

UNA NUEVA LUZ. LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA ARGENTINA EN LA INTERVENCIÓN DE LOS EMIGRANTES GALLEGOS EN SUS LUGARES DE ORIGEN*

A new light. The Argentinean school influence on the contribution of Galician emigrants to their original communities

José Manuel MALHEIRO GUTIÉRREZ
Universidad de Santiago de Compostela

Fecha de aceptación de originales: noviembre de 2007
Biblid. [0212-0267 (2007) 26; 341-366]

RESUMEN: El trabajo resume el debate pedagógico que se desarrolla en Argentina durante las primeras décadas del siglo XX, y cómo trasciende a Galicia cuando regresan los emigrantes a sus lugares de origen.

PALABRAS CLAVE: Argentina, España, Galicia, emigrante, política educativa.

ABSTRACT: This paper gives a summary of the pedagogical debate that went on in Argentina at the beginning of the 20th century, and how it spread to Galicia after the emigrants' return.

KEY WORDS: Argentina, Spain, Galicia, emigrants, educational policy.

* El presente trabajo pretende recoger los rasgos fundamentales del debate y posiciones pedagógicas presentes en la sociedad argentina durante las primeras décadas del siglo XX, haciendo un traslado de síntesis de aspectos que más pormenorizadamente fueron estudiados en nuestra tesis doctoral *Mobilización societaria, corrientes de pensamiento e escuelas de emigrantes en Galicia durante o 1º terzo do século XX; o protagonismo de Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos*, realizada bajo la dirección del Dr. Antón Costa Rico. Fue valorada con máxima calificación en noviembre de 2003 por un tribunal del que formaron parte los profesores Dres. D. Antonio Viñao Frago, D. Salomó Marquès Sureda, D. Herminio Barreiro Fernández, D. Xosé Manuel Cid Fernández y D. Narciso de Gabriel Fernández, y a todos ellos agradezco sus anotaciones y comentarios críticos.

DURANTE EL PRIMER TERCIO del pasado siglo veinte, una parte importante del amplísimo colectivo gallego emigrado a la Argentina llevó a cabo un singular modelo de organización societaria que, además de abarcar objetivos mutualistas y de beneficencia entre sus afiliados, se afanó por paliar las carencias de instrucción que familiares y vecinos padecían en la tierra de origen y que, en buena medida, habían sido la causa de su destierro. Esa parte aludida estaba formada por los sectores más críticos de la emigración que, en contacto con su nuevo destino, acabaron por convertirse en lo que Adolfo Posada, a quien nos referiremos más adelante, denominó «descontentos, por comparación»: emigrantes receptivos, que asimilaron el modelo republicano, democrático y laico que ofrecía la sociedad de destino y, a la vez, solidarios ante la situación que seguían padeciendo quienes permanecían en el lugar de partida. Su malestar, lejos de convertirse en pesimismo, les incitó a intervenir, tratando de recrear muchos de los aspectos positivos que les proporcionó su experiencia migratoria. Uno de ellos fue, sin duda, el modelo social percibido, del que formaba parte la educación pública, a la que el Estado argentino concedía una destacada importancia, lo que Faustino Sarmiento recogió en una hermosa frase: «Hombres, pueblo, nación, porvenir. Todo está en los humildes bancos de la escuela».

Esta preocupación —podemos atrevernos casi a denominarla «devoción»— por la escuela pública, sorprendió a quienes habían llegado a la Argentina sabiendo apenas garabaterar su propio nombre, resultado de una paupérrima escolarización durante la infancia. Fueron, por tanto, «descontentos por comparación» quienes acabaron por organizar sociedades que, de un modo u otro, intentaron llevar a muchas aldeas de Galicia el espíritu de la escuela argentina, construyendo edificios, dotando aulas, democratizando espacios, promoviendo métodos que llenaron de luz lugares donde antes no había más que oscuras y destartaladas escuelas¹.

Para llegar a entender mejor la contextualización de las posibles influencias culturales y educativas detectadas entre los sectores más activos y comprometidos de la emigración gallega, parece oportuno señalar los rasgos básicos del sistema educativo argentino, los instrumentos de decisión política y de gestión del propio sistema, y los fundamentos del debate pedagógico que lo propiciaron, sin perder de vista las influencias del krausismo que llegaron al Plata inicialmente de la mano del institucionista Antonio Atienza y Medrano, y que más tarde desarrollaron Adolfo Posada y Rafael Altamira. Para articular una visión panorámica recurrimos a varios autores que fueron testigos de aquella época: el propio Posada, a través de su obra *La República Argentina. Impresiones y comentarios*, fruto de un viaje por aquel país en 1911; los pedagogos argentinos Juan G. Beltrán y Víctor Mercante, contemporáneos de Posada y miembros del Consejo Nacional de Educación argentino y de la Inspección escolar, respectivamente. Además, tomamos como una valiosa fuente de información y análisis la obra *Sujetos, disciplina y*

¹ Tomando como referencia el censo iniciado por Costa Rico en 1989, seguido por Peña Saavedra en 1991 y parcialmente completado por Núñez Seixas en 1998, existieron un total de 484 sociedades de instrucción fundadas en América entre 1904 y 1936, que abarcaban el 70% de los municipios gallegos en ese periodo, aunque sólo un 35% llegó a culminar su proyecto de intervención escolar. Véase: NÚÑEZ SEIXAS, X. M.: *Emigrantes, caciques e indios. O influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1930)*, Vigo, Edicións Xerais, 1998, p. 92.

currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), de la profesora de la Universidad Nacional de Buenos Aires Adriana Puiggrós².

Rasgos panorámicos de la educación básica argentina (1884-1920)

En su obra *La República Argentina...* Posada hace un breve repaso de la historia de la educación de aquel país, destacando su carácter público como motor de progreso y de cohesión social. Cita a Belgrano, a Rivadavia, a Rosas, a Avellaneda y especialmente a Faustino Sarmiento, «el héroe de la escuela, la más alta representación cultural y la más fiel del pueblo argentino». Se detiene en la Ley de Educación de 1884, «un verdadero código de la educación común nacional»³ que organizó el sistema educativo en tres niveles: primario, secundario y universitario. Una ley que, para Adriana Puiggrós⁴, trató de convertir la escuela pública en un instrumento moderno, capaz de articular una trama social democrática y que expresaba la voluntad política de consolidar el progreso ordenado de la sociedad mediante una escuela pública, obligatoria, gratuita y laica; un modelo que facilitaba el aprendizaje de la lengua nacional y los saberes básicos, para que fraguara entre aquella población heterogénea, y potencialmente conflictiva, una conciencia colectiva que garantizase estabilidad y progreso.

Según las referencias recogidas de Beltrán, pedagogo al que nos referiremos más adelante, la Ley determina como objetivo de la escuela primaria «favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años»⁵, obligándole también a proveer de libros y otros objetos escolares a los alumnos que no podían adquirirlos. Determina, además, junto a los aspectos más centralmente curriculares, otros aspectos como la matrícula, la aptitud docente, inspección técnica y médica e higiénica, la vacunación, los intervalos de descanso y los ejercicios físicos y de canto.

El sistema educativo estaba dirigido y gestionado en dos niveles: central y territorial. El primero era competencia del Ministerio de Instrucción Pública, a través del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), que tenía a su cargo la enseñanza elemental de la nación argentina. En el plano territorial, la competencia recaía en las provincias, que gozaban de cierta autonomía en sus escuelas primarias. Cada centro contaba con un consejo escolar que velaba, entre otros aspectos, por la higiene, la disciplina y la moralidad; que procuraba estimular la asistencia, proveer de ropa y medios a los indigentes o establecer cursos nocturnos y dominicales para adultos.

La enseñanza primaria se dividía en Inferior, Media y Superior. Cada tramo estaba parcelado, a su vez, en dos grados, abarcando en total seis, y los centros se

² *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990.

³ POSADA HERRERA, A.: *La República Argentina. Impresiones y comentarios*, Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1912, p. 213.

⁴ PUIGGRÓS, A.: «América Latina y la crisis de la educación», en PUIGGRÓS, A. y GÓMEZ, M.: *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1994, pp. 55-90.

⁵ BELTRÁN, J. G.: *La Educación Primaria en la República Argentina. Conferencia en la Sorbona dada el 17 de noviembre de 1910 por el Doctor Juan G. Beltrán*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1911, p. 14.

clasificaban en diferentes categorías según los grados. La Ley determinaba la instrucción obligatoria básica en las escuelas comunes, y las materias tenían un tratamiento transversal progresivo. Y en la medida de lo posible, se recomendaba la aplicación de problemas de aritmética y geometría a la vida cotidiana. Al lado de las materias instrumentales, núcleo del programa escolar, destacaban otras como el trabajo manual agrícola.

Además de los anteriores contenidos estaban aquellos otros de tipo patriótico, y su tratamiento transversal perseguía la convergencia cultural de las múltiples comunidades que habitaban el suelo argentino: «Anécdotas Patrias» (*sic*), en los grados 1.º y 2.º, preámbulo de la Historia General en los grados 3.º y 4.º, e Historia Patria en el 5.º y 6.º grados. En la enseñanza de las diversas materias «se aprovechan todas las circunstancias apropiadas para recordar hechos patrióticos y se sacan las consecuencias morales», aseguraba Beltrán. El estudio de la historia debía ser sugerente, salpicado de conversaciones, de descripciones, de anécdotas, de lecturas acompañadas de ilustraciones, así como de visitas a lugares históricos, monumentos y museos, porque «suprimida la moral religiosa, ninguna otra puede reemplazarla como la moral de un patriotismo generoso y expansivo, pero nacionalizador». También las demás materias gozan, en la medida de lo posible, de ese tratamiento transversal: en el estudio de la lengua, lectura, declamación y composición se da lugar prominente a los poetas y prosistas nacionales y a sujetos que hayan tenido parte en el aniversario de la Independencia. En geografía se procuraba observar las repercusiones del medio sobre la vida del hombre, la satisfacción de sus necesidades y de su progreso material, moral y social. La enseñanza de la naturaleza abarcaba el estudio de los fenómenos naturales más genéricos, como así mismo las nociones más comunes de aplicación ingrado. Por su parte, la enseñanza de labores y de economía doméstica estaba destinada al alumnado femenino, y la asignatura de ejercicios físicos comprendía todo género de ejercicio corporal incluidos los paseos y los ejercicios gimnásticos, militares, de esgrima, etc.

Indica Beltrán que con respecto al calendario, y al estar Argentina en el hemisferio sur, el curso escolar comprendía desde el primero de marzo al 30 de noviembre. En lo tocante a los horarios, hay que señalar que éstos pasarán por diferentes modalidades a lo largo del tiempo. Con posterioridad a 1906, se instituye el de turnos con profesores diferentes para cada grupo. Esto implicó, como también señala Puiggrós, que un mayor número de alumnos pudiera asistir a la escuela⁶, y obligó a aumentar el número de centros para atender las crecientes necesidades de la población. La jornada lectiva, de cuatro horas consecutivas, se organizaba en sesiones de 50 minutos, seguidas de 10 minutos de recreo al aire libre.

En cuanto a la dotación de profesores, Posada advierte en 1912 de la necesidad de prestar una mayor atención a la figura del maestro: «Con plata, con mucha plata se tiene local y material que se quiera; pero tener maestros... esa es la otra papeleta; el dinero es indispensable pero no basta: hace falta tiempo, paciencia, espíritu, tradición, ambiente, y luego un buen maestro»⁷. En este sentido, la Ley de 1884 exigía al profesorado público demostrar capacidad técnica, actitud moral, y también física⁸. Los maestros eran nombrados por el CNE, a propuesta de los

⁶ PUIGGRÓS, A.: *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990, p. 300.

⁷ POSADA HERRERA, A.: *op. cit.*, p. 144.

⁸ BELTRÁN, J. G.: *op. cit.*, 1911, p. 50.

consejos escolares de los diferentes distritos, y su clasificación se dividía, según la categoría, en directores de escuela superior, elemental o infantil; y maestros de primera, segunda o tercera categoría. Con respecto a la formación y asesoramiento, el servicio de Inspección Técnica se encargaba de orientar al profesorado, realizar visitas periódicas a los centros y formular críticas y sugerencias a los docentes con el fin de estimular su práctica docente.

Posada describe los edificios escolares de la capital como «imponentes construcciones, algunas con pórticos de grandes columnas, patios, salones inmensos; todo piedra, todo enorme; para un espíritu austero, todo excesivo. Las Escuelas Roca, las Escuelas Sarmiento, las Escuelas Quintana... grupos escolares amplios, llenos de luz, son indicaciones magníficas del aprecio que Buenos Aires tiene por la enseñanza»⁹. Resalta con un tono crítico, la preocupación por la monumentalidad, que define como «el fetichismo de la edificación escolar». Mercante, por su parte, reclama para los edificios escolares la mayor extensión posible de terreno. Debían elevarse a 30 metros de altura, con terrazas panorámicas, galerías exteriores e iluminación natural. Sin embargo, para A. Puiggrós, «la enseñanza realizada en espacios abiertos como parques, la terraza que mencionaba Mercante, o la calle, se tornó una recomendación, cuando menos subversiva», por el presunto riesgo de la alteración del orden en la clase. También preocupaban los espacios interiores, la orientación de los edificios o las condiciones de salubridad de los locales. Por otro lado, cada escuela era objeto de una particular ceremonia de bautizo, con nombres de relevantes personajes de la historia argentina, «que cada niño debe siempre conocer como una oración»¹⁰.

La tecnología escolar despertaba el interés de psicólogos y pedagogos. Beltrán afirmaba con orgullo que en 1910 las escuelas públicas argentinas habían desterrado los bancos de tres y cuatro plazas por bancos unitarios. Sin embargo, Puiggrós aclara que el equipamiento de las escuelas era muy desigual entre la capital y las provincias; entre las rurales y las urbanas; entre las centrales y las fronterizas e incluso entre las que estaban en diferentes barrios de una misma ciudad. Había, además, otras preocupaciones, como la forma y tamaño de las mesas para los profesores, el tipo de pizarrón, borradores o tiza; los juegos de instrumentos de pesas y medidas; las colecciones de mapas y cuadros eran importados en su mayor parte de Europa y de los Estados Unidos. Respecto a los libros de texto, éstos servían únicamente de apoyo auxiliar, y se dejaba al criterio del maestro o del propio centro el empleo de otros libros, particularmente en los grados superiores. De ese modo «se les evita un aprendizaje maquinal, basado únicamente en la memoria, provocando en ellos —los alumnos, quiere decir— el estímulo saludable de traer nuevos temas, habituándolos, así, a la investigación personal»¹¹.

La enseñanza en las escuelas públicas se impartía de forma graduada, colectiva y simultánea, y el profesor dictaba directamente los contenidos a los alumnos «velando por el progreso general y uniforme de la clase». Se intentaba un aprendizaje intuitivo y práctico, «comenzando siempre por los objetos perceptibles», rechazando los métodos memorísticos. Lo mismo pasaba con el dictado de textos

⁹ POSADA HERRERA, A.: *op. cit.*, p. 47.

¹⁰ BELTRÁN, J. G.: *op. cit.*, 1911, p. 29.

¹¹ BELTRÁN, J. G.: *op. cit.*, 1911, p. 47.

o de lecciones «y otros procedimientos que hacen la enseñanza mecánica y fatigosa». A estos efectos, informes del CNE afirmaban en 1927 que la práctica escolar buscaba el desarrollo de las aptitudes, más que la simple transmisión de conocimientos mediante métodos que suponían «una tortura mental»¹².

Entre las actividades más frecuentes aparecen las conferencias pedagógicas y las actividades en el exterior. Las primeras tenían por objeto «hacer más estrecha la unión entre los profesores y favorecer el estudio colectivo de las ciencias y de las artes escolares»¹³. Las excursiones y salidas también ocupaban un lugar relevante dentro del discurso metodológico, pero con diferente nivel de aplicación: opcional en los primeros grados y obligatorias a partir del 3.º, en las que el alumnado debía recibir las pertinentes explicaciones «en la justa comprensión de lo que se proponen observar», realizando «redacciones, dibujos y colecciones botánicas, etc.», con la ayuda de croquis, apuntes y muestras de objetos recogidos.

Educación de inmigrantes

Consolidar la asimilación cultural de la masa inmigrante, «formidable hervor de razas y de fuerzas que se han dado cita en la Argentina para llegar a seguro destino»¹⁴, fue una de las mayores preocupaciones del Estado argentino, «inmenso laboratorio de razas, de costumbres y de tendencias». Los esfuerzos se centraron en la escuela pública elemental, pero también en escuelas obreras y de adultos. La doctrina nacional impregnada de un fuerte patriotismo funcionaba como nexo integrador para formar al escolar extranjero en unos determinados valores: «Nosotros tenemos interés en favorecer la afluencia de hombres útiles al país, y como la inmensa mayoría de los inmigrantes es analfabeta, el problema de la educación argentina se encuentra complicado en un doble aspecto: debemos instruirnos nosotros mismos e instruir también a los extranjeros». Ya antes Sarmiento había afirmado que educar «argentinamente» era caminar hacia un modelo universal, para evitar que Sudamérica perdiera la estela de la civilización moderna¹⁵.

En los comienzos de la emigración europea a la Argentina, la colonia italiana y algunas muy minoritarias como la galesa intentaron controlar la reproducción de su cultura nativa organizando su propia educación formal. Un proceso que se dio, sobre todo, en los primeros contingentes, pero acabaron siendo asimilados hacia el final del siglo XIX. La alfabetización y educación de adultos se da en tres contextos. En primer lugar, el constituido por las sociedades de emigrantes de ámbito regional que, en el caso gallego, desarrollaron durante décadas una ingente labor educativa entre sus asociados¹⁶ en diversas ciudades de América y también en

¹² «Consejo Nacional de Educación. La Argentina combate eficazmente el analfabetismo», *El Diario Español. Suplemento especial*, 17/5/27.

¹³ BELTRÁN, J. G.: *op. cit.*, 1911, p. 52.

¹⁴ *Ibidem*, p. 4.

¹⁵ PUIGGRÓS, A.: *op. cit.*, 1992, p. 102.

¹⁶ Ver, por ejemplo, la labor de instrucción desarrollada por el Centro Gallego de La Habana, relatado por PEÑA SAAVEDRA, V.: «Alfabetización, etnicidade e capacitación laboral. Configuración e desenvolvemento da oferta curricular do plantel de ensinanza do Centro Galego da Habana (1870-1900)», en CAGIAO, P. (comp.): *Galegos en América e americanos en Galicia*, Santiago, Xunta de Galicia, 1999, pp. 139-162. Del mismo autor, y sobre el mismo tema existe un trabajo anterior: «Plata, cultura

Buenos Aires y en La Plata. En segundo lugar, es preciso citar a los propios sindicatos obreros y sus planes de alfabetización, como queda patente en el Segundo Congreso de la Federación Obrera Argentina, celebrado en 1894¹⁷, muy sensibles al papel que representaba la educación para la emancipación del trabajador. Por último, el Estado argentino y sus escuelas para adultos, que se fueron instalando en diferentes entornos (fábricas, cuarteles, buques de la Armada, cárceles), que tenían como objetivo «impartir una educación conveniente a los obreros», en su mayor parte extranjeros inmigrantes¹⁸, sobre conocimientos generales, procedimientos industriales, higiene, temas de moralización del obrero, etc.

Respecto a la educación del inmigrante en la escuela primaria, encontramos en Ramos Mejía¹⁹ a uno de los teóricos más llamativos. Ocupó cargos de responsabilidad en la Argentina finisecular y dejó su impronta en la organización del sistema educativo. Centró su atención en las condiciones sanitarias y educacionales de los inmigrantes para que, generación tras generación, acabaran identificándose con los dictados de un nacionalismo moderno. Estas cuestiones aparecen en un informe, de tinte nacionalista, oligárquico y laico, como lo define la profesora Puiggrós, presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, publicado en 1910. Según afirma la autora, este informe constituye uno de los textos fundamentales de la normalización escolar argentina²⁰, porque en él se defiende el papel de la escuela como elemento transformador, desde el lenguaje hasta los hábitos de higiene del niño inmigrante, abstraído como sujeto de una pedagogía determinista.

En el caso de la inmigración gallega, cuál haya sido el desarrollo de esta normalización es un asunto que no conocemos en profundidad, pero parece que se deba hacer un balance fundamentalmente positivo, aunque no siempre haya sido así. Si bien es cierto que una parte significativa de dicha inmigración logró alcanzar, con el paso del tiempo, una cierta estabilidad y progreso personal, lo que acabó favoreciendo su integración definitiva, también lo es que, al menos en los primeros tiempos, la mayor parte afrontó la emigración como una circunstancia transitoria que habría de resultar lo más breve posible. A esto hay que añadir otros aspectos: de un lado, las redes sociales informales que se establecieron entre los emigrantes y sus lugares de origen²¹ favoreciendo lazos de dependencia económica, social o afectiva que impidieron en muchos casos una plena emancipación

y etnicidad. Funciones sociales y referentes curriculares de una experiencia educativa para emigrantes en el Caribe: El Centro Gallego de La Habana, 1879-1900», en *El currículum: historia de una mediación cultural*. Actas IX Coloquio de Historia de la Educación, Granada, Universidad de Granada, vol. 1, pp. 473-482.

¹⁷ Tomado de FILMUS, D. F.: *Demandas populares por educación. El caso del movimiento obrero argentino*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1992, p. 26.

¹⁸ BELTRÁN, J. G.: *op. cit.*, 1911, p. 33.

¹⁹ Graduado en 1879 como doctor en Medicina, fue director de la Asistencia Pública en 1882, presidente del Círculo Médico Argentino en 1883, presidente del Departamento Nacional de Higiene hasta 1897 y diputado nacional entre 1888 y 1892. A su cargo estuvo el intento más descarnado de despolitizar la categoría «inmigrantes», uno de los mayores aportes a la articulación de la sociología médica positivista con la pedagogía normalizadora, tanto desde el punto de vista teórico como programático y administrativo. Ramos Mejía representa al sector pedagógico más represivo, dentro del «normalismo» conservador. Ver PUIGGRÓS, A.: *op. cit.*, 1990, pp. 122-123 y 155.

²⁰ *Ibidem*, p. 125.

²¹ VÁZQUEZ GONZÁLEZ, A.: «As dimensións microsociais da emigración galega a América: a función das redes sociais informais», en PEÑA SAAVEDRA, V. (coord.): *Galicia-América. Relacións históricas y retos de futuro*, Santiago, Xunta de Galicia, 1993, pp. 13-44.

en el nuevo destino. De otro, las entidades societarias de carácter étnico que, formadas en un clima de identificación patriótica, y vinculadas al mutualismo, a la instrucción, a la beneficencia, a la repatriación y a la preocupación política, aglutinaron al colectivo emigrante en la identidad regional o local, reduciendo en muchos casos su capacidad para asimilar los rasgos de la sociedad de acogida, al ocupar en ellas su escaso tiempo de ocio. Por último, la idea de un rápido regreso, como ya se apuntó, lo animaba a trabajar intensamente para obtener la mayor rentabilidad económica en el menor tiempo. Pocas opciones quedaban entonces para la participación en un entorno considerado provisional, casi siempre hostil, y con el que apenas existía identificación.

A pesar de ello, también hay que decir que la experiencia migratoria actuó como factor de cambio en la mentalidad de una parte importante de aquel colectivo, desde muchos puntos de vista. El contacto con una nueva realidad que abría nuevas perspectivas relacionadas con aspectos de la vida social, política, educativa, cultural, religiosa..., y, a través de ellas, el emigrado tuvo la oportunidad de comparar diferentes modelos entre el lugar de destino y el de origen. Y es así como en una parte importante del colectivo se produjo una toma de conciencia, desembocando en la intervención directa en la tierra natal. Así nacieron las sociedades de instrucción, que realizaron una amplia escolarización en Galicia durante el primer tercio del pasado siglo XX siendo reflejo, en muchos aspectos, del modelo educativo argentino.

El debate ideológico sobre el modelo educativo

El sistema educativo que acabamos de esbozar estuvo sujeto a importantes debates y visiones contrapuestas, producto de una sociedad y un tiempo extraordinariamente dinámicos. Y en este sentido, Adriana Puiggrós²² enumera diferentes tendencias en un marco de luchas pedagógicas, que la autora considera aún abierto.

En primer lugar estaba el sector católico, formado por los conservadores que se oponían a la hegemonía docente del Estado y que desarrollaban su labor dentro de la beneficencia, en escuelas parroquiales y en el espacio de las prácticas rituales religiosas; junto a éstos, estaban los normalizadores católicos que, también contrarios a esa hegemonía, trataban de impulsar la educación libre y las enseñanzas religiosas en las escuelas públicas. En segundo lugar, los normalizadores laicos, divididos en varias facciones, entre las que sobresalen los liberales laicos, los republicanos, los positivistas en sus diversas vertientes, los eclecticismos, o los anticlericalistas. Aquí se encuadra Juan G. Beltrán, a quien citaremos más adelante. En tercer lugar, los libertarios, influidos por la pedagogía anarquista europea, en especial por el racionalismo de Ferrer i Guardia. Rechazaban el sistema educativo estatal y trataron de organizar un modelo paralelo autofinanciado mediante escuelas vinculadas a las organizaciones mutualistas, obreras o a los movimientos anarquistas. Su actitud antiestatalista provocó que fueran perseguidos por el régimen, con encarcelamientos, deportaciones y el cierre de sus escuelas. Cabe apuntar que algunas sociedades gallegas de emigrantes prestaron atención a este modelo a la hora de organizar su proyecto educativo.

²² PUIGGRÓS, A.: *op. cit.*, 1990, pp. 43-49.

Por último, los democrático-radicales. Algunos fueron inspectores o funcionarios de alto nivel del CNE, como Carlos Norberto Vergara, José B. Zubiaur o José Berruti. Vergara recibió una notable influencia de Antonio Atienza y Medrano —a pesar de las naturales discrepancias de sus personalidades complejas y poliédricas— cuando éste ocupaba la dirección de la revista pedagógica *El Monitor de la Educación Común*, editada por el CNE. A través del propio Atienza, una figura clave para entender la penetración del institucionismo en el Plata, todos conocieron a Giner de los Ríos, a Adolfo Posada o a Altamira. Este grupo, el más interesante desde nuestro punto de vista y el que mayor impronta dejó en el sistema educativo, defendía un modelo descentralizado, respetuoso con las peculiaridades de cada comunidad y con la autonomía de las propias escuelas; paidocéntrico, promotor de la libertad y de la creatividad fieles a la pedagogía krausista, en particular del krausopositivismo, una fuente en la que bebieron algunos de sus militantes. En ocasiones, trataron de articular sus propuestas con el discurso político radical; en otras, con el socialista —con quienes compartían el modelo de instrucción pública, aunque algunos rechazasen el individualismo, el espiritualismo, la promoción de la imaginación y de la creatividad en la enseñanza— e incluso con la corriente anarquista. Además, mantuvieron posiciones flexibles y variadas respecto a las relaciones entre Estado y sociedad civil, centrándose en la demanda de un mayor protagonismo de la comunidad educativa, en especial del sector docente. Impulsaron formas de cogestión, y combatieron cualquier opción elitista —pública o privada— orientada hacia la acumulación arbitraria de poder por parte de la emergente burocracia educacional, y rechazaron convertir la educación en una empresa económica. Por otro lado, defendieron la integración de los emigrantes en la escuela pública, impidiendo cualquier imposición ideológica y cultural como instrumento de asimilación.

Así mismo, otorgaron gran importancia a la metodología de la enseñanza, con la finalidad de democratizar la relación docente-alumno y de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un vínculo más igualitario, por lo que sufrieron continuos ataques por parte de los «normalizadores», que representaban el discurso pedagógico oficial, en proceso de consolidación en esta época. Por otro lado, como afirma la profesora Puiggrós, combatieron la violencia simbólica que descargaban las estructuras pedagógicas autoritarias, consolidadas muchas veces en el poder, y proclives a la manipulación política o ideológica. Por el contrario, consideraban la educación, especialmente la educación moral, como el medio más idóneo para producir una «revolución pacífica», y el sistema educativo oficial la vía para la consecución de esa tarea, siguiendo la línea más pura del institucionismo. Desde su marcado antiautoritarismo florecieron experiencias pedagógicas notables, como la que dirigió Vergara en la Escuela Normal de Mercedes, y que provocaría su destitución. Hecho que Atienza lamentará a través de una nota publicada en la revista pedagógica *La Educación*.

Además de los grupos anteriores, debemos mencionar a Joaquín V. González, un personaje que por sus características ideológicas y personales resulta difícil encuadrar dentro de una determinada corriente. González coincide con el institucionismo en algunos aspectos, y con la corriente de los democrático-radicales en otros; pero responde a un perfil más moderado. Mientras Vergara proponía la reforma de la práctica docente mediante el enfrentamiento con el Consejo Nacional de Educación, Atienza y González optaban por la colaboración para mejorar el sistema. Además, como señala Ignacio García, Joaquín V. González compartía

con Antonio Atienza un mismo lenguaje filosófico, y los dos mantuvieron un diálogo fecundo a través de *La Prensa*, en la última década del XIX. Incluso, llegando a decir González: «Ambos tuvimos una misma fuente filosófica, él en los maestros, yo en los libros. Krause a través de Arhens fue mi bautismo en la política fundamental. Krause a través de Azcárate, Salmerón, Giner de los Ríos y otros nobles espíritus fueron sus iniciadores»²³. En el terreno educativo compartieron similares criterios respecto a los concursos de textos y al rol de la enseñanza media, cuestiones que tanto preocuparon a Atienza. Éste llegó a publicar un estudio en *La Ilustración Sudamericana* bajo el título «Joaquín V. González», cuyas palabras finales enseñan el afecto que sentía por el educador argentino: «Y con valer tanto el pensador, el escritor y el artista, todavía vale más el hombre».

Es necesario decir, por último, que en las líneas de este debate están presentes las distintas corrientes internacionales, y visiones sociopolíticas sobre la educación, haciéndose notar, en particular, las conexiones que distintos e importantes «actores» argentinos mantienen con la intelectualidad española y singularmente con el institucionalismo, como vamos a ver a continuación.

La construcción democrática de la Argentina y las formulaciones de la educación bajo el prisma del krauso-institucionalismo

Ignacio García sostiene que la influencia del krausismo en el ambiente educativo de la zona del Plata llega, fundamentalmente, por los escritos del *Boletín* de la *ILE*, recogidos ya a mediados de los ochenta del siglo XIX en la publicación pedagógica *El Instructor Popular*. Menciona los trabajos que Adolfo Posada envía a *El Diario Español* de Buenos Aires entre 1906 y 1909, y se refiere también a las visitas de Rafael Altamira y de Posada, en 1909 y 1911; además de las que patrocinó después desde Madrid la Junta para Ampliación de Estudios²⁴. Se refiere también a la presencia permanente de Antonio Atienza y Medrano, que cruzara el Atlántico en 1889 con el proyecto de «trasplantar al Plata el institucionalismo español»²⁵.

En primer lugar, conviene señalar que hasta la Argentina llegó en las décadas finales del siglo XIX un número significativo de exiliados²⁶ republicanos dispuestos

²³ *Escritor y Maestro. (Dr. Antonio Atienza y Medrano). Discurso pronunciado en la velada de la Asociación Patriótica Española de Buenos Aires en conmemoración de los señores D. Fernando López Benedito, D. Tomás Lasarte y Dr. Antonio Atienza y Medrano, el 22 de marzo de 1907, por el Dr. Joaquín V. González*, Buenos Aires, Robles y Cía., 1907. Tomado de GARCÍA, I.: «El Institucionalismo en los krausistas argentinos», en BIAGINI, H. E.: *Jornada en Homenaje a Arturo Ardao y Arturo Andrés Roig*, patrocinada por *Corredor de las Ideas* y celebrada en Buenos Aires el 15 de junio de 2000. Edición digital de José Luis Gómez Martínez, p. 3.

²⁴ La Junta de Ampliación de Estudios, organismo público fundado en 1907, tenía como fin «formar por todos los medios posibles el personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento de las naciones más cultas, tomando parte en él con positivo aprovechamiento» mediante una política de becas y de pensionados en el extranjero. Desde 1910 hasta su clausura, en 1936, cerca de 2.000 pensionados salieron a ampliar estudios renovando a su regreso el estado de la ciencia y de la cultura españolas. Ver ABELLÁN, J. L.: *Historia Crítica del Pensamiento Español*, tomo 5/1. *La crisis contemporánea (1875-1936)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1989, pp. 178-179.

²⁵ GARCÍA, I.: *op. cit.*, 2000.

²⁶ Entre 1870 y 1890, un número importante de españoles antimonárquicos se afincaron allí para disfrutar de una mayor libertad. Entre otros, José Hidalgo Martínez, Fernando López Benedito, Juan Martínez Villergas, Serafín Álvarez, Justo López de Gomara —sería director del *Diario Español*—, Carlos Malagarriga, Emiliano Vera y González o el pedagogo institucionalista Ignacio Ares de Parga.

a difundir este acervo ideológico a través del periodismo, la docencia media²⁷, las asociaciones o la militancia política²⁸. Este trasvase vino a compensar la escasa presencia en el Plata de catedráticos hispanos, o de profesores americanos formados con los krausistas españoles.

En segundo lugar, debemos aludir a la necesidad de crear un sentimiento fraterno entre los pueblos de habla castellana de ambas orillas que al principio sólo profesaba una selecta minoría de intelectuales universitarios, ya que las relaciones entre la Península y Latinoamérica se habían desarrollado «desde una óptica de inmotivado y grotesco talante de superioridad en lo político y de burda e incontrolada rapacidad en lo económico»²⁹. Para acabar con esto, surgen diversas iniciativas, sobre todo, en el campo cultural y académico. Entre ellas, el proyecto de Universidad Hispanoamericana, promovido por la Unión Iberoamericana. Pretendía convertirse, desde Salamanca, en un centro donde acoger y formar a la juventud hispana que ingresaba en otras universidades europeas donde, según Altamira, encontraban «una organización en armonía con los dictados de la ciencia moderna, abundancia de medios, y porque le han seducido los nombres, de fama universal, que su profesorado ofrece»³⁰. El proyecto, que fue presentado al Consejo de Ministros en noviembre de 1904, recibiendo inicialmente el apoyo necesario, no tardó en caer en el olvido. Mayor éxito tuvieron, en cambio, otras iniciativas durante los primeros años del siglo XX. Entre ellas, la creación de la mencionada Unión Iberoamericana³¹, de la Asociación Patriótica³², la realización del Congreso Hispanoamericano en Madrid, en 1900, o el apoyo de Altamira y Posada, a la Institución Cultural Española³³; a la Junta de Ampliación de Estudios. O, por último, la creación del Centro de Estudios Hispano-Americanos³⁴.

²⁷ «Profesores, abogados, médicos, literatos, ingenieros, periodistas, factores educativos del país y removedores de ideas». Ver ALTAMIRA, R.: *España y el programa americanista*, Madrid, Editorial América, 1917, pp. 74-75.

²⁸ BIAGINI, H. (comp.): *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista*, Buenos Aires, Editorial Legasa/Fundación Friedrich Ebert, 1989, p. 10.

²⁹ LAPORTA, F. J.: *Adolfo Posada: Política y Sociología en la crisis del Liberalismo español*, Madrid, Editorial Cuadernos para el Diálogo, 1974, p. 53.

³⁰ ALTAMIRA, R.: *España en América*, Valencia, F. Sempere y Compañía editores, 1908, p. 42.

³¹ La Unión Iberoamericana nació en 1885 para «estrechar las relaciones sociales, económicas, científicas, literarias y artísticas de España, Portugal y las naciones americanas, donde se habla el español y el portugués, y preparar la más estrecha unión comercial en el porvenir». Ver *Estatutos y Reglamento aprobados en Junta general el 25 de Enero de 1885, y el 5 de febrero por la autoridad competente*, Madrid, Imprenta de Moreno y Rojas, 1885, p. 5.

³² Un organismo que abarcaba «la representación de todas las aspiraciones y todos los intereses colectivos» y tenía entre sus fines «1º responder al llamamiento de la patria, siempre que necesitase el concurso bien personal, bien intelectual el pecuniario de sus hijos; 2º salir a la defensa del buen nombre y del honor de España, cuando fuese necesario; 3º repatriar a los españoles que fuesen acreedores a este beneficio; 4º fomentar el espíritu de confraternidad entre españoles y americanos». Ver CALZADA, R.: *Obras Completas, Tomo V. Cincuenta años de América. Notas autobiográficas*, vol. II, Buenos Aires, Librería y casa editora de Jesús Menéndez, 1927, pp. 23-24.

³³ Institución fundada por Avelino Gutiérrez, un prestigioso cirujano español trasterado a Buenos Aires, miembro de la Liga Republicana y gran protector de la causa americanista. Estaba financiada por la colectividad emigrante afín a dicha causa, para asegurar la permanencia de la cátedra Menéndez Pelayo en la Universidad de Buenos Aires.

³⁴ Partiendo de la iniciativa de Ares de Parga junto con Carlos Malagarriga, Eduardo López Bago, A. Oliart, Julio Morales Navas, Martín Dedeu, José Parra, Juan Mas i Pi, Francisco Grandmontagne y Justo López Gomara, con el propósito de cooperar «a la tan deseada aproximación de España y

En tercer lugar, hay que referirse a la afinidad entre el «eticismo argentino» y el krauso-institucionismo. Una afinidad que tiene su origen en los pensadores americanos del tiempo de la Ilustración, entendido tal «eticismo» como una prédica moral contra las lacras de la política criolla y a favor de la honestidad, y solidaridad humanas³⁵. Una corriente identificada con el regeneracionismo, que se expandió por el continente a través de las «sociedades de amigos del país», como sentimiento de confianza en la regeneración política y de fe en la moralidad del ser humano como artifice de una sociedad más justa e igualitaria.

Antonio Atienza y Medrano: el puente institucionista

En lo que respecta a Atienza, a pesar de no ser el único pedagogo español que dejó huella en la ribera sur del Plata, estamos ante una figura imprescindible para entender la influencia del institucionismo en aquel país. Pertenece, junto con Urbano González Serrano, Augusto González Linares, Alfredo Calderón y Hermenegildo Giner a la tercera generación del krausismo español, formada en los «cursos libres» del Colegio Internacional de Nicolás Salmerón. Atienza llega a la Argentina invitado por miembros de la intelectualidad, que buscaban importar la única corriente pedagógica con prestigio en el exterior que la España finisecular podía ofrecer. A las pocas semanas de su desembarco estaba ya empleado como redactor de *La Prensa* y de *El Monitor de la Educación Común*, y como profesor en el Colegio Nacional de la capital. Benjamín Zorrilla, amigo personal de Atienza y presidente del CNE, en el prólogo de su libro *La Escuela Argentina y su influencia social*, editado en 1893, expresaba así el sentido de la incorporación intelectual del institucionista español:

La República Argentina es un país cosmopolita y lo será por mucho tiempo. Cada una de las colectividades extranjeras que en ella residen han traído sus tradiciones, su historia, sus costumbres, sus creencias y su idioma. Todos estos elementos se van fundiendo con los de otras colectividades y con los propios del país, y acaban por incorporarse al caudal común de la nacionalidad, en cuyo seno se opera un activo proceso de asimilación y eliminación incesantes³⁶.

El propio Atienza manifestaba más explícitamente: «No me ha abandonado ni un solo instante el propósito firme de concertar, con los rasgos peculiares del espíritu nacional, que todavía pugna por orientarse y marcar derroteros a sus energías, las influencias bienhechoras de tendencias y doctrinas pedagógicas, que tienen en mi patria ilustres representantes», en referencia a Giner y a la ILE. Su obra está plagada de reflexiones que enlazan directamente con el institucionismo. A través de los medios en los que colabora y de los organismos e instituciones donde trabaja, aportará sus ideas y experiencias, por ejemplo, al procedimiento de selección

América». ARES DE PARGA, I.: «Centro de Estudios Hispano-Americanos», *Boletín de la Unión Hispano-Americana Valle Miñor*, n.º 28 (enero de 1912), p. 6.

³⁵ ROIG, A. A.: «La cuestión de la “eticidad nacional” y la ideología krausista», en *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista*, Buenos Aires, Editorial Legasa/Fundación Friedrich Ebert, 1989, pp. 52-53.

³⁶ ATIENZA Y MEDRANO, A.: *La Escuela Argentina y su influencia social*, Buenos Aires, Félix Lajouane editor, 1893.

de los libros de texto³⁷, o a las funciones de los centros de enseñanza primaria y media, y las Escuelas Normales. Su posición enfrentada con la del ministro de Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco —decidido a refundir las Escuelas Normales en los colegios nacionales, medida a la que se opuso Atienza—³⁸ le acarreo la pérdida de su cargo como docente, en 1901, al ser retirado de la cátedra en el Colegio Nacional. En esta polémica contaría con el apoyo de Joaquín V. González, pero no sería suficiente para salvar su puesto. Además de los problemas educativos habrá otros aspectos también presentes, como la reforma política o los derechos de los inmigrantes. El trabajo «La educación de la clase obrera», recogido en su libro *La Escuela Argentina y su influencia social* refleja su preocupación por la educación de las masas populares procedentes del extranjero³⁹.

Como ya se señaló, Atienza fue una figura prestigiosa dentro de la comunidad educativa porteña, vinculado a *El Monitor*, la revista del CNE, a la cátedra del Colegio Nacional y a las columnas de *La Prensa*. Aun así, su actuación estuvo limitada por diferentes causas. Algunas profesionales, como la emergente presencia de recién graduados en las universidades argentinas, que observaban con recelo la competencia de intelectuales foráneos, y otras políticas, relacionadas con «intrigas y rivalidades personales», ya mencionadas. Con todo, su presencia se mantiene como vocal en la influyente Liga Republicana y también como presidente de la Asociación Patriótica y director de *España*, revista que funda y dirige, en la que colaboran otros institucionistas, y pieza clave para entender la reciprocidad cultural entre ambas orillas. Su amigo Rafael Altamira lo retrató como «hombre culto, cortés, indulgente, más bien débil que enérgico para con las flaquezas del prójimo, y abierto a la familiaridad del compañerismo»⁴⁰.

*Rafael Altamira (1866-1951) y Adolfo Posada (1860-1940):
 emisarios del espíritu americanista de la ILE*

Rafael Altamira⁴¹, profesor de la ILE y catedrático de las Universidades de Oviedo desde 1897 y Madrid a partir de 1914, es otro de los constructores del puente

³⁷ *Ibidem*, p. 206. Véase también el artículo «Los concursos de libros de textos», publicado en *El Monitor de la Educación Común*, n.º 225, 15/5/1893, pp. 99-103.

³⁸ Continuos son los enfrentamientos con Magnasco, ministro de Instrucción Pública, empeñado en una reforma educativa en 1901. Además, ambos difieren del sentido de la «enseñanza práctica», concepto clave de la reforma. Para el político, debía centrarse en la formación profesional, al servicio de las necesidades económicas del Estado; por el contrario, para el pedagogo, de formación humanista, debía perseguir la formación integral del individuo.

³⁹ *Ibidem*, p. 64.

⁴⁰ ALTAMIRA, R.: *op. cit.*, 1917, p. 34.

⁴¹ Rafael Altamira y Crevea nació en Alicante el 10 de febrero de 1866. Cursó estudios elementales en el Colegio «San José» de Alicante, hasta iniciar los universitarios en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia. Allí fue discípulo del catedrático Eduardo Pérez Pujol, sociólogo, educador y fundador de la llamada Escuela Valenciana de Derecho y de la Escuela de Artesanos, y un «institucionista entusiasta de primera hora»; también recibirá enseñanzas de Eduardo Soler y de José Villó, ambos vinculados a la Sociedad Económica de Amigos del País. Véase JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, A.: *Breve Historia de la Institución Libre de Enseñanza*, Sevilla, Junta de Andalucía, 1998, p. 132, y PALACIOS LIS, I.: *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo*, Alicante, Caja de Ahorros de Alicante, 1986, pp. 57-72. Desde su juventud estuvo vinculado al círculo de la ILE y a su espíritu democrático y republicano. Trabajó en el Museo Pedagógico con Cossío y en 1889 ganó por oposición la plaza de

intelectual entre la Península e Iberoamérica. Lo hace desde su cátedra en la Universidad asturiana⁴², y a través de numerosos trabajos de temática americanista o de la prensa escrita.

Altamira viaja a la Argentina en 1909 como símbolo de cultura y de paz para estrechar relaciones entre las comunidades americanas y la Península: «La dificultad de comunicación entre las diferentes repúblicas hispano-americanas retrasó el planteamiento de los problemas comunes y la formación de un espíritu de solidaridad»⁴³. Había que establecer ese vínculo a través de las instancias académicas con el apoyo económico del poder político, favoreciendo el intercambio de profesores, el envío de pensionados y el fortalecimiento, en definitiva, de la relación institucional: «Por ello he predicado siempre —y en ello insisto— para que vayamos *muchos* y *mucho* a las tierras americanas, en viajes de estudio y de comunicación personal. [...] Hay que ir allá, hablar con las gentes, poner al servicio de nuestros ideales el efecto de la presencia personal y estudiar, en fin, las cosas en vivo»⁴⁴.

Como se ha visto, ya existían vínculos, aunque aislados, como el de Antonio Atienza o Joaquín V. González, que a través del propio Atienza mantenía contactos con la Universidad de Oviedo, y será quien le ofrezca a Altamira dictar un curso sobre metodología de la Historia, que el profesor alicantino aceptó con agrado, emprendiendo viaje el 9 de junio de 1909. Ocasión que aprovecha para estrechar los lazos ya existentes y difundir la cultura española desde una posición de igualdad, y, al tiempo, revitalizar la presencia española frente a otras naciones como Estados Unidos, Francia, Alemania o Italia. Altamira propone aprovechar la élite progresista vinculada al institucionismo, cotizada en el entorno académico español, para estimular el flujo de estudiantes extranjeros hacia la Península: «¿Quién duda que la cátedra de Cajal, la cátedra de Giner de los Ríos, la cátedra de Simarro, la de Hinojosa, la de Menéndez Pidal, la de Azcárate, la de Cossío, la de Dorado, la de Posada y algunas más, serían de provechosa frecuentación para los jóvenes hispanoamericanos?»⁴⁵. Propone, además, la creación de cátedras españolas pagadas con fondos públicos en algunas universidades americanas: «Eso nos aseguraría la presencia periódica de un profesor nuestro, que haría obra de colaboración científica y establecería en firme una convivencia persistente y los lazos de fraternidad y compañerismo que todos deseamos».

Otro objetivo era «conquistar» a la colectividad emigrada. Convenía aprovechar en lo posible las relaciones que ya existían por vías no oficiales, como las creadas tras la emigración masiva⁴⁶. Se acaba de imprimir su libro *España en América*, una recopilación de artículos publicados en la revista *España*, donde describe a los emigrados como «una de las fuerzas vivas, progresivas, de más segura,

secretario. Al regreso de su viaje a América fue nombrado inspector general de Enseñanza en comisión, y en 1911 director general de Enseñanza Primaria. Más tarde ocupa la cátedra de Historia de las Instituciones políticas y civiles de América, recién creada en la Facultad de Derecho de la Universidad Central, cargo que desempeña hasta 1936. Se exilia a La Haya y de allí pasa al sur de Francia, desde donde embarca para México, y allí decide instalarse definitivamente. En este último destino desarrolló hasta su muerte, en 1951, una intensa labor cultural e hispanista.

⁴² PALACIOS LIS, I.: *op. cit.*, p. 120.

⁴³ ALTAMIRA, R.: *op. cit.*, 1917, p. 7.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 17.

⁴⁵ ALTAMIRA, R.: *op. cit.*, 1917, pp. 71-73.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 28.

aunque callada eficacia» y un potencial aliado de la causa americanista. Gente con amplitud de miras, emprendedora, sensible con las causas sociales por padecerlas en propia carne y eficaz vehículo de emancipación y cambio. Eran, por otro lado, los únicos que mantenían vivo el vínculo entre una y otra orilla, enlazando de forma espontánea su patria de adopción con la de origen y tendiendo un puente transatlántico por el que circulaban fluidamente las personas, las cosas, las modas y los capitales⁴⁷. Como ya se ha apuntado, Altamira les llama «pensionados de viaje de estudios», ávidos por aprender y prestos a asimilar las vivencias positivas en el país receptor⁴⁸, pues como él mismo expresa, «a través de la emigración, España enviaba miles de hijos a estudiar, en contacto con la dura realidad, cómo se “hace país”, cómo se aportan riquezas, y se aprende el camino hacia el progreso». Por eso, cuando el emigrante retorna, se convierte en un «descontento, por comparación»: vuelve acostumbrado a la acción, pero su malestar no se duerme en el pesimismo, sino que procura intervenir activamente en la mejora de su medio, haciendo que se parezca en lo posible al que dejó en América.

En la República Argentina realiza una serie de actividades docentes y de actos sociales y académicos, en los que participan profesores de enseñanza secundaria y de la Escuela Normal, alumnos de la Sección de Pedagogía y profesores universitarios, doctores e incluso personas ajenas al mundo de la enseñanza. Más tarde deja el país para iniciar un periplo por Uruguay, Chile, el Perú, México, los Estados Unidos y Cuba, países donde participó en numerosos actos académicos, tendentes a afianzar el puente institucionista entre ambas orillas, antes de regresar a Oviedo.

Su labor tuvo continuidad en junio del año siguiente a través de Adolfo González Posada⁴⁹, también conocido en Buenos Aires por sus colaboraciones en *España* y en el *Diario Español*. Fruto de ese viaje, y de la impresión personal que le causó la sociedad latinoamericana publicó en 1912 *La República Argentina. Impresiones y comentarios*. Posada viaja invitado por Joaquín V. González y la Universidad del Plata. Allí es recibido por Atienza, y durante su estancia mantiene estrechos contactos, también, con Carlos Norberto Vergara, entre otras figuras del panorama educativo argentino.

Al jurista y sociólogo Adolfo Posada, formado en la ILE y continuador de las ideas de Giner, hay que ubicarlo también dentro del movimiento krausoinstitucionista. Según indica Laporta: «El krausismo va a ser el “caldo de cultivo” de sus ideas, la escuela de filosofía y política donde iniciará sus pasos de profesor de derecho, el ambiente ideológico que proyectará sus soluciones hacia la vida nacional». Siguiendo sus propias palabras:

⁴⁷ MELÓN FERNÁNDEZ, S.: *op. cit.*, p. 14.

⁴⁸ ALTAMIRA, R.: *op. cit.*, 1917, p. 19.

⁴⁹ Posada nace en Oviedo el 18 de septiembre de 1860, en el seno de una familia de la burguesía asturiana. Realizó sus estudios de Derecho en la vieja Universidad literaria ovetense, en un ambiente de burguesía liberal fuertemente regionalista. Entre sus profesores cabe destacar a Fermín Canella y Rafael Ureña, y desde 1877, a Adolfo Álvarez Buylla, quien le pone en contacto teórico con el krausismo. Pero la gran influencia sobre Posada, como asegura Laporta, sería la de Leopoldo Alas *Clarín*. Más tarde, estudiando Filosofía y Letras en Madrid, encontrará en él lo mejor del pensamiento krausista. Posada gana la cátedra de Derecho Político y Administrativo Español de la Universidad de Oviedo en 1883. Allí convive con Félix Aramburu, Adolfo Buylla, Leopoldo Alas y Fermín Canella, y con ellos forma el llamado «movimiento de Oviedo». Allí estará Posada durante veinte años de estudio y aprendizaje. Ver LAPORTA, F. J.: *op. cit.*, pp. 15-27.

Toda mi vida profesional, y en ella mi modesta labor de cultivador de las disciplinas del Estado, giró alrededor del curso de Principios de Derecho político de Giner: un Derecho político de abolengo Krausista, sin duda, por su base ética, sus supuestos metafísicos y su sentido esencialmente orgánico, pero de una profunda originalidad frente a las tendencias entonces invasoras del organicismo sociológico⁵⁰.

Posada y Altamira son partidarios de establecer relaciones de igual a igual: «Prescindamos en absoluto de toda pretensión a ejercer un influjo», escribió tras la visita, pues el éxito de la relación con América dependía del intercambio cultural, implicando a las diferentes instituciones. Fomentando el estudio de la historia para ir cerrando heridas todavía abiertas: «Urge ligar nuestro presente y porvenir, como pueblo que ha colonizado América, con el pasado colonial, colmando la interrupción que supone el periodo de Independencia»⁵¹. Importaría, según Posada, estudiar científica y serenamente la historia del régimen colonial a fin de interpretar el presente de las relaciones hispanoamericanas, y estudiar todas las afinidades étnicas y culturales para una mayor identificación; además, urgía proceder al estudio de las conexiones económicas y de las condiciones del comercio hispanoargentino, promoviendo una mayor expansión de la comunicación mercantil.

Los grandes «actores» del debate educativo bajo la influencia del krausoinstitucionismo: Carlos Norberto Vergara, Joaquín Víctor González, Víctor Mercante y Juan G. Beltrán

Carlos Norberto Vergara (1857-1928)

Dentro de la influencia del krausismo en el pensamiento iberoamericano, situamos en primer lugar a Carlos Norberto Vergara⁵², un pedagogo de reconocido prestigio que representa, en la Argentina del momento, posiciones análogas a las de la ILE en España. Fue co-fundador de la revista *La Educación*⁵³, colaborador habitual de *El Instructor Popular*⁵⁴, una prestigiosa publicación de la época, y desarrolló una interesante labor en la Escuela Normal de Mercedes⁵⁵, además de inspector el CNE y redactor, en 1915, del Proyecto de Ley Nacional de Educación.

⁵⁰ GONZÁLEZ POSADA, A.: *Breve historia del krausismo español*, Oviedo, 1981, p. 85.

⁵¹ POSADA HERRERA, A.: *op. cit.*, pp. 448-449.

⁵² Entre sus obras figuran *Educación Republicana*; *La Ley de la Evolución y la Psicología para llevar a la Universidad Sociológica*; *La Mamá* (libro primario de lectura y escritura simultáneas; o primero escrito en la Argentina según ese sistema); *Organización de la Inspección escolar en la capital de la República*; *Política Nueva*; *Revolución Pacífica*; *Jurídicas y Sociales*; *Sufragio Universal*; *Gobierno Propio Escolar y Reforma Pedagógica*; *Nuevo Mundo Moral*; *Fundamento de lo Moral*; *Evangelio Pedagógico*.

⁵³ En su primer número, en marzo de 1886, se anuncia como órgano de propaganda de la Asociación Nacional de Educación, y se ofrece como medio de expresión de todos los educadores del país y vínculo entre las Escuelas Normales. Contó con las colaboraciones de José M. Torres, Joaquín V. González, Julio R. Barcos, Benjamín Zorrilla y J. Alfredo Ferreyra.

⁵⁴ Órgano dirigido y sostenido por la Dirección General de Escuelas. Apareció el 15 de abril de 1883 y duró hasta al 15 de junio de 1887.

⁵⁵ La Escuela Normal de Mercedes se creó en 1887. Allí fue destinado Vergara después de desempeñar su cargo de inspector en el Consejo Nacional de Educación, a raíz de una polémica surgida en la revista *La Educación*. En Mercedes, Vergara, como él mismo había dicho, «quemó las naves» y,

Vergara conocía la existencia de la ILE ya en la década de los 80 del siglo XIX gracias a Antonio Atienza, y la seguía desde las columnas de *El Instructor Popular* a mediados de esa década⁵⁶. Pero es a partir de 1889 cuando se intensifica la relación a través de notas y comunicados que firman Aniceto Sela y José Caso, profesores de la Institución, vía por la que el institucionismo encuentra terreno abonado para germinar y florecer en la Argentina. Como sostiene Adriana Puiggrós, «no era un hombre de prolijas lecturas, sino de grandes intuiciones y probablemente su adopción del krausismo y luego del krauso-positivismo se deba más al hecho de haber encontrado ciertas ideas aptas a una concepción de la realidad social, la política y la educación ya prefiguradas, que a concienzudos estudios que le hubieran posibilitado una elección prolija»⁵⁷. Sin embargo, a juicio de la autora, su producción pedagógica —«cargada con elementos cristianos, krausismo y positivismo mechados de un evolucionismo no racista y de un naturalismo optimista»— recoge una serie de significantes político-educativos y didácticos que abren las puertas a una línea de educación alternativa, empezando por su confianza en la educación como motor de cambio social: «La juventud estudiosa de escuelas, colegios y universidades, dirigida por sus maestros a la acción, será la fuerza más grande con que podrá impulsarse el progreso y la cultura humana»⁵⁸, porque es imposible levantar un edificio sin antes cimentar su estructura. De la misma forma, no se debe organizar un sistema democrático republicano sin antes educar al pueblo en la convivencia libre y pacífica: «No hay más educación que la educación de la libertad, en la libertad y para la libertad»⁵⁹.

Vergara defiende un modelo educativo universal, sin distinción de clases, razas, sexo o nacionalidades, y abierto a los que padecen algún tipo de tara o imperfección, que puede minimizarse mediante un ambiente adecuado. En su ideario aparece, de algún modo, la filosofía libertaria, en especial la concepción de libertad como dialéctica —«el niño que crece sin libertad aprende hipocresía y será instrumento de los déspotas»—⁶⁰, aunque rechazó de plano la política anarquista. Propuso, en cambio, una revolución pacífica para impedir todas las anarquías, todas las tiranías y que el triunfador de esa empresa redentora fuese el maestro.

Otra cuestión relevante es la relación entre ambiente y herencia. Él trató de presentarla como complementación, rechazando los planteamientos defendidos por otros autores como Mercante, que admitían la existencia de una innata inclinación al mal. Vergara prefiere buscar las causas en la opresión social y sostiene

rompiendo con casi todas las reglas sagradas de los «normalizadores», alteró el vínculo pedagógico bancario, otorgó poder a los alumnos, promovió la autonomía de decisiones del cuerpo de maestros respecto del poder central, rompió el espacio y el tiempo escolares, elementos esenciales de la rutina que se estaba tratando de implantar en las escuelas argentinas y llaves del control social, y trató de convertir a la escuela en un centro de trabajo. Años después recordaba: «La obra de la escuela alarmó a muchos pedagogos que veían venir una luz nueva, que los amenazaba en sus posiciones y brillantes sueldos». Tomado de PUIGGRÓS, A.: *op. cit.*, 1990, p. 65.

⁵⁶ BIAGINI, H.: *op. cit.*, p. 10.

⁵⁷ PUIGGRÓS, A.: *op. cit.*, 1990, pp. 189-190.

⁵⁸ VERGARA, C. N.: «Gobierno propio escolar», *Fomento de la Instrucción Gallega. Órgano de la Sociedad Pro Escuela en Bandeira*, n.º 5, 15/12/1909, p. 3.

⁵⁹ *Idem*: *Filosofía de la Educación*, Buenos Aires, Editor Antonio García Santos, 1917, p. 241.

⁶⁰ *Idem*: «Gobierno propio escolar», *Fomento de la Instrucción Gallega. Órgano de la Sociedad Pro-Escuela en Bandeira*, n.º 4, 15/11/1909, p. 6.

que el hombre posee en su cerebro condiciones para comprender el bien y la verdad, y sólo es necesario estimularlas de modo positivo. Partiendo de la posible influencia de Krause sobre el bien moral, y de Sanz del Río, principal difusor de las ideas del filósofo alemán en el mundo hispano, el hombre, imagen viva de Dios, tiende a una progresiva perfección. La educación sería, por tanto, un derecho legítimo de todo individuo para alcanzar ese ideal⁶¹.

Sobre el educando, defiende el respeto hacia la persona, la espontaneidad y el libre desarrollo, citando a Pestalozzi: «El niño ya lleva dentro de sí todo lo que ha de impulsarlo hacia el cielo, y jamás el maestro debe pretender modelarlo a su antojo, siendo que esto no puede hacerse ni aún con una planta»⁶². El niño pasa a ser el constructor principal del hecho educativo, alterando el papel tradicional del maestro y la vinculación política y pedagógica con el niño. Es lo que denomina el *gobierno propio escolar*⁶³. Los niños aparecen como un *sujeto colectivo*, dado que el gobierno propio es concebido como un hecho social, *res publicano*, y no individual. El gobierno propio comienza en la propia organización, y para que los alumnos cooperen más ordenadamente en la disciplina, deben elegir sus propias autoridades: presidente y vice para toda la escuela; un gobernador y un vice para cada grado. Y en coherencia con su gobierno propio, abogaba por la descentralización y la autonomía, según la siguiente máxima: «Debe establecerse el gobierno propio de los maestros en cada escuela, en cada ciudad, en cada distrito, provincia o nación». Además, considera la flexibilidad y autonomía organizativa como un elemento de mayor operatividad y eficacia que la centralización: «El progreso escolar que hoy se produce estando la dirección de la enseñanza centralizada en pocas manos, sería mil veces mayor si todos los padres de familia y amigos de la cultura pudieran pensar e intervenir en la marcha de la enseñanza»⁶⁴. Ésa era la gran necesidad de un gobierno escolar popular, o dicho de otro modo, el *gobierno propio*: «La intervención del pueblo en la enseñanza ahorraría muchos millones que hoy se gastan en innumerables oficinas inútiles»⁶⁵.

Al mismo tiempo, mostró una sensibilidad especial hacia el desarrollo de los grupos diferenciales representados por los niños, las mujeres y los inmigrantes. Consideraba que en la juventud entre 15 y 25 años se concentraba la fuerza vital para el progreso. La escuela secundaria debía desplegar sus aptitudes creativas bajo la dirección de los maestros; agentes de una nueva cultura, contribuyendo a la pureza del sufragio: «La escuela debe desarrollar una acción que sea solidaria entre los maestros, los alumnos y los padres. Las clases deben estar en constante intercambio intelectual, unas con otras, al igual que las escuelas entre sí»⁶⁶. Por otro lado, confiaba en la fusión de las razas como inicio de un hombre nuevo, más inteligente y emprendedor. La mezcla aportaba un elemento enriquecedor y la educación universal debía ejercer su función estimulante sobre ese poderoso sujeto social que es el pueblo. Y frente a las corrientes educativas promovidas por

⁶¹ PUIGGRÓS, A.: *op. cit.*, 1990, p. 195.

⁶² VERGARA, C. N.: «Gobierno propio escolar», *Fomento de la Instrucción Gallega. Órgano de la Sociedad Pro-Escuela en Bandeira*, n.º 4, 15/11/1909, p. 6.

⁶³ CARLI, S.: «Transformaciones del concepto de infancia en las alternativas pedagógicas (1900-1955)», en PUIGGRÓS, A. y GÓMEZ, M.: *op. cit.*, 1994, pp. 142-143.

⁶⁴ *Idem*: *op. cit.*, 1917, p. 156.

⁶⁵ *Idem*: *Proyecto de Ley Nacional de Educación*, Buenos Aires, Imprenta de Manuel Cerbán, 1915, p. 4.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 22.

la oligarquía, defensoras de la estabilidad mediante el control político y la propiedad económica, reclamó una auténtica democratización del Estado. Además, defendió la igualdad de derechos políticos y sociales, un trazo también presente en los krausistas y krauso-positivistas. Vergara no comprendía cómo, en un Estado democrático, el derecho a la participación política estaba vedado a las mujeres, orientadas a las tareas domésticas y la maternidad: la ley que reconozca sus derechos políticos dignificará y engrandecerá a todas las mujeres, y eso implicará una mayor dignidad nacional.

Con arreglo a la religión, consideraba que si la educación consistía en el ejercicio de la libertad, del derecho y del gobierno propio, debía apartarse de dogmatismos ideológicos, científicos o religiosos. Se postula, al respecto, en contra de la subvención estatal a la confesión católica y de su monopolio ideológico. Frente al fanatismo religioso heredado de la colonización española, defiende la libertad de cultos, donde cada religión debía autofinanciarse sin intervención estatal.

Joaquín Víctor González (1863-1923)

Este pedagogo y sociólogo⁶⁷, que mantuvo una estrecha relación con la comunidad universitaria de Oviedo como ya hemos visto, ocupó puestos de responsabilidad en la sociedad argentina. Estaba impregnado de un espíritu latinoamericanista y progresista, y se consideraba antirracista y contrario a todo tipo de desigualdad cultural entre individuos y entre naciones. Joaquín V. González era sensible a la problemática del criollo y del extranjero, y defendía la idea de facilitarle un pedazo de tierra, como medida indispensable para que echara raíces, pues la Argentina necesitaba la sedimentación progresiva de una identidad nacional donde fuesen incluidos todos aquellos sectores con riesgo de marginación o desarraigo. Era preciso articular una ingente tarea de asentamiento y de educación, tanto para la población indígena o criolla como para la extranjera que llegaba en verdaderas riadas humanas, coincidiendo con la época en que González tiene mayores responsabilidades de Estado.

Adriana Puiggrós afirma que González era portavoz de un *conservadurismo progresista* que aunaba la necesidad de tejer cuidadosamente los vínculos entre el pueblo y los dirigentes, traspasando definitivamente la época de los conquistadores hacia la que él denomina «de los labradores de la inteligencia inculca de la masa». Esta nueva etapa necesitaba de otro trabajo, capaz de arrancar a la tierra «en incesante y ordenada faena los frutos del genio o la investigación científica,

⁶⁷ Joaquín Víctor González nació en Nonogasta (Chilecito, La Rioja) el 6 de marzo de 1863 y murió en Buenos Aires el 21 de diciembre de 1923. Para Rafael Calzada (ver GONZÁLEZ, J. V.: *Hombres e Ideas Educadores*, Buenos Aires, J. Lajouane & Cía. Editores, 1912) es uno de los representantes más eminentes de la reforma social. Es, sin duda, un «hombre social», de acción y de gobierno. Ministro con Roca y con Quintana, director de varios departamentos, senador, rector de la Universidad Nacional del Plata, miembro de la Corte Permanente de Arbitraje de La Haya entre otros muchos cargos, «González comenzó su vida pública en el periodismo, para continuarla en el gobierno y en la cátedra, siendo un escritor de los más distinguidos, y un orador fácil». Entre sus obras tienen interés para nosotros las de carácter pedagógico: *Enseñanza obligatoria, Problemas escolares, Educación y gobierno, Universidades y Colegios, Política espiritual, Hombres e Ideas Educadores*. Según Calzada, destacan dos obras a lo largo de su trayectoria: la fundación y dirección de la Universidad Nacional del Plata y la elaboración y presentación al Congreso del Proyecto de *Ley Nacional del Trabajo* en 1914.

materiales requeridos para el bienestar de los pueblos»⁶⁸. Y para eso, atender a la instrucción pública representaba la tarea primordial del Estado democrático republicano, y un seguro de paz civil: «Si la ilustración no pone su sello en la frente del pueblo, el pueblo será ignorante y en posesión de la soberanía hará los gobiernos a imagen y semejanza suya y el nivel político bajará tanto cuanto baje el nivel intelectual»⁶⁹. El pueblo necesitaba unos niveles mínimos de bienestar para evitar la inestabilidad y, al mismo tiempo, conformar una conciencia de clase que evitara los abusos de la oligarquía. Incluso va más allá, afirmando que el Estado debía garantizar la educación gratuita y obligatoria, simplemente por lo que considera «cuestión de defensa nacional», pues una masa inculta opone resistencias naturales al derecho público, a la mejora de los hábitos sociales, al respeto mutuo y es el mayor de los riesgos sociales⁷⁰. En este sentido, consideraba que la educación de las masas era la gran tarea pedagógica de la época que le tocó vivir.

Mantiene que la «igualdad jurídica» no defiende al ciudadano de la desigualdad social, por lo que se debía avanzar hacia un modelo más perfecto, el de la *conciencia social*, para erradicar lo que él denominaba oficialismos agresivos y personales, causantes por reacción natural de la conspiración, la revuelta, el motín, la anarquía⁷¹. Pese a defender abiertamente su concepto de equidad y justicia social próximo a posiciones en principio progresistas, afirma Puiggrós que González estaba mucho más cerca del sector conservador. Consideraba el marxismo una doctrina de odio, y su defensa de un necesario orden social, se debía más al resultado de un funcionalismo organicista con elementos del pragmatismo norteamericano que a postulados positivistas. Con todo, su explicación de la desigualdad social caminaba varias décadas por delante de las teorías racistas del «buen salvaje» defendidas por Ramos Mejía. Quizás por eso, su mayor éxito fue, también, su fracaso. Defendió la construcción de un modelo cultural solidario, dentro de un sistema organizado por una clase dirigente lúcida, capaz de corregir las diferencias que estaban marcando profundamente a la sociedad. Sin embargo, la historia viene confirmando, sistemáticamente, la resistencia de las oligarquías a instruir al pueblo; sobre todo si pone en riesgo su permanencia en el poder y, en consecuencia, el fin de sus privilegios. Esta idea, que él denominó «solidaridad de cultura» fue expuesta, entre otros trabajos, en la «Paz por la Ciencia», discurso que pronunció en la entrega de grados y títulos de la Universidad Nacional del Plata en agosto de 1914. La propuesta de González contenía importantes elementos político-pedagógicos pero su alta carga reformista chocaba con el conservadurismo inmedatista, con mucho peso en las concepciones de la clase dirigente argentina.

Víctor Mercante (1870-1934)

Como afirma Adriana Puiggrós, una característica de la cultura política argentina fue la de promover principios de unidad frente al fantasma recurrente de la

⁶⁸ *Idem: Educación y gobierno*, Buenos Aires, Imprenta «Didot» de Félix Lajouane, 1905, p. 77.

⁶⁹ LEVENE, R.: *Ideas sociales directrices de Joaquín V. González*, Buenos Aires, Universidad Nacional del Plata, 1935, p. 61.

⁷⁰ PUIGGRÓS, A.: *op. cit.*, 1990, p. 157.

⁷¹ GONZÁLEZ, J. V.: *op. cit.*, 1912, pp. 350-351.

anarquía, la desintegración o la composición heteróclita de una sociedad formada por una mayoría de indios, inmigrantes o criollos. Esta condición prescriptiva dejó su impronta en un pensamiento social que oscilaba entre el modelo del científico, que da cuenta de los fenómenos, y el del político, que se propone intervenir para producirlos. Y la educación fue, a través de una taxonomía escolar adecuada, el instrumento utilizado para llevar a cabo ese ordenamiento ideal. Víctor Mercante (1870-1934)⁷² representa, según la autora, el intento más elaborado de establecer parámetros sobre bases experimentales tomando como sujeto a la masa, pero que no escapó a las determinaciones sociales: «Si bien es verdad que la selección natural desempeña aún hoy y por varios siglos más, el papel más importante en la educación moral del niño, también debe admitirse, en fe a una inteligencia superior del ser humano, la existencia efectiva de una selección artificial, es decir, a voluntad del hombre, que la va sustituyendo gradualmente»⁷³.

Mientras Vergara o González aspiraban también a esa homogeneización a través de una educación universal y uniformizadora, sustentada sobre concepciones participativas y democráticas, Mercante defendía criterios reduccionistas y elitistas: «La ignorancia, el alcoholismo y la miseria bajo las más horripilantes formas no pueden considerarse como simples concomitancias del delito; porque si fuesen tal, sería negar toda relación de causa a efecto con la naturaleza inferior en la cual tiene sus raíces el crimen». Y defendía la necesidad de que en la escuela latinoamericana coexistieran siempre dos masas con tendencias definidas: una destinada a funciones superiores en la escala social y otra que, satisfecha con actividades puramente reflejas, se habría de colocar en el nivel social inferior. Debían elaborarse, para ambas, estrategias educativas diferentes. El primer grupo recibiría una educación profesional y superior, sujeta a estrictas medidas de acceso, mientras para el segundo bastaría una educación elemental. Las enseñanzas debían adaptarse a la capacidad de razas que, como la india y la negra, se habían ido incorporando a la civilización en épocas recientes sin realizar su proceso de adaptación al sistema. Consecuentemente, las puertas de la escuela secundaria debían cerrarse para este último grupo, ya que, a juicio de Mercante, sus miembros carecían de otros centros excitables que sus sentidos y no podían, por tanto, acceder a otra educación que la primaria y a la disciplina de un oficio manual.

Por eso, para la organización de la enseñanza debía contarse en cada curso con varias unidades de medida: la física —edad, sexo, talla—, la intelectual —aptitudes para atender, observar, retener y pensar—, la moral —aptitud para el orden, el respeto, la asistencia y la disciplina— y la cultural —conocimientos previos, preparación para instruirse—, por lo que la eficacia del proceso dependería del control en el acceso de los aspirantes y del grado de homogeneidad alcanzado. Los grupos debían ser perfectamente parejos en inteligencia, atención, memoria, etc., sin excluir la posibilidad de rechazar a algunos estudiantes en determinadas materias debido a su «incapacidad ingénita». Mercante, expresión de un rígido positivismo y bajo las

⁷² Víctor Mercante nació en la Argentina pero pasó algunos años de su infancia en Italia, donde inició su escolaridad primaria. Fue un alumno destacado de la Escuela Normal de Paraná y profesor de la Escuela Normal fundada por Manuel Antequera en San Juan para jóvenes de ambos sexos de la sociedad local, donde comenzó sus estudios de psicología y pedagogía experimental.

⁷³ MERCANTE, V.: *Educación Práctica. Museos escolares argentinos y la Escuela Moderna*, Buenos Aires, Imprenta de Juan A. Alsina, 1893, p. 179.

influencias de la primera psicología experimental, seguía también la línea ideológica de Ramos Mejía, partidario de educar a la masa fragmentándola en grupos homogéneos ajustados a la escala natural de diferencias que, al menos en un plazo histórico imaginable, no podrían alterarse. Esta escala natural coincidía con la escala social, formada por determinantes biológicos, hereditarios y ambientales. La escuela, por tanto, debía diseñarse al servicio de esa organización social.

Con respecto al educando, su carácter dependía en gran parte de la herencia, e incluía aspectos genéticos y ambientales: «El clima, el suelo, las variaciones meteorológicas, el ambiente social, el hogar, las condiciones innatas del individuo, la escuela, son tantas condiciones naturales que complican el problema»⁷⁴. El máximo potencial culmina cuando el medio donde se desarrolla la vida del individuo es idéntico al de sus antepasados: el mismo clima, igual multitud, la misma sociedad, idénticas creencias... Sin embargo, cuando el ambiente se contradice con sus líneas ancestrales, aparecen los conflictos y resulta difícil la adaptación, ya que se establece una lucha violenta entre elementos antagónicos.

En lo tocante a la inmigración, sus consecuencias son de enorme complejidad en sociedades como la Argentina. Mercante apoya tal afirmación en las estadísticas etnográficas, que muestran profundas grietas en la forma de ser, de pensar y de sentir de los inmigrantes: éstos se ven obligados a desarrollar su vida salvando enormes contradicciones culturales y étnicas, entre el lugar de partida y el de acogida; sus hijos padecen un índice de conflicto similar, pues deben convivir con la influencia del ambiente en el nuevo destino y los rasgos ancestrales, tanto culturales como genéticos, del lugar de procedencia.

Juan G. Beltrán

A través de su vocalía en el Consejo Escolar defendía la necesidad de educar no sólo a los hijos naturales de la Argentina, sino también a los *adoptados*, una multitud cada vez mayor de inmigrantes que llegaban sin apenas formación:

Enseñar y aprender es una tendencia natural del espíritu humano, por lo cual se uniforman los usos, costumbres, ideas, sentimientos, lenguas, etc. Elevando el concepto a la razón y al estado de sociedad, la libertad de enseñar y el deber de aprender se fundan en la necesidad de habilitar a los individuos para las carreras del trabajo en la vida civil, en relación al progreso económico y moral, de lo cual depende el progreso y la solidez del orden social⁷⁵.

La máxima de Alberdi, «gobernar es poblar», no tenía sentido sin entender que poblar debía interpretarse necesariamente como «educar, civilizar, enriquecer, mejorar» a los que, dado al carácter masivo de la inmigración, llegaban a la Argentina en condiciones precarias, debiendo acomodarse a las costumbres, convenciones y reglas sociales, legislación y, en muchos casos, idioma de la nueva sociedad. Y tomar conciencia de los límites entre la utopía construida imaginariamente en la aldea, y la realidad que al final se presentaba. Ante esta problemática, Beltrán

⁷⁴ *Ibidem*, p. 178.

⁷⁵ BELTRÁN, J. G.: *op. cit.*, 1914, p. 191.

propuso crear escuelas nocturnas dirigidas a obreros y extranjeros, y también a los desertores escolares. Aportaba su experiencia, desarrollada en Balvanera Sud, donde en 1902 había fundado una sociedad de fomento de la educación, promotora de dos escuelas nocturnas durante siete años⁷⁶.

Para los inmigrantes, la vida era difícil. Debían ubicarse en las condiciones culturales de la nueva sociedad: costumbres, convenciones y reglas sociales, legislación y, en muchos casos, idioma..., y tomar conciencia de los límites entre la utopía construida imaginariamente en la aldea, y la realidad presentada ante los ojos pues existe una doble situación de opresión padecida por el trabajador inmigrante: por asalariado y por extranjero⁷⁷. Además, el nuevo país no era una sociedad estable e integrada, y su propia presencia provocaba también importantes alteraciones.

En síntesis y como acabamos de ver, dentro de la problemática educativa de la Argentina finisecular se pueden observar diferentes percepciones, que van del paternalismo conservador a la emancipación de las corrientes progresistas. Todas mantienen su incuestionable confianza en la educación como motor del cambio, progreso y estabilidad. Sin embargo, mientras Vergara defiende un sistema educativo universal, democrático, en libertad, descentralizado y con especial atención a las clases populares —incluyendo a indígenas y inmigrantes como principales sujetos de la asimilación—, Joaquín V. González, próximo a esta postura, opta por la existencia de una minoría culta y bien formada, responsable de los destinos del Estado, pero controlada por una masa popular educada en la escuela pública y cívicamente concienciada. Desde otra postura, Víctor Mercante defiende un sistema educativo que garantizase la estabilidad y el progreso mediante criterios de selección social. El individuo —a quien basta una educación elemental, acorde con su función— es un instrumento productivo al servicio del Estado, y como tal debe ser educado para desarrollar ese cometido bajo el gobierno de una élite culta e ilustrada. Por último, Juan G. Beltrán, pese a ser partidario de un sistema educativo universal, comparte con Mercante la idea de aplicar diferentes programas educativos en función del estrato social de los destinatarios. Como Mercante, considera necesario el acceso a la educación de las minorías; pero no para asegurar su bienestar y posibilidad de acceso social, como defendían Vergara o González, sino como garantía de estabilidad y de permanencia en el poder de la élite gobernante. Percepciones que estuvieron presentes en las orientaciones y en las realidades educativas argentinas. Que manifiestan sus divergencias, y que resultaron también espejos posibles donde se reflejaron y aquilataron las diferentes formulaciones y convencimientos educativos expresados por los «sectores intelectuales» de la emigración española y, especialmente para nuestro estudio, gallega presente en la Argentina.

Entre estos sectores intelectuales, que florecieron allí donde se concentró la emigración procedente de Galicia —La Habana, Río de Janeiro, Nueva York, Buenos Aires, Montevideo...—, cabe recordar a dos figuras destacadas: Ignacio Ares de Parga (1865-1922) y Antón Alonso Ríos (1887-1980), que fueron motivo de preocupación y atención en el recorrido de nuestra Tesis Doctoral. Ambos recogen los ecos del debate ideológico que se produjo en la Argentina alrededor de la

⁷⁶ PUIGGRÓS, A.: *op. cit.*, p. 109.

⁷⁷ GODIO, J.: *El nacimiento de la clase obrera argentina*, Buenos Aires, Editorial Legasa, 1987.

cuestión educativa que acabamos de señalar y lo transformaron en proyectos educativos que, convenientemente adaptados, tuvieron su aplicación práctica en Galicia. Proyectos que contaron, además, con el apoyo de las colectividades de emigrantes en las que, en cierto modo, ejercieron una notable influencia como líderes intelectuales.

Ignacio Ares de Parga, pedagogo gallego formado en la Institución Libre de Enseñanza y más tarde exiliado a la Argentina a comienzos de la década de los noventa del siglo XIX, fue motivo de atención por parte del profesor Antón Costa en diferentes trabajos⁷⁸ y, posteriormente, en el recorrido de nuestra Tesis Doctoral. Desarrolló una intensa carrera ligada al mundo de la enseñanza oficial en la Argentina desde mediados de la década de los noventa hasta su muerte, en diciembre de 1922⁷⁹. Al mismo tiempo, fue un elemento muy activo en la sociedad bonaerense, bien creando o formando parte de un número importante de asociaciones y entidades ligadas al republicanismo español en el exilio⁸⁰, o como referente para la comunidad gallega emigrante radicada en la capital⁸¹. Pero una de las facetas que más nos interesa de él para nuestro trabajo, en línea con todo lo tratado anteriormente, es la que tiene que ver con su papel de asesor e impulsor de uno de los proyectos educativos más interesantes que los emigrantes gallegos realizaron en su tierra natal. Se trata de la Escuela Americana, un centro de enseñanza que funcionó en la comarca del Valle Miñor, al sur de la provincia de Pontevedra, entre 1909 y 1936. Esta institución, que mereció en su momento la atención investigadora de la profesora Carmen Pereira Domínguez⁸², fue creada por la Unión Hispano-Americana Valle Miñor, asociación de emigrantes gallegos procedentes de la comarca del mismo nombre. Ignacio Ares de Parga realizó un valioso trabajo como impulsor de la sociedad, como asesor del proyecto desde su creación, cuyo desarrollo se realizó bajo la influencia de las corrientes pedagógicas ligadas al krausismo argentino, en especial la ejercida por el profesor Joaquín V. González, amigo personal del pedagogo; y como director del boletín escolar de la Sociedad, una hermosa publicación pedagógica que vio la luz en 1905, cargo que ejerció entre 1911 y 1915.

⁷⁸ Entre ellos, el apartado que le dedica en su libro *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da restauración á Segunda República*, Santiago, Xunta de Galicia, 1989, pp. 201-209 bajo el título «Institucionismo, escola argentina e escolas de emigrantes: Ignacio Ares de Parga»; en el artículo publicado en *Pontevedra. Revista de estudos e investigación*, n.º 15 (2000), pp. 145-156 titulado «Ignacio Ares de Parga e as “escolas de americanos” en Galicia», o últimamente, en *Historia da Educación e da Cultura en Galicia*, Vigo, Xerais, 2004, el apartado «Ares de Parga, pedagogo institucionista», pp. 943-946.

⁷⁹ Destaca su labor como profesor de la Academia Británica, más tarde como catedrático de enseñanza superior; fue miembro del Consejo Nacional de Educación y promovió dos asociaciones profesionales del magisterio argentino: «El Magisterio. Asociación de protección mutua» y «Asociación Pro-Maestros de Escuela». Además, creó la «Sociedad de Educación Industrial», un centro gratuito de enseñanzas profesionales ligado a la emigración. También vinculada a la emigración gallega debemos citar la creación de la Sección de Instrucción Primaria de la entidad Casa de Galicia.

⁸⁰ Desplegó una interesante actividad política, ligada al compromiso republicano y regeneracionista desde un plano moderado pero realista participando en la fundación de la Asociación Patriótica (1896), la Liga Republicana (1903), la Juventud Republicana (1904), el Centro Republicano Español (1904) o el Círculo Español Republicano (1907).

⁸¹ Cooperó a la formación de la Liga de Acción Gallega (1913), la Asociación Cultural Gallega «A Terra» (1917), la Asociación Regionalista «A Terra» (1918) o la primera Casa de Galicia, también en 1918.

⁸² PEREIRA DOMÍNGUEZ, C.: *La labor educativa iberoamericana y la creación de las escuelas Pro Valle Miñor a principios del siglo XX*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1988.

Otra de las actividades que Ares de Parga desarrolló en América, pese a no ser abundante, tiene que ver con su producción escrita, en la que se recogen sus ideas sobre educación, política, historia... No podemos, de momento, precisar con exactitud el volumen de su producción periodística debido a la dificultad para consultar todas las fuentes, pero sabemos que colaboró en el diario *La Opinión* de la prensa argentina, así como en periódicos y revistas ligadas a la emigración gallega y peninsular⁸³. Aparecen también varios trabajos suyos en la revista *El Monitor de la Educación Común*⁸⁴. En 1912 publicó *La escuela argentina. Puntos de vista educacionales*, su única obra editorial. Él la definió, modestamente, como

un resumen de la labor docente y de la acción educativa que realiza la escuela argentina como factor primordial de progreso en todos los órdenes de la vida pública, y que aspira, con derecho inalienable, al primer puesto en la avanzada de todas las fuerzas vivas del país —a expensas de su libertad dignificante— en plena obra de trabajo fecundo, a la conquista del porvenir.

La obra consta de cuatro capítulos: «Declaraciones constitucionales», «Educación primaria», «Las escuelas de adultos» y «Dignificación docente», donde recoge de forma esclarecedora, pese a su brevedad, el panorama argentino de la época y muestra, al mismo tiempo, las líneas que definen su ideario pedagógico.

Por su parte, Antón Alonso Ríos⁸⁵, pese a compartir muchos aspectos con la trayectoria vital de Ares de Parga, debe encuadrarse en la generación siguiente a aquél. Gozó de gran popularidad y respeto entre la colectividad gallega emigrada, pero además fue una figura indiscutible de la política gallega del primer tercio del siglo XX, dueño de una trayectoria intelectual que abarcó desde la docencia, tanto en la Argentina como en Galicia⁸⁶, hasta la acción política como diputado de las Cortes republicanas en 1936, pasando por el periodismo y la literatura. Comenzando por la faceta política, ligada al galleguismo, destaca como animador de un movimiento societario, articulado y coherente, que se aglutinó en torno a la Federación de Sociedades Gallegas, Agrarias y Culturales. Fue su representante, como delegado entre 1931 y 1936, promoviendo el Estatuto de Autonomía por pueblos y villas gallegas. Durante ese tiempo participó en decenas de actos políticos —«un volcán de pasión cívica asemeja su verbo, que enardece a la multitud»⁸⁷, así lo

⁸³ El profesor Ignacio García lo cita como uno de los colaboradores de la revista *España* —posteriormente *Hispania*—, portavoz de la Asociación Patriótica Española, al lado de Miguel Cané, Miguel de Unamuno, Ramiro de Maeztu, Joaquín V. González, Francisco Giner, Rafael Altamira y Alfredo Calderón. Además, en el *Diario Español*, *La Iberia*, *Suevia*, *Nova Galicia*, *Acción Gallega*. *Revista oficial de Casa de Galicia*, *Correo de Galicia*, *Galicia Ilustrada*, *La Zarpa* y *O Tío Marcos d'a Portela*. Siendo director del boletín escolar de la Unión Hispano-Americana Valle Miñor, entre 1911 y 1915, publicó una veintena de trabajos de temática pedagógica.

⁸⁴ «La regla del diamante. (Programa de 6º grado)», n.º 353, 31/07/1902, pp. 710-712; «La regla del diamante. Programa de 6º Grado», n.º 356, 31/10/1902, pp. 911-913; «Desde España», n.º 385, 28/02/1905, p. 452; «Escuela de adultos», n.º 404, 1906, p. 150.

⁸⁵ Antón Alonso Ríos fue objeto de un trabajo realizado por el profesor Bieito Alonso Fernández, publicado en la editorial Laiovento en 1994, titulado *Antón Alonso Ríos. Crónica dumba fidelidade*.

⁸⁶ Por lo que respecta a la Argentina, dirigió varias escuelas en la capital y otras provincias como Mendoza, dio clase en el colegio público Víctor Hugo y en el Instituto Politécnico. En Galicia dirigió las escuelas Aurora del Porvenir, entre 1931 y 1936, cargo que compaginó con su actividad política.

⁸⁷ «Mitin de afirmación republicana organizado por la ORGA fue un acto grandioso y entusiasta», *Galicia*, n.º 185.

definía el periódico *Galicia*, órgano de la Federación de Sociedades Gallegas, Agrarias y Culturales radicadas en Argentina—, alcanzando su Acta de diputado en Madrid en 1936.

La actividad periodística ocupó, así mismo, una parte importante de su faceta pública. Fue director de *El Despertar Gallego* y de *Galicia*, órganos sucesivos de la Federación de Sociedades, donde publicó numerosos artículos de temática política y pedagógica. También colaboró en *Céltiga*, *La Zarpa*, *El Orensano* o *El Pueblo Gallego* entre otros. Su producción escrita no se limitó al periodismo, pues fue autor de varias novelas y ensayos publicados después de su regreso a Buenos Aires, a partir de 1940⁸⁸.

Con respecto a la labor pedagógica, se asienta sobre la práctica docente realizada en la Argentina y se fundamenta en el modelo krauso-institucionista más próximo a Carlos Norberto Vergara. Los principios que tejen su discurso reivindican una escuela más autónoma, identificada con Galicia, partiendo de la renovación de todos sus elementos: infraestructura, profesorado, organización, métodos, currículum... y se concretan en una serie de reformas inspiradas en el sistema público argentino para adaptar a la realidad gallega.

En primer lugar, mostró una gran preocupación por la infraestructura y los medios didácticos de las futuras escuelas gallegas: «Nuevos edificios dotados de amplios ventanales con sus persianas y situados en medio del campo»⁸⁹ para cumplir con las exigencias de la moderna pedagogía. En segundo lugar, recomendaba la contratación de cuadros profesionalmente cualificados, y dotados de sensibilidad para asumir con plenitud la función social de la labor docente. En tercer lugar, exige una organización escolar moderna, que adopte la graduación de la enseñanza, el turno único, la educación permanente entre otras reformas. Por último, promueve el desarrollo de métodos innovadores, como la coeducación, el contacto con la naturaleza o las prácticas agrícolas en el entorno escolar.

Alonso Ríos mantuvo durante tres décadas una intensa actividad política y pedagógica centrada en una única preocupación: la redención de las clases populares fomentando la educación, asumiendo una conciencia social y recuperando la dignidad perdida a causa de, como diría Daniel Castelao, otro de los patriarcas gallegos exiliado en la Argentina, «los foros y las oblatas». A pesar de su formación y experiencia, de la intensa actividad social y de su reconocimiento público fue, para los que lo trataron, un hombre sobrio y modesto que nunca hizo ostentación de su vasta preparación. Fue, como también Ignacio Ares de Parga, maestro y guía de la juventud gallega y de todos los que ansiaban, como ellos, la anhelada redención de la Patria⁹⁰.

⁸⁸ Entre ellas: *Co pensamento na Patria galega* (Buenos Aires, 1942), *Noite i Amanecer de Galiza* (Buenos Aires, 1942), *Da saudade: amore e misticismo* (Buenos Aires, 1956), *A cultura galega na súa dimensión american* (Buenos Aires, 1961), *Nidia* (Sada-A Coruña, 1991), *O Señor Afranio. Ou como me rispei das gadoupas da morte* (Vigo, 1973); y el estudio matemático *Tratado de la Velocidad*.

⁸⁹ *Idem*: «Defectos de nuestra escuela rural. Régimen de vacaciones adaptable», *El Pueblo Gallego*, n.º 3509, 6/7/1935, p. 1.

⁹⁰ «El homenaje popular a Alonso Ríos», *El Despertar Gallego*, n.º 94, 6/3/1927.