas presidencias nacionales de Bartolomé Mitre (1862-1868) y de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874), dos figuras que estaban del lado del gobierno bonaerense; por lo tanto, a partir de entonces Alberdi se encontró en el peor de los mundos. Desde Europa era un feroz opositor de estos gobiernos y desde su punto de vista les señalaba una tensión insalvable: mientras se promovía el progreso económico llamando a una inmigración masiva de europeos, trazando vías férreas e incentivando la colonización agrícola en el Litoral, se llevaba a cabo una guerra con la república del Paraguay.[5] A sus ojos, el problema que intentaba solucionar la república posible, pasar del héroe guerrero de la independencia y de las guerras civiles al héroe industrial de los productores de riqueza, era negado en las gestiones presidenciales de Mitre y de Sarmiento. En su opinión, se pasó de la república posible de la Confederación liderada por Urquiza en los años cincuenta a una "república militar", y desde entonces el país era conducido de manera ciega por "la barbarie letrada" de Buenos Aires.

Si se mira la economía y la sociedad por un lado, y el sistema educativo por el otro, se observa que el Estado argentino tiene dos políticas republicanas diferentes y hasta enfrentadas. En la zona llamada del Litoral se visualiza una numerosa población extranjera, sea en las colonias agrícolas o en la ciudad de Rosario; y lo mismo se advierte en Buenos Aires, cuya producción es ganadera. El desarrollo económico es importante y las distintas comunidades extranjeras crean instituciones propias, publicaciones periódicas, sociedades de socorros mutuos, escuelas, que se proponen defender los intereses de la propia comunidad y, al mismo tiempo, definen la separación entre criollos e inmigrantes. La república posible es nítidamente visible en esta zona del país: el productor de

4 Esta historia exhibe otras tensiones. Alberdi fue nombrado diplomático en Europa en representación de la Confederación y una de sus principales gestiones, la firma de un tratado con España por el cual se logró el reconocimiento de la independencia argentina y se concedió que los hijos de españoles nacidos en territorio argentino mantuvieran la nacionalidad de sus padres, fue rechazado por el gobierno de la Confederación y repudiado por el gobierno de Buenos Aires. ¿Qué revela este hecho? Que las críticas al programa de la república posible se producen desde el principio y desde el propio gobierno liderado por Urquiza, en este caso en algunos de sus aspectos básicos como la idea de patria y de ciudadanía.

5 Una acotación importante: Alberdi, en plena guerra de la República Argentina contra la República del Paraguay, se incorporó a las filas paraguayas, hecho que terminó de confirmar para los presidentes Mitre y Sarmiento -quienes gobernaron durante esa guerra- que su posición era la de un traidor a la patria.

riqueza extranjero construye la sociedad civil y el Estado moderno (Gerchunoff *et al*, 2008; García Basalo, 2009).

En el aspecto educativo se observa otra política republicana. Si el requisito de la república posible alberdiana es un mínimo de política y un máximo de trabajo, se puede apreciar fácilmente que las medidas tomadas durante las gestiones de los gobiernos de Mitre y Sarmiento se oponen a esto en la esfera educativa y, por el contrario, llevan ese mínimo de política al máximo de sus posibilidades, ya que construyen un sistema de instrucción pública para formar al sujeto de una república de ciudadanos ilustrados. Y de este modo, se instruye un individuo que pone en peligro la existencia misma de la república posible.[6] Primero se fundan los colegios nacionales, bajo la presidencia de Bartolomé Mitre (1862-1868), cuyo principal objetivo es constituir una elite política ilustrada en cada ciudad de provincia. Posteriormente nacen las escuelas normales, durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento (1868-1874), con la finalidad de preparar maestros que formen a los futuros ciudadanos, pero además a profesionales para desempeñarse en el área educativa del Estado: directores de escuelas, inspectores, etc. De esta manera, se generan a fin de siglo asociaciones de educadores con enorme peso y presencia en la sociedad civil y en esferas del Estado nacional y provincial. En las décadas de 1860 y 1870 se construye un sistema de instrucción pública para crear al ciudadano de la república. Los resultados en este sentido son visibles a fines del siglo XIX: el sistema vigente contaba en 1899 -durante la segunda gestión de Roca- con 18 colegios nacionales, 38 escuelas normales y solo 1 escuela industrial y 1 escuela de comercio, creadas estas últimas justamente al terminar el siglo, bajo las presidencias de Uriburu (1895-1898) y de Roca.

Como política de Estado conviven al menos dos programas de república. Por un lado, se visualiza en el nivel social y económico en la zona del Litoral y en Buenos Aires la república del habitante: impera el productor de riqueza extranjero y el desarrollo económico contrasta con otras regiones del país. Y por otra parte, en todos los niveles educativos se imparte una educación para formar ciudadanos argentinos: impera, como señala Juan Carlos Tedesco (1986), de manera exclusiva la función política de la educación. Al mismo tiempo, se observa como política de Estado, según la esfera de la realidad que se mire, un programa de república de ciudadanos y otro de república del habitante productor.

Sin embargo, este cuadro es más complejo. Los criollos tienen una gran

6 Pero no dejemos de señalar otro aspecto importante: mientras en sede educativa se forman ciudadanos, en los actos electorales impera el fraude y la violencia. Se constituye un ciudadano en un escenario que torna imposible el ejercicio de sus derechos políticos.

apatía pública, el fraude y la violencia en las elecciones son dos de las grandes razones -aunque no las únicas- que explican esto. Este hecho no entra en tensión con la república posible, ya que es un requisito básico que la política se reduzca al mínimo. La tensión se advierte en las comunidades extranjeras. Contrariamente a lo que plantea Alberdi, los inmigrantes crean instituciones y hacen política de manera activa para defender los intereses de su comunidad. No solo son actores muy visibles y eficaces en su participación pública, sino que hasta participan en diversas revoluciones, por ejemplo, en las colonias de Santa Fe, en la Revolución de 1874 en la ciudad de Buenos Aires o en las distintas jornadas revolucionarias en 1890 (Gallo, 1984; 2007). La política cobra otra dimensión en la última década del siglo XIX: marca el inicio de nuevos partidos, la Unión Cívica Radical (1891) y el Partido Socialista (1896), y a su vez, se visualizan continuas manifestaciones políticas en sede educativa, sea en colegios nacionales o en escuelas normales. En esta década la política empieza a tener más visibilidad y Roca manifiesta aún más sus temores ante esta amenaza para la república posible.

En sus dos gestiones presidenciales (1880-1886 y 1898-1904), Roca se propone defender el programa de la república posible enunciado por Juan Bautista Alberdi en *Bases*, cuyo sujeto es el habitante productor de riqueza alejado de la política. El sistema de instrucción pública, con sus pilares más notorios, colegios nacionales, escuelas normales y universidades, por el contrario, forma un sujeto para incorporarse a la arena política, a la ciudadanía, y no al mundo del trabajo. Ante esta situación, cada vez más notoria a fines del siglo XIX, Roca intenta en su segundo gobierno un cambio drástico en el sistema de instrucción pública vigente, con el propósito de quebrar la función exclusivamente política de la educación y crear otro sistema siguiendo los postulados alberdianos. En función de este objetivo, el presidente y su ministro Osvaldo Magnasco (aunque también pueden sumarse otros nombres del normalismo como Zubiaur, Coracoche, entre otros) inventan una nueva imagen del pensador de las instituciones de la república: "Alberdi pensador de la educación argentina". Esta imagen es invocada para legitimar el proyecto alberdiano diseñado por el ministro de Instrucción Pública, que se discute de manera áspera en septiembre de 1900 en el Congreso de la Nación. Sobre este debate versa este trabajo.

El proyecto de Osvaldo Magnasco y su debate en el Congreso de la Nación

El proyecto de reforma de la enseñanza secundaria firmado por Roca y

Magnasco, apuntaba en primer lugar a los colegios nacionales. En el artículo 1° establecía que los colegios nacionales se reducirían a 5 en todo el territorio de la nación. Permanecerían solamente aquellos ubicados en Buenos Aires y en las ciudades de Córdoba, Tucumán, Mendoza, Uruguay y Rosario. En los artículos 2° y 3° se indicaba el cambio de orientación: educar para el trabajo y disminuir al máximo posible la formación para la política o la participación pública.[7] En tercer término, en los artículos 5° y 7°, se planteaba la disminución del presupuesto nacional y se indicaba que las provincias estaban obligadas a sostener los establecimientos educativos del nivel primario y de las escuelas normales. Este punto contaba con la legitimación del artículo 5º de la Constitución.

La propuesta apuntaba claramente a la reducción del presupuesto nacional para la instrucción pública, al traslado de las obligaciones presupuestarias a las provincias (sabiendo que desde hacía décadas dependían del subsidio de la Nación para sostener las escuelas), y a la eliminación de la mayoría de los colegios nacionales, hecho que traería dos consecuencias: descenso de alumnos que accedían a la universidad e incidencia negativa en algunas escuelas normales que dependían para su funcionamiento de los colegios nacionales.

¿Quiénes eran en principio los actores perjudicados? Los Estados provinciales,[8] los normalistas, el sector llamado mitrista o individuos y grupos asociados a los colegios nacionales, entre otros. Esto conduce a indagar actores diferentes unidos por la misma causa: rechazar un proyecto que los perjudicaba. Una exploración tan ambiciosa escapa a este estudio, que tiene un objetivo más acotado: examinar particularmente a uno de estos actores, el normalismo, o mejor dicho a una parte del sector normalista, ya que no era un grupo homogéneo sino que albergaba varias tendencias distintas y hasta enfrentadas.[9] La elección no es antojadiza. Alejandro Carbó, conocido normalista, miembro del Partido Autonomista Nacional[10] y diputado por la provincia de Entre Ríos, era

7 Cámara de Diputados (CD). *Diario de Sesiones (DS)*.16 de mayo de 1900, pp. 64-65. Biblioteca del Congreso de la Nación (BCN), Buenos Airees.

8 En *La Nación* se expresa en mayo de 1900 la queja en el interior del país. Véase: Ecos del día. (1900, mayo 14). *La Nación*, p. 4. Pocos días después, dicha publicación adhiere a las protestas que se producen en el interior del país y sostiene que "las provincias en el estado en que se encuentran hoy y en el que vegetarán durante mucho tiempo, no podrán seguramente costear esos establecimientos...". Ecos del día. (1900, mayo 17). *La Nación*, pp. 4-5. BCN, Buenos Aires.

9 Héctor Muzzopappa ha mostrado en un ensayo reciente que al interior del normalismo existía una discusión sobre la implantación del trabajo manual en Argentina, y que Pablo A. Pizzurno -que acompaña al grupo de Magnasco- y J. B. Zubiaur -cercano a la Unión Industrial Argentina-, lideraban dos tendencias distintas y enfrentadas. Cuando se habla de normalismo se alude a un grupo que albergó varias posiciones (Muzzopappa, 2008).

10 En 1900, año en que se debatió el proyecto Magnasco en el Congreso de la Nación, la mayoría de los legisladores pertenecían al Partido Autonomista Nacional (PAN), por lo tanto, la discusión se produjo al interior de ese agrupamiento.

el miembro informante de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados y el que se opuso más notoriamente al proyecto. Merece entonces que nos detengamos en su figura y en su grupo de pertenencia.

El normalismo y su discusión con Roca-Magnasco

En 1898 se produjo en Mercedes, San Nicolás y Dolores un duro cruce entre normalistas y el ministro Magnasco, quien había cerrado numerosas escuelas en la provincia de Buenos Aires.[11] En el Congreso Nacional se discutió la propuesta del Poder Ejecutivo de reducción del presupuesto nacional y Alejandro Carbó, invocando los tópicos principales del discurso normalista, el 4 de enero de 1899 defendió con éxito la no supresión de becas destinadas a los alumnos de las escuelas normales y la eliminación de las cátedras de tercero y cuarto año del profesorado (Bavio, 1901). En mayo de ese mismo año, el presidente expresó en su mensaje de apertura de sesiones del Congreso de la Nación que existía un exceso de empleados en el apartado estatal de las provincias.[12] El 26 de enero de 1900, Roca dictó un decreto que suprimió nueve escuelas normales de maestros (Bassi, 1943, pp. 104-105).

En primer lugar, se advierte una constante: Roca y su ministro Magnasco intentaban reducir el presupuesto nacional, incluida el área educativa, mientras que los normalistas resistían una a una todas estas acciones. En segundo lugar, se visualiza que no existían posibilidades de acuerdo para los normalistas (a la manera de Carbó), porque se ponía en cuestión su espacio de poder, sus fundamentos y su función social; y tampoco era posible una conciliación para Roca-Magnasco porque el sistema vigente formaba un sujeto que no desarrollaba la sociedad civil con su trabajo y era un peligro para el orden y el progreso de la república posible alberdiana.

Es en esta coyuntura que los roquistas inventaron una nueva imagen de Alberdi para sostener sus argumentos en el espacio educativo. La figura de Alberdi como el "pensador de la nación",[13] sostenida por el roquismo y por el

11 Las escuelas normales mixtas de la provincia. (1898, septiembre 25). *La Nación*. BCN, Buenos Aires

12 CD. *DS*. Sesión de Asamblea. Mensaje del presidente Julio A. Roca. 1° de mayo de 1899, p. 11. Véase también: *La Nación*, 14, 17, 18 y 24 de mayo; 17, 18, 21, 23 y 29 de septiembre de 1900. BCN, Buenos Aires.

13 Alberdi se propuso explícitamente como el comentador de la Constitución de 1853, como el pensador de las instituciones de la república, como un economista, pero nunca se presentó como un educador ni como un pedagogo, y menos como el pensador de la educación argentina. Es más, nunca escribió un libro dedicado específicamente a educación, sí algunos artículos breves o algunas páginas en sus *Bases* o en *Estudios Económicos* (1916) entre otros. Dicho de otro modo, Alberdi se presentó en numerosos escritos, desde 1853 hasta la década de 1880, como el pensador de las instituciones de la república y esto fue tomado por Roca en el inicio de su primer mandato; así, activó una figura que Alberdi creó públicamente pero luego propuso una imagen que éste nunca diseñó: pensador de la educación argentina.

propio autor de *Bases* en la primera gestión (1880-1886), fue actualizada por Roca -acotada a la faz educativa- en su mensaje de apertura en el Congreso de la Nación en 1899.[14] Y el ministro de Justicia e Instrucción Pública Magnasco defendió su proyecto de reforma de la enseñanza secundaria con argumentos alberdianos, a quien definió como "el más conspicuo apóstol de la verdad educacional en la República", quien tenía "la palabra más genial, más autorizada, más concluyente...en el país sobre estas materias", y por si no quedaba claro, resaltó que se trataba de un "genio muy poco ocasionado a equivocaciones".[15]

Esta operación en el campo de la educación debía discutir necesariamente con una parte del normalismo, que ya había implantado a Sarmiento como el apóstol y el pensador de la educación argentina. Dicha discusión se produjo porque el miembro informante de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, Alejandro Carbó, era un conocido normalista y también lo eran otros de sus colegas de banca -Gigena, Félix Avellaneda, entre otros-.

Al mismo tiempo, Roca y Magnasco trazaron una tradición educativa que define en el pasado y en el presente el lugar del pensador y del político ejecutor. Esta operación se relaciona con otra: impugnar a los otros y desplazarlos a un plano inferior. Sarmiento -pensador y apóstol- y los normalistas -educadores y políticos ejecutores en el campo de la educación- fueron reemplazados por Alberdi y por Roca-Magnasco. Aquí, no se debe ver solo una lucha por el conocimiento, por la verdad histórica del pasado argentino, o sobre cuál era la mejor concepción de la instrucción pública, sino también un combate por delimitar los atributos que debía tener el sujeto de la república formado en los establecimientos del Estado; y además, por definir quiénes eran los políticos ejecutores. Era una cuestión de proyecto y de espacio de poder. Se invocaba el pasado, pero todo el tiempo se trataba de legitimar la política a seguir. El debate de septiembre de 1900 en la Cámara de Diputados fue un momento más de esa batalla. Por razones de espacio solo se examinan algunas partes de los largos discursos de Magnasco y de Carbó (con la salvedad de que otros diputados en sus intervenciones también invocaron la figura y los escritos de Alberdi). Al examinar algunos pasajes de las intervenciones de ambos se desea, al menos, mostrar algunas evidencias de cómo se construyeron los argumentos de uno y de otro lado, y de qué modo se advierte una agenda de problemas que exponen Carbó y otros diputados que también se oponían al proyecto.

14 CD. *DS*. Sesión de Asamblea. Mensaje del presidente Julio A. Roca. 1° de mayo de 1899, pp. 12-13. BCN, Buenos Aires.

15 CD. *DS*. 20 y 21 de septiembre de 1900, pp. 1212-1214 y 1232. BCN, Buenos Aires.

Para decirlo de manera general, los legisladores con mayor participación en el debate, Carbó, Belestra y Gouchon, entre otros, sostenían que la república posible no representaba una respuesta a las dificultades nacionales y en particular a la esfera educativa, por el contrario, generaba más inconvenientes y su ciclo había concluido.

Los fundamentos alberdianos del proyecto

En el debate, Magnasco sostuvo que Sarmiento, tal como se lo había comentado Bartolomé Mitre, "nunca fue un educacionista, en la acepción de la palabra".[16] Su "gloria", en todo caso, podía sintetizarse en "dos cosas: en su silabario y en su intuición segura de los grandes rumbos". No podía faltar que citara al pensador de la Nación para respaldar su argumento: "¿Pero cómo había de ser educacionista él, que según la expresión desapasionada de Alberdi, no tenía educación?".[17] En el discurso del ministro, Sarmiento ocupó un lugar inferior a Alberdi, apóstol de la educación. El lado fuertemente republicano de Sarmiento y su insistencia en formar ciudadanos que participaran de la cosa pública, no fue señalado. El Sarmiento de Magnasco piensa, como Alberdi, en formar exclusivamente un sujeto preparado para incorporarse al mundo del trabajo. Cuando Magnasco cita positivamente a Sarmiento, siempre son pasajes que coinciden con el autor de *Bases*. En otra parte de su alocución mencionó otro pasaje de Sarmiento donde criticaba la enseñanza superior con los mismos criterios alberdianos. Luego reprodujo reflexiones de Alberdi como si fuese un mismo discurso, con el fin de unir ambas posiciones en una sola.[18] En los argumentos del ministro, Alberdi y Sarmiento mantienen las mismas ideas educativas: sostenían que existía una crisis del sistema vigente y que debía formarse un individuo para el progreso de la economía. Y se indicó una diferencia: el primero era el pensador y el segundo era el intuitivo.[19] Coinciden siempre en

16 Mitre tuvo una larga pelea con Alberdi que recorrió toda su vida política, por lo menos desde la caída de Rosas en 1852. Cuando Roca quiso imponer la imagen de un Alberdi pensador de la nación y firmó el decreto para editar sus obras completas desde el Estado, Mitre se opuso y sostuvo que Alberdi era un traidor a la patria, en razón de su papel en la firma de un tratado con España en los años cincuenta y su participación en la Guerra del Paraguay. La continuidad entre Alberdi y Mitre que Magnasco hiló en su discurso no está respaldada por los datos históricos.

17 CD. *DS*. 21 de septiembre de 1900, p. 1218. BCN, Buenos Aires.

18 CD. *DS*. 21 de septiembre de 1900, pp. 1218-1219. BCN, Buenos Aires.

19 Tampoco la continuidad Sarmiento-Alberdi está respaldada por los hechos históricos, ya que estuvieron duramente enfrentados desde la caída de Rosas, y las cartas Quillotanas lo hicieron saber públicamente a todo el mundo. Sus concepciones y proyectos eran diferentes. Además, en 1881, cuando Manuel Pizarro planteó la creación de escuelas de artes y oficios y la reducción del número de colegios nacionales, Sarmiento fue su gran opositor. Los datos históricos no respaldan el razonamiento del ministro.

que Sarmiento, guiado por su intuición, seguía las ideas de Alberdi; luchaban por lo mismo y formaban parte de la misma tradición, pero ocupaban lugares distintos.

El ministro convocó más voces, las de los ex presidentes Mitre y Avellaneda, quienes también hablaban nítidamente el idioma alberdiano: crear escuelas especiales para preparar exclusivamente sujetos para el trabajo.[20] El objetivo era preciso: señalar que los tres mandatarios nacionales apoyaban su diagnóstico y su proyecto para dar respuesta a la crisis del sistema de instrucción pública. Roca representaba la continuidad con ellos y no una ruptura, seguía la línea trazada por el pensador de la Nación.

Sin embargo, de todos ellos, era Sarmiento el más destacado en su intervención. Éste había indicado, y Magnasco reprodujo largos tramos de sus escritos, que se debía educar a un sujeto que se sostuviera a sí mismo por medio de su trabajo y que supiera adaptarse al medio -al mercado- (en ese extenso pasaje evocó a Robinson Crusoe, la figura más radical y típica en el imaginario del momento asociada a la supervivencia por sí mismo). Después el orador conectó estas palabras -como si fuera un hecho correlativo- a la necesidad de suprimir colegios nacionales que no preparaban para la vida, ya que formaban individuos que dependían del puesto del Estado y si no lo conseguían, emprendían el camino de la revolución. A sus ojos, Sarmiento le daba la razón a la política de Roca. Tras esa cadena de pasajes que tomó de Sarmiento, Mitre y Avellaneda insertó las palabras del pensador de la educación -Alberdi- y del político ejecutor -Roca-.[21]

Otra cuestión clave y de gran tensión con una parte de los normalistas quedaba al descubierto: la oposición de los estudios útiles vinculados a la preparación para la inserción laboral versus los estudios literarios y los ejercicios intelectuales ajenos al mundo del trabajo. A sus ojos, esa dicotomía permitía entender el error y la crisis de la educación argentina. La concepción de una educación concebida como mera instrucción para ilustrar, asociada a la lectura y a los estudios clásicos, que derrotaría a la ignorancia y a su emergente en el campo político, los caudillos, no había cumplido con su objetivo y había abierto las puertas a la desgracia.[22] La civilización, sostuvo Magnasco siguiendo los razonamientos de Alberdi, se forma por etapas, se pasa de un nivel inferior a otro superior y no se puede violentar el tránsito de uno a otro. El trabajo es el primer rasgo que define a una sociedad moderna, civilizada, ya que una

20 CD. *DS*. 21 de septiembre de 1900, pp. 1232-1234. BCN, Buenos Aires

21 CD. *DS*. 21 de septiembre de 1900, pp.1229-1230 y 1231-1232. BCN, Buenos Aires.

22 CD. *DS*. 21 de septiembre de 1900, p. 1232. BCN, Buenos Aires.

persona que trabaja se sostiene a sí misma y se emancipa de sus padres y del Estado. Ese es el héroe moderno, el sujeto que crea y desarrolla la sociedad civil. Una vez realizada esta primera etapa de la civilización, se puede pasar a otra, la que atraviesan las naciones maduras, donde el sujeto no solo se sostiene por su trabajo sino que también accede a un nivel de cultura (estudios literarios, humanísticos). En este estadio de la civilización, los colegios nacionales y las universidades se transforman en lugares de estudios necesarios para desarrollar la libertad y la realización del individuo.[23] En su opinión, igual que para Alberdi y Roca, Argentina era un país joven y atravesaba el primer escalón de la civilización.

Magnasco, utilizando el idioma de Alberdi, explicaba que el plan se dividía en instrucción necesaria, útil, y de mero ornato o suntuaria. La instrucción necesaria era la enseñanza primaria y la enseñanza práctica vinculada con el sistema productivo,[24] vital para crear una civilización argentina, mientras que la instrucción suntuaria era la enseñanza secundaria y la universitaria, porque no eran necesarias para esa etapa histórica y ponían en peligro el orden y el progreso.[25] Se vaciaba de contenido republicano y nacionalista la instrucción pública: no se hablaba de los derechos del ciudadano, de la participación en la escena pública, ni se invocaban contenidos nacionalistas para formar un ciudadano argentino, sino que proponía la alfabetización y prepararlos "para la vida". El requisito básico de la república posible era acatado: un mínimo de política y un máximo de trabajo. Pero recordemos que era un mínimo de política, ya que el objetivo no era acabar con ella. Esto lo tenía muy presente Magnasco cuando dijo: "No, los colegios nacionales que queden... son suficientes para responder por el momento a las exigencias de esa clase de cultura...". Y en otro pasaje agregó que hay 104 colegios particulares que incluyen a colegios religiosos:

> "Y acaso se diga que la mayor parte de los ciento cuatro colegios están en la capital y en el litoral. Pero, ¿dónde van a estar? Los colegios, como todo género de institución se funda donde se puede y no donde se quiere".[26]

23 CD. *DS*. 21 de septiembre de 1900, p. 1226. BCN, Buenos Aires.

24 CD. *DS*. 22 de septiembre de 1900, pp. 1238-1240. BCN, Buenos Aires.

25 CD. *DS*. 25 de septiembre de 1900, p. 1289. BCN, Buenos Aires.

26 CD. *DS*. 22 de septiembre de 1900, p. 1245. BCN, Buenos Aires.

No le temía a la acción de los católicos en el terreno educativo, tal como se aprecia en la oposición de otros diputados como Carbó y, sobre todo, en Gouchon. En este aspecto apuntó a una noción clave del liberalismo: dejar librada la acción de los individuos o de las asociaciones (aunque sean congregaciones religiosas) para resolver los problemas de la sociedad y de la nación. Y su mirada es bien alberdiana: máxima actividad en la sociedad civil y mínima actividad en la sociedad política.

Respuesta de Alejandro Carbó: fundamentos normalistas y del PAN

Carbó expuso la postura más intransigente:

> "...es una utopía pensar que las provincias argentinas, ni siquiera dentro de medio siglo, podrán independizarse del gobierno federal, para la dirección de la enseñanza secundaria, y que, es completamente lejano de la verdad afirmar que ahora se cumpla el precepto constitucional así entendido."[27]

Con este argumento, la discusión se desplazó del plano de las leyes al terreno de los hechos: era un dato reconocido y registrado en las distintas memorias de los ministros de Instrucción Pública que las provincias no podían hacerse cargo de las escuelas sin subsidios del gobierno nacional. En su reflexión construyó un lugar negativo para Magnasco y un lugar donde imperaba el deber para Carbó: si era utópico el planteo del proyecto del ministro y no realista, inevitablemente debía oponerse.

Después introdujo otra cuestión conocida en el debate educativo: al eliminarse la mayoría de los colegios nacionales disminuirían las escuelas normales que estaban vinculadas a estos;[28] de este modo, se dejaría el terreno libre a la acción privada y eran, de hecho, las congregaciones religiosas las que ocupaban ese espacio, sobre todo en las provincias.[29]

Además subrayó que los colegios nacionales y las escuelas normales fueron creadas para formar ciudadanos y políticos ilustrados con el fin de terminar con la barbarie y el despotismo, principalmente en el interior del país.[30] Pero también eran imprescindibles, a su criterio, para crear una nacionalidad

27 CD. *DS*. 18 de septiembre de 1900, p. 1153. BCN, Buenos Aires.

28 CD. *DS*. 18 y 19 de septiembre de 1900, pp. 1159-1160 y 1180-1182. BCN, Buenos Aires.

29 CD. *DS*. 18 de septiembre de 1900, pp. 1154-1155 y 1168-1170. BCN, Buenos Aires.

30 CD. *DS*. 18 y 19 de septiembre de 1900, pp. 1158-1159 y 1196-1197; 24 de septiembre de 1900, pp. 1260-1266. BCN, Buenos Aires.

argentina, que en muchas zonas de la república o en ciudades que albergaban a una inmigración masiva todavía era un proyecto más que una realidad (Bertoni, 2001).[31] En este sentido, advirtió que al reducirse estos centros de ilustración se produciría una despoblación de las provincias más pobres, ya que los padres de familia se trasladarían a las capitales donde aún existían sedes educativas del Estado para que se instruyera a sus hijos y luego no regresarían a su lugar de origen.[32]

Carbó invocaba una creencia básica de la tradición política argentina: donde había colegios nacionales, escuelas normales y universidad había ilustración, y podía constituirse el "buen gobierno".[33] En su opinión, el problema no residía en la carencia de escuelas industriales, sino en los altos índices de analfabetos.[34]

La ilustración, aludida una y otra vez por Carbó, estaba vinculada a la necesidad de formar un buen gobierno y no al desarrollo económico;[35] en sus palabras: "°Desgraciados de nosotros si sustituimos al ideal del bien en la libertad por el ideal de la sórdida avaricia! °Desgraciados nosotros si basamos la grandeza del país solo en la grandeza material!"[36] Lo dominante, en el argumento de Alberdi, Roca y Magnasco, era el sujeto que lograba su autonomía en su trabajo cotidiano, y su preocupación principal era producir riqueza, pero para Carbó esto no era suficiente.[37] Para robustecer aún más esta idea, citó un pasaje de Roosevelt donde aparecen encadenadas de manera necesaria las nociones de república, nacionalidad y ciudadanía, asociadas a estudios desinteresados y a los deberes de la república; por si no quedaba claro, afirmó que "el ideal puramente comercial en su esencia es degradante e inferior".[38] De este modo, el sujeto no era solo un individuo que se ocupaba de enriquecerse, tenía además responsabilidades con la cosa pública; si Magnasco invocó el ejemplo de Robinson Crusoe, Carbó le opuso la figura del sujeto republicano

31 CD. *DS*. 18 y 19 de septiembre de 1900, pp. 1170 y 1189-1190. BCN, Buenos Aires.

32 CD. *DS*. 24 de septiembre de 1900, p. 1272. BCN, Buenos Aires.

33 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, pp. 1176; 1188-1189 y 1197; 24 de septiembre de 1900, p. 1266. BCN, Buenos Aires.

34 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, pp. 1183-1185. BCN, Buenos Aires

35 CD. *DS*. 18 y 19 de septiembre de 1900, pp. 1169 y 1185; 1190-1191. BCN, Buenos Aires.

36 CD. *DS*. 24 de septiembre de 1900, pp. 1260-1261. BCN, Buenos Aires.

37 CD. *DS*. 24 y 25 de septiembre de 1900, pp. 1259 y 1279-1280. BCN, Buenos Aires.

38 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, pp. 1175-1176. BCN, Buenos Aires.

a la manera de Roosevelt.[39]

Cuando Roca y Magnasco sostenían que los colegios nacionales formaban sujetos peligrosos y que por ese motivo debían suprimirse la mayoría de ellos, se inscriben, en su opinión, en una tradición política absolutista y despótica. Por el contrario, el legislador invocó en la historia reciente del país los ejemplos de los ministros Balestra y Bermejo, quienes propusieron la enseñanza industrial pero sin dañar el sistema vigente. Es más, Bermejo fundó sedes vinculadas con la enseñanza práctica y al mismo tiempo, creó la Facultad de Filosofía y Letras con el fin de formar profesores para el nivel medio.[40]

Carbó consideró que era falsa la vinculación de la enseñanza secundaria con el desarrollo de la industria[41] y que Magnasco desconocía que era "una regla de economía política que las escuelas no hacen nacer las industrias, sino al revés, que son las industrias las que hacen nacer las escuelas".[42] Y le señaló otra cuestión sustantiva: que los obreros no hacen la industrialización y que se ha demostrado que la ciencia está vinculada al avance industrial.[43] La enseñanza industrial está asociada a la enseñanza científica que se aprende en el nivel superior, donde se forman "clases directivas de la industria, clases directivas de la agricultura, clases directivas de la ganadería".[44] Pero fue más lejos aún: no aludió solo a la universidad sino también a las diferentes ramas del Estado. Se trataba de fundar institutos técnicos superiores que seguramente

39 Esta es una diferencia sustancial con Magnasco, quien razonó a la inversa cuando evocó la figura de Robinson Crusoe, un hombre que se hizo a sí mismo en medio de la selva.

40 CD. *DS*. 24 de septiembre de 1900, pp. 1260-1261 y 1265. BCN, Buenos Aires.

41 CD. *DS*. 18 y 19 de septiembre de 1900, pp. 1158 y 1173-1174. Además, sostuvo que la propuesta de Roca-Magnasco ya se hizo y los resultados fueron magros. El ex ministro y por entonces diputado Bermejo también introdujo proyectos de educación técnica, y esas escuelas no se concretaron por falta de alumnos. Es decir, a la sociedad no le interesaba, no era una necesidad social. CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, p. 1180. BCN, Buenos Aires.

42 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, p. 1173. BCN, Buenos Aires.

43 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, pp. 1193-1194; 24 de septiembre de 1900, pp. 1252-1259. BCN, Buenos Aires. En *La Nación* se sostenía un argumento parecido: "aun no se sabe a ciencia cierta si los institutos reformados serán exclusivamente prácticos, o si en ellos no se procurará sino desarrollar la enseñanza científica en el sentido de sus múltiples aplicaciones industriales ... ni el ministro Magnasco ni el presidente pueden ignorar que la prosperidad económica de Alemania e Inglaterra, tienen por base la extraordinaria difusión de los conocimientos científicos, debiendo más ambas naciones a los profundos estudios de sus sabios, que a la destreza notoria de sus artesanos y agricultores ... Las reflexiones precedentes están muy en su lugar, en pos de las recientes instrucciones de una circular ministerial, dirigida a los rectores de los colegios nacionales y en la que se les aconseja que, para concertar los futuros programas, deben tener presente que el método constituido por el ejercicio es el medio principal de la enseñanza quedando la regla teórica como mero auxiliar o complemento. No está muy clara la indicación ministerial ... podemos desde luego augurar el más estruendoso fracaso de los planes oficiales: jamás los oficiales y aprendices consagrados en virtud de semejante empirismo, podrán competir con los industriales, obreros y trabajadores importados, cuya habilidad tiene ese bruñido científico que les da una plena conciencia de sus procedimientos, revelándoles no pocas veces, el medio de abreviarlos o perfeccionarlos." La enseñanza. (1900, 17 de septiembre). *La Nación*, p. 4. BCN, Buenos Aires.

44 CD. *DS*. 18 y 19 de septiembre de 1900, pp. 1154-1157; 1173 y 1192-1193. BCN, Buenos Aires.

en su mayoría no dependerán del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, sino de cada área estatal: Agricultura, Obras Públicas, Guerra, entre otras. A su entender, el sistema de instrucción pública no se debía tocar y la enseñanza industrial o técnica debía desarrollarse mayoritariamente en un espacio estatal separado de la esfera educativa;[45] lo mejor sería que los científicos y los sabios fundaran establecimientos privados para ese tipo de enseñanza y que el Estado -de contenido liberal- no interviniera en una enseñanza específica, como la industrial, porque si lo hiciera se transformaría de hecho en un Estado socialista que le indicaría al individuo qué conocimientos debería aprender.[46]

El diputado invocó la autoridad de Alberdi, de Denis Diderot y las leyes del país para comprobar que se oponían al proyecto de Roca-Magnasco y por el contrario, éstas concordaban con las ideas que él acababa de exponer: "las escuelas de carácter práctico, de carácter industrial, no pueden establecerse, según el pensamiento de Alberdi, sino en aquellos pueblos que las necesitan y donde la necesidad surge pidiendo que se cree organismo necesario para ejercitar una función."[47] Luego señaló que Alberdi hacía una separación entre las escuelas especiales y las sedes educativas de la enseñanza general, sostuvo que las primeras:

> "...han surgido casi siempre por iniciativas de los gremios de comercio e industriales. Son ellos los que han podido indicar la necesidad de crear esas escuelas, porque son ellos los que sienten la necesidad de tener aprendices, obreros y dependientes con tales o cuales habilidades."[48]

Esto no fue todo, el legislador va más lejos aun y reproduce pasajes de Alberdi de los cuales infiere que no aludía a formar trabajadores sino a "formar el hombre capaz de dirigir las industrias y de administrarlas".[49] Conclusión: para Carbó, Alberdi habla como Carbó. La operación que realizó fue precisa: el

45 CD. *DS*. 24 de septiembre de 1900, p. 1253. BCN, Buenos Aires.

46 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, p. 1194. BCN, Buenos Aires. No dejemos pasar otra cuestión: no le temía al avance de las congregaciones religiosas cuando se trataba de escuelas industriales.

47 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, p. 1173. BCN, Buenos Aires.

48 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, pp. 1173-1174. BCN, Buenos Aires. Argumentos parecidos pueden leerse también en *La Nación*: "Por otra parte, las escuelas puramente prácticas, no pueden revestir sino un carácter regional, siendo más eficaz su fomento cuando procede de los gobiernos locales o de las asociaciones privadas, como la que está en vías de constituirse en esta misma capital, aunque con benéficas proyecciones nacionales." La enseñanza. (1900, 17 de septiembre). *La Nación*, p. 4. BCN, Buenos Aires

49 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, p. 1177. BCN, Buenos Aires.

pensamiento de Alberdi y la teoría de Diderot coincidían con sus argumentos, pero había algo más importante todavía: forman parte de las leyes del país.[50]

De esta manera, arribó a una conclusión diametralmente distinta a la que planteó el ministro. El Estado tenía la obligación de formar sujetos en la enseñanza general en los tres niveles: primario, secundario y universitario, pero no solo subrayó esto, sino que subió la apuesta: aumentar el presupuesto para cargos del Estado en el área educativa[51] y desplazar la enseñanza especial -como la industrial- a la sociedad civil, ya que era privativo de los individuos y eran los gremios o las asociaciones quienes se ocuparían de ella, porque si no se estaría lesionando un principio básico del liberalismo: la libertad individual.

La defensa del sistema educativo vigente y de los fundamentos normalistas y del PAN, fueron los hilos conductores de las intervenciones del diputado, y realizó la misma operación que Magnasco al unir el pensamiento de Alberdi y de Sarmiento para justificar su argumento, pero invirtiendo el razonamiento: este Alberdi habla como Sarmiento y cuando no lo hace, se pone en duda. Por ejemplo, al repasar su crítica sobre la tradición universitaria argentina, Carbó exclamó: "°Pero si a Alberdi fuéramos a creerle todo lo que dice! ¿Quiénes son los que han hecho la nación argentina sino los hombres salidos en su mayor parte de las universidades?" Respecto a Sarmiento, sostuvo que no era solo un intuitivo sino "el gran apóstol de la enseñanza pública"[52] que defendió los colegios nacionales y la universidad, porque eran centros de ilustración y de civilización;[53] recordó además un hecho conocido: que éste se opuso tajantemente a la creación de una escuela de artes y oficios en 1881, bajo la primera gestión de Roca, cuando ocupaba el cargo de Superintendente General de Instrucción Pública. El legislador se ubicó como un continuador del camino trazado por Sarmiento, un férreo defensor de ciertas premisas del PAN. En ese contexto, la propuesta del ministro representaba una amenaza a la república, a la nacionalidad y al laicismo, por ende, Carbó -como normalista y diputado del PAN- se opuso de manera tajante (Bertoni y De Previtello, 2009).

El debate fue muy rico e incluyó otras voces con argumentos diversos, además de las intervenciones de Carbó y de Magnasco. Uno de los expositores fue el diputado Castellano, quién intentó unir las dos posiciones en un proyecto en el cual convivían los colegios nacionales con las escuelas industriales y de artes y oficios; su iniciativa fue duramente cuestionada por el ministro, porque

50 CD. *DS*. 25 de septiembre de 1900, pp. 1284-1285. BCN, Buenos Aires.

51 CD. *DS*. 18 de septiembre de 1900, pp. 1172-1173. BCN, Buenos Aires.

52 CD. *DS*. 19 de septiembre de 1900, pp. 1177-1178. BCN, Buenos Aires.

53 CD. *DS*. 24 de septiembre de 1900, p. 1270. BCN, Buenos Aires.

mantenía aquello que era necesario suprimir: los colegios nacionales que formaban a la clase dirigente.

Estos argumentos revelan que no existieron fuertes oposiciones sobre la implantación de escuelas industriales o vinculadas con el sistema productivo, las dificultades residieron en que se suprimían los colegios nacionales y en consecuencia, también buena parte de las escuelas normales que coexistían con ellos. Además, para muchos miembros del orden conservador era intolerable el traslado de la carga presupuestaria de la Nación a las provincias (estas últimas siempre necesitaron de los subsidios nacionales para sostener las escuelas).

No se cuestionaba la creación de escuelas industriales o de artes y oficios, (de hecho las promovían Balestra, Gouchon, Castellanos y Bermejo, entre otros diputados que intervinieron en el debate), sino la república del habitante, se sostenía y reivindicaba el sistema de instrucción pública que formaba al ciudadano argentino, la nacionalidad y los ideales laicos; tareas que a fines de siglo XIX estaban aún pendientes, ya fuese por la poderosa inmigración masiva, por la activa presencia de escuelas de inmigrantes y de las congregaciones religiosas o porque la nacionalidad era débil en provincias del interior de país. Para los diputados que intervinieron en el debate y rechazaron el proyecto, no había inconvenientes en crear escuelas industriales o de artes y oficios, pero solamente como una ampliación del sistema existente, sin eliminar ni un solo colegio nacional o escuela normal, ya que eran pilares básicos para formar los ciudadanos de la república (Muzzopappa, 2008; 2009).

Finalmente, los opositores ganaron en la votación y el proyecto fue rechazado. La derrota, tal como se puede advertir en los argumentos de Carbó y otros legisladores, implicó no solo el rechazo al proyecto educativo alberdiano de Roca-Magnasco, también dejó en claro que la misma república posible de Alberdi debía quedar atrás porque había cumplido con sus objetivos de orden y progreso económico, y era urgente crear las condiciones para una república de ciudadanos. No sería exagerado pensar que este fue uno de los últimos intentos de Roca -o los últimos intentos en general- por sostener una política alberdiana de gobierno, dado que en pocos años se dictaron leyes y programas propios de una república de ciudadanos con el objetivo preciso de poner fin a la república del habitante.[54]

---

54 Ley de Servicio Militar Obligatorio (1902) para formar al ciudadano armado y alfabetizarlo; Ley Láinez (1905) para formar al ciudadano en las escuelas de todo el país dado que las provincias no se podían hacer cargo de las escuelas primarias y el nivel de analfabetismo era alarmante; Programa de Educación Patriótico (1908) en las escuelas primarias y Ley del sufragio universal, secreto y obligatorio (1912).

Consideraciones finales

Botana (1977) ha mostrado que la obra *Bases* de Alberdi fue la fórmula prescriptiva de los gobiernos conservadores entre 1880 a 1910, así como Alonso (1997; 2010) ha indagado de qué manera los discursos de Roca y sobre todo de su publicación afín -*La Tribuna Nacional*-, legitimaron diferentes acciones del gobierno nacional con argumentos alberdianos. Desde un enfoque de la historia política e historia institucional, estas investigaciones iluminan un aspecto fundamental de la relación de los gobiernos conservadores -en especial de Roca- con el programa alberdiano denominado república posible.

Sin embargo, ha escapado en ambas contribuciones la preocupación de este mandatario por el sistema educativo, percibido como un problema para la república del habitante. Este trabajo no ha discutido con Botana y Alonso, se ha presentado como un complemento con la intención de ampliar la mirada al poner el foco en un aspecto no explorado. En este sentido, se ha tratado de evidenciar de qué manera en el espacio de la instrucción pública y en particular en el segundo gobierno de Roca, se legitimó un drástico cambio de rumbo en el sistema educativo con argumentos alberdianos; este cambio era vital para el presidente, porque observaba que formaba sujetos que ponían en peligro la república del habitante, condensada en su lema "Paz y Administración". El aporte de la investigación no se agota en señalar esto, pretende además señalar que los roquistas no pudieron imponer ese proyecto educacional alberdiano en un Congreso Nacional integrado plenamente por miembros del PAN. El fracaso en la discusión y en la votación puso al descubierto que tanto el proyecto de la república del habitante como la figura de Alberdi eran severamente cuestionados, es más, se planteó de manera clara que la primera había cumplido su ciclo y se debía avanzar hacia una república de ciudadanos laicos.

Alberdi nunca se identificó como educador y menos como pensador de la educación argentina, por eso resulta revelador (y es lógico que las investigaciones de Botana y Alonso no lo adviertan) que en el espacio educativo se produjo un agitado debate en torno a los postulados alberdianos, a su programa de la república posible y a sus ideas educativas. En dicho espacio no solo se inventó un Alberdi como pensador de la educación argentina -que ni el propio aludido avaló-, sino que además fue el escenario donde se puso severamente en cuestión el ciclo de la república del habitante, modelo político de los gobiernos conservadores. Si en los primeros años del siglo XX, en especial en 1910 y 1912, era claro que los conservadores habían decidido clausurar el ciclo de la república posible para avanzar hacia la república verdadera, este artículo plantea que ya en 1900 esta idea aparece en la discusión parlamentaria.

Por lo tanto, si la figura de Alberdi como pensador de la educación argentina no pasó a la historia, fue porque quienes sostenían esa imagen para legitimar la república posible fueron derrotados.

Referencias bibliográficas

ALBERDI, J. B. (1916). *Estudios Económicos.* Buenos Aires: La Cultura Argentina.

ALBERDI, J. B. (1979) [1852 edición original]. *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina (Valparaíso 1852)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

ALONSO, P. (1997). En la primavera de la historia. El discurso político del roquismo de la década del ochenta a través de su prensa. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr Emilio Ravignani,"* 15, 35-70.

ALONSO, P. (2010). *Jardines secretos, legitimaciones públicas. El Partido Autonomista Nacional y la política argentina de fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Edhasa.

AUZA, N. (1983). *El modelo educativo de la sociedad argentina entre 1852-1880.* Buenos Aires: Docencia.

BARBA, F. (1970). Debate parlamentario sobre el proyecto de ley de colegios secundarios (1900). *Trabajos y comunicaciones,* 20, 35-50.

BASSI, A. (1943). *Dr. J. A. Ferreira. El pensamiento y la acción del gran educador y filósofo*. Buenos Aires: Claridad.

BAVIO, E. (1901). Alejandro Carbó. Director de la Escuela Normal de Paraná. En E. Bavio, *La Actividad Humana*. Paraná.

BERTONI, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BERTONI, L. y DE PREVITELLO, L. (2009). *Conflictos en democracia. La vida política argentina entre dos siglos.* Buenos Aires: Siglo XXI.

BOTANA, N. (1977). *El orden conservador. La política Argentina entre 1880 y 1916.* Buenos Aires: Sudamericana.

BOTANA, N. y GALLO, E. (1997). *De la república posible a la república verdadera (1880-1910*). Buenos Aires: Ariel.

DUSSEL, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

FLORIA, C. y GARCÍA BELSUNCE, C. (1971). *Historia de los Argentinos*, t. II.

Buenos Aires: Kapelusz.

GALLO, E. (1984). *La Pampa Gringa*. Buenos Aires: Sudamericana.

GALLO, E. (2007). *Colonos en armas. Las revoluciones radicales en la provincia de Santa Fe (1893)*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GARCÍA BASALO, J. (2009). *Agonías del federalismo. El sometimiento de la provincia de Buenos Aires al poder central (ca. 1881-1886)*. Buenos Aires: Universidad del Salvador.

GERCHUNOFF, P., ROCCHI, F. y ROSSI, G. (2008). *Desorden y Progreso. Las crisis económicas argentinas, 1870-1905*. Buenos Aires: Edhasa.

HERRERO, A. (2006[a]). *La política en tiempo de guerra. La cultura política francesa en el pensamiento de Alberdi, 1837-1852*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

HERRERO, A. (2006[b]). La recepción de Juan Bautista Alberdi en la política argentina de fines del siglo XIX. El estudio de un caso: Julio Argentino Roca y su frustrado intento de implantar una educación alberdiana (1898-1901). *Cuadernos de trabajo del Centro de Investigaciones Históricas,* 12. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

HERRERO, A. (2008). ¿República posible o república verdadera? Sobre un dilema de roquistas y normalistas. *Épocas*, 2, 147-176.

HERRERO, A. (2009). *Ideas para una República. Una mirada sobre la Nueva Generación Argentina y las doctrinas políticas francesas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

KORN, A. (1940). *Obras completas de Alejandro Korn*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

LIONETTI, L. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

MAYER, J. (1965). *Alberdi y su tiempo*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

MIRANDA, R. y LAZZETTA, O. (1982). *Proyectos políticos y escuela 1890-1920*. Rosario: Matética.

MUZZOPAPPA, H. (2008). La enseñanza práctica de Osvaldo Magnasco. Antecedentes. *Cuadernos de trabajo del Centro de Investigaciones Históricas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

MUZZOPAPPA, H. (2009). Las bases culturales del proyecto de Osvaldo Magnasco. *Cuadernos de trabajo del Centro de Investigaciones Históricas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

PALTI, E. (1989). *El pensamiento de Alberdi*. Tesis de Licenciatura inédita. Licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

PEÑA, M. (1973). *Alberdi, Sarmiento y el 90*. Buenos Aires: Fichas.

PINEDO, F. (1946). *En tiempos de la República*, t. I. Buenos Aires: Mundo Forense.

PUIGGRÓS, R. (2006) [1956]. *Historia crítica de los partidos políticos argentinos. Pueblo y oligarquía*. Buenos Aires: Galerna.

SARMIENTO, D. F. (1948). *Obras completas,* t. VIII. Buenos Aires: Luz del Día.

SHMIDT, C. (2000). "De la escuela-palacio al templo del saber. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902." *Estudios Sociales,* 18, 65-88.

TEDESCO, J. (1986) [1970]. *Educación y sociedad en la argentina, 1880-1945*. Buenos Aires: Hachette.