



LA EDUCACIÓN COMÚN EN LOS GOBIERNOS RADICALES. USOS DE SARMIENTO EN TEXTOS ESCOLARES (1916-1930)

COMMON EDUCATION IN THE RADICAL GOVERNMENTS. AN APPROACH FROM THE USES OF SARMIENTO IN SCHOOL TEXTBOOKS (1916-1930)

Hernán Fernández

Resumen

La presente propuesta busca problematizar los usos de Sarmiento y, en particular, su *Facundo*, en los libros de texto escolares aparecidos durante las primeras presidencias del radicalismo en Argentina (1916-1930). Con esa finalidad se indagan los objetivos educativos definidos por los gobiernos radicales para las escuelas comunes y, al mismo tiempo, la forma como se procuró atender parte de tales metas pedagógicas mediante diversas apelaciones al legado sarmientino. A raíz de lo apuntado, el trabajo permite evidenciar, al menos, dos cuestiones centrales. Por un lado, contrario a lo sostenido por la tradición de lectura, el *Facundo* no siempre fue la principal obra de referencia de Sarmiento. Y, en segundo lugar, el artículo observa innovaciones en las propuestas escolares precisadas por el radicalismo respecto a la coyuntura histórica previa a la llegada de esta fuerza política al poder.

Palabras clave

Sarmiento; *Facundo*; libros de texto escolares; gobiernos radicales.

Abstract

This proposal aims at questioning the uses of Sarmiento and, especially, *Facundo* in school textbooks produced during the first Radical presidencies in Argentina (1916-1930). With such purpose, the educational objectives defined for schools by the Radical governments are questioned and, simultaneously, analyzed by means of a revision of Sarmiento's legacy. Based on the aforementioned idea, this paper demonstrates two central issues, at least. Firstly, in contrast to what is established by the reading tradition, *Facundo* has not always been the most important reference book by Sarmiento. Secondly, the article introduces innovations in the schools' proposals outlined by the Radicalism regarding the historical conjuncture before the accession of this political force to power.

Keywords

Domingo Faustino Sarmiento; *Facundo*; school textbooks; radical governments.

* * *

Referencia: Fernández, H. (2023). La educación común en los gobiernos radicales. Usos de Sarmiento en textos escolares (1916-1930). *Cultura Latinoamericana*, 38(2), 110-127. DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2023.38.2.4>

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2023; fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2023.



LA EDUCACIÓN COMÚN EN LOS GOBIERNOS RADICALES. USOS DE SARMIENTO EN TEXTOS ESCOLARES (1916-1930)

Hernán Fernández

Universidad Nacional de San Juan, Conicet

<https://orcid.org/0000-0001-7381-1443>

hernan.fernand86@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2023.38.2.4>

Introducción

Es común en la actualidad aceptar y transmitir la identificación de Sarmiento con el *Facundo*¹. La obra, publicada primero en las páginas del periódico chileno *El Progreso*, consiguió convertirse en el título más representativo del sanjuanino. Si decimos Sarmiento, de manera automática nos remitimos al *Facundo*. Pero esta sinonimia entre autor y obra, ¿invariablemente fue así? O, planteado desde otra óptica, en un principio, ¿*Facundo* ocupó el pedestal de las publicaciones sarmientinas? La posible respuesta requiere de un breve rodeo.

Parte importante de la tradición de estudios en torno al sanjuanino y su trayectoria ayudó a consolidar la señalada valoración del *Facundo*. En ese sentido, para Oscar Terán (2007), “la figura de Sarmiento quedará absolutamente ligada a su texto célebre y a su biografiado” (p. 99). En sintonía parecida, Diana Sorensen (2012) apunta:

[...] el *Facundo* se presta admirablemente a ser leído como un plano para la modernización. De ahí que sea en la década de 1880 que las controversias que rodean al texto se calman, si no se silencian del todo, lo suficiente para permitir su canonización (p. 131).

1 Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) nació en la provincia argentina de San Juan. Fue una figura clave de la política y la literatura argentina y latinoamericana. En Argentina y Chile desempeñó múltiples actividades en los campos de gobierno, educación, literario, de prensa, etc. Entre su amplio repertorio de publicaciones pueden mencionarse *Facundo*, *Recuerdos de provincia*, *Viajes en Europa, África y América* (dos tomos), *De la educación popular*, *Las escuelas: base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos*, *Conflictos y armonías de las razas en América*, entre otros.



Las citadas investigaciones coinciden, como se ha demostrado, en destacar la correspondencia indiscutible entre el autor y el texto, basado en la vida del riojano Quiroga. Sin embargo, esta perspectiva puede matizarse, si tomamos un grupo particular de fuentes: los manuales escolares.

Según vengo indagando en trabajos precedentes², en los libros pensados para las escuelas comunes de fines del siglo XIX y comienzos del XX —período denominado, por una parte de la historiografía, Orden conservador (1880-1916)— existieron diversas referencias al legado sarmientino. En esas publicaciones, no logra advertirse la preponderancia del *Facundo* sobre los demás escritos del sanjuanino. En otras palabras, a partir de los textos escolares, no es posible afirmar la consagración de la obra en cuestión. Desde esta clave de lectura, en el presente artículo procuro seguir indagando en los usos de Sarmiento y sus publicaciones en sede escolar, pero con un marco temporal ampliado hacia el período 1916-1930.

Para abordar el tema tomaré dos entradas. En primer lugar, en diálogo con las investigaciones pertinentes a Sarmiento y sus producciones escritas, busco demostrar que el *Facundo* no siempre constituyó la principal obra del autor. En segunda instancia, desde las fuentes escogidas, me interesa problematizar los objetivos educativos perseguidos con los usos de las publicaciones sarmientinas. Veamos este último punto con mayor detenimiento.

Durante el Orden conservador se delinearon variadas pautas para dar origen al sistema educativo basado en la Ley 1420. Entre los propósitos fundamentales estaban la lucha contra el analfabetismo y la formación de ciudadanos argentinos. Simultáneamente, el Consejo Nacional de Educación (CNE), principal organismo en materia de educación común, desplegó el control de las temáticas impartidas en las escuelas públicas. Parte de dicha tarea consistió en la censura o aprobación de los manuales destinados a las aulas. En consecuencia, los libros escolares reflejaban valores, hábitos, conductas, etc., que se consideraba necesario fomentar, acorde con las pautas acuñadas por la élite dirigente del período 1880-1916. En esa operación, los usos del pasado —sean sucesos, escritos o figuras históricas— resultaban de crucial ayuda para ejemplificar el pretendido modelo de patriota.

Sarmiento representó una de las personalidades recuperadas en los manuales escolares. No obstante, en los contenidos fijados, no logra advertirse el favoritismo por el *Facundo* en el momento de citar las producciones del sanjuanino. La razón se debió a la insuficiencia del

2 Cabe aclarar que, si bien este artículo es una primera aproximación al objeto de estudio en el marco temporal 1916-1930, examiné los usos de Sarmiento y su *Facundo* en previas coyunturas históricas.



mentado escrito para atender las diversas aspiraciones educativas perseguidas por los conservadores. ¿Qué ocurrió con las metas escolares y los consiguientes usos sarmientinos en el período siguiente?

Para una importante cantidad de los estudios interesados en la historia de la educación argentina³, en los primeros gobiernos radicales —etapa llamada República verdadera, por algunos historiadores— existió continuación en el modelo educativo y los respectivos temas desarrollados en las escuelas comunes. En esa sintonía, Carlos Escudé apunta (1990): “Los programas permanecieron inalterados y la ‘orientación patriótica’ de la enseñanza, también. No se agregó contenido nacionalista, pero tampoco se dio marcha atrás” (p. 64). El resto de los trabajos, entre ellos: Tedesco (1986), Martínez Paz (1986), Puiggrós (1992; 1996), Vera de Flachs (2004) y Cucuzza (2007), marcan ciertas propuestas de reformas escolares⁴, pero no avanzan sobre los contenidos particulares dirigidos a las escuelas públicas⁵.

Al trasladar la óptica descripta a mi objeto podría aceptarse que, en los manuales escolares aparecidos durante los primeros gobiernos radicales, hay ausencia de variaciones en las utilidades del legado sarmientino⁶. Empero, la lectura de mis fuentes me lleva a plantear dos hipótesis de investigación. En la principal sostengo la permanencia, en el período de la República verdadera (1916-1930), de los usos de Sarmiento y sus textos en los manuales, pero sin mostrar predilección por *Facundo*, ya que dicho título no bastaba para abarcar los objetivos educativos diagramados por el grupo gobernante. Asimismo, en relación con el Orden conservador, las apelaciones al sanjuanino exhiben duraciones, aunque también es posible observar alteraciones; si eso

3 Aunque en el cuerpo del artículo se citan los trabajos que abordaron con amplitud la historia de la educación es necesario apuntar el renovado interés adquirido por los temas vinculados a educación común en Argentina. Entre las publicaciones surgidas con base en esa innovación pueden mencionarse: Pauli (2018), Bartucci (2020), Herrero (2021), Guic (2021), Fernández (2021), etc.

4 Por ejemplo, para Martínez Paz (1986), en 1916 inició un período de crisis del sistema educativo y, para darle respuestas, emergieron dos tendencias durante los gobiernos radicales: una, interesada en hacer cambios profundos para atender las demandas regionales y en simultáneo ofrecer contenidos prácticos; por otro lado, hacer cambios graduales sobre la legislación escolar. Por su parte, Puiggrós (1996) apunta la aplicación del programa de Escuelas de Nuevo Tipo durante la segunda presidencia de Yrigoyen, iniciativa por la cual también se procuró articular educación y trabajo.

5 En este punto es elocuente el caso del imprescindible estudio de Cucuzza (2007). Según el investigador, en los manuales aparecidos entre 1873 y 1930 es posible advertir variables en el tratamiento de ciertas temáticas como la inmigración, los pueblos originarios, etc.; no obstante, para el estudioso, ese período, que privilegia el marco internacional, es parte de una misma coyuntura, marcada por “la expansión imperialista (europea y norteamericana, la exportación de capitales y población, y la ocupación territorial del reparto del mundo) y sus consecuencias en el proceso de conformación de las naciones latinoamericanas” (p. 27). En consecuencia, Cucuzza no plantea cambios educativos de envergadura a partir de 1916.

6 En este punto cabe precisar otro interrogante: ¿por qué la elección del corpus señalado? La principal particularidad de mis fuentes reside en su aprobación por parte del CNE o algún Consejo General de provincia. Es decir, esas páginas contienen la visión que el Estado quería impartir en los alumnos.



fue así correspondió a determinados cambios en las concepciones de la formación escolar buscada por el radicalismo.

La naturaleza de mi trabajo, con base en lo expuesto, dialoga con dos tradiciones de lectura; por un lado, aquella tendiente a identificar a *Facundo* como la principal publicación sarmientina y, por otra parte, los estudios concordantes en ver similitudes entre las metas educativas fijadas durante el Orden conservador y las presidencias de Yrigoyen y Alvear. Por ello considero oportuno comenzar por la etapa 1880-1916, para proseguir en los usos de Sarmiento en el transcurso de la República verdadera.

Sarmiento dentro de los manuales del Orden conservador (1889-1916)

Los libros escolares editados entre 1889 y 1916⁷ tuvieron notable importancia patriótica. La masiva llegada de inmigrantes y la consiguiente formación del combativo movimiento obrero impulsaron en las aulas contenidos moralizantes destinados a luchar contra el cosmopolitismo.

El marco de pensamiento en el cual surgieron las principales propuestas políticas y educativas estuvo regido fundamentalmente por los preceptos positivistas⁸. Uno de los puntos donde principió la reconsideración del sistema de gobierno estribó en la creciente crítica hacia la copia de modelos políticos externos; ergo, parte de la solución consistió en reinterpretar el pasado: “Esa relectura debía consistir en la búsqueda de los rasgos permanentes de la propia cultura con los que enfrentar el cosmopolitismo” (Bertoni, 2007, p. 165).

El apuntado ejercicio derivó en la búsqueda por configurar una nacionalidad recurriendo a lo que, en clave positivista, “se llamaban ‘las fuerzas morales’” (Terán, 2000, p. 339). La cuestión residía en seleccionar los métodos para instaurar esa moralidad capaz de guiar a la patria y la respuesta se halló en “la educación pública y ahora animada de un núcleo fuertemente patriótico” (Terán, 2000, p. 342). Con ese objetivo de moralizar aparecieron manuales escolares y ensayos en los que sucesos pasados y figuras históricas sirvieron para ejemplificar al “buen patriota”. Entre dichas publicaciones, Sarmiento y sus libros resultaron utilizados para “argentinizar”. De las fuentes consultadas, a

7 Mis trabajos en este período apuntaron a mostrar los usos póstumos del legado sarmientino; por ese motivo iniciaron en 1889, es decir, al año siguiente del deceso de Sarmiento.

8 También influyeron las vertientes metafísica y espiritualista. Incluso, en el campo artístico-literario, el modernismo emergió como una réplica a la extrema racionalidad positivista (Terán, 2012, p. 155). Algunos de estos postulados, como veremos más adelante, adquirirán mayor presencia durante el período 1916-1930.



modo de síntesis, pueden mencionarse tres principales facetas recuperadas del sanjuanino: militar, educador y escritor.

Sin dudas, el Sarmiento educador es la primordial referencia en los textos escolares. Ricardo Levene (1912), alude a diversas funciones del sanjuanino, como la de periodista o ejemplo de civismo, con predominio amplio del rol de paladín de la educación. Desde esa lógica, Levene recupera un escrito periodístico publicado en 1856, en el que el cuyano habla sobre la obligación del Estado de invertir en la formación cívica de las personas; en otras palabras, de crear ciudadanos.

En *Lecturas geográficas e históricas* (Aubin, 1897), el sanjuanino emerge a raíz del texto “Los granaderos”⁹. En esas líneas, Sarmiento resaltaba la magnanimidad de los granaderos, así como la conducta de los soldados y sus epopeyas. La cita de dicho párrafo se debe a que se estaba en una coyuntura caracterizada por la escalada bélica con Chile¹⁰. En respuesta, el sanjuanino entraba en escena para indicar la necesidad de contar con fuerzas armadas estrictamente preparadas¹¹.

Para finalizar resulta oportuno mencionar al Sarmiento escritor. En *Lecturas morales é instructivas* (Berrutti, 1902) se transcribieron algunos párrafos de *Facundo*, con el fin de incluir máximas morales con base en el texto. Un caso particular se halla en *Lectura expresiva* (Figueira, 1904), producto de ofrecer instrucciones a los maestros para el armado de las clases. Figueira mostraba que, para enseñar a Sarmiento, resultaba imprescindible considerarlo en la función de educador y militar, pero era fundamental señalar al escritor y sus principales obras: *Facundo*, *Recuerdos de provincia* y *Conflictos y armonías de las razas en América*¹².

El Sarmiento del Orden conservador es el educador, que instruye cuestiones de civismo; el militar, en procura de lograr fuerzas armadas preparadas para defender la patria, y el escritor de textos moralizantes. En lo respectivo al tema central de mi exposición vale advertir la no preponderancia de una faceta exclusiva ni de algún escrito sarmientino específico. Entonces, avancemos a la etapa siguiente (1916-1930) para examinar si en esos años logra consagrarse el *Facundo* en los manuales escolares.

9 Fragmento de la biografía de San Martín, inserta en la *Galería de celebridades argentinas* (Sarmiento, 1857).

10 Por consiguiente, en esos años, la élite dirigente advirtió que “la preparación militar de los ciudadanos era un aspecto central de la formación de la nacionalidad” (Bertoni, 2007, p. 216).

11 La tendencia continuó en los albores del siglo XX; por ello, *Lecturas argentinas* apelaba a *Recuerdos de provincia* para seguir valorando al Sarmiento preocupado por la profesionalización del Ejército (Estrada, 1908). También puede referirse el caso de *Lectura expresiva* (1904); si bien no se escribe sobre el Sarmiento castrense, al hablar de su legado aparece luciendo uniforme militar.

12 Otro autor que recuperó al cuyano escritor fue Joaquín González (1900), pero alude únicamente a *Recuerdos de provincia*.



Sarmiento en los manuales de los primeros gobiernos radicales

Nos encontramos en un período inédito, fruto de los aires políticos suscitados a partir de la Ley Sáenz Peña, de 1912. Los años del primer radicalismo iniciaron con el gobierno de Hipólito Yrigoyen (1916-1922), continuaron con Marcelo Alvear (1922-1926) y finalizaron con el golpe de Estado en contra de la segunda presidencia de Yrigoyen (1928-1930).

El clima político estuvo impregnado con los resabios de la Gran Guerra (1914-1918) y el temor, en ciertos grupos de poder, a la posible influencia de la revolución soviética¹³. En relación con este último aspecto aparecieron tendencias nacionalistas y xenóforas, enfatizadas por la supuesta amenaza del comunismo, del anarquismo y todo influjo “maximalista” sobre la sociedad argentina.

En suma, múltiples elementos servían para mostrar la crisis del sistema democrático liberal. El cimbronazo político en torno a los gobiernos radicales tomó cuerpo en los planteos dirigidos hacia la legitimidad de la nueva fuerza gobernante. Desde los principales bloques políticos de la oposición —conservadores y socialistas— acusaban de ilegítima a la presidencia radical, lo cual era rechazado por el oficialismo, amparado en el valor del voto mayoritario que los había puesto en el poder¹⁴. Asimismo, las situaciones objetadas a la democracia liberal partieron de la denominada “reacción antipositivista”.

Como vimos en las páginas anteriores, el proyecto de los conservadores encontró sustento ideológico en los postulados provenientes del positivismo, esquema de ideas juzgado perimido por diversas inclinaciones adoptadas en la década de 1920. Las emergentes propuestas intelectuales, a pesar de sus diferencias, hallaron matriz común en “una vuelta al idealismo, que se trasuntaría en categorías espiritualistas, vitalistas, y toda una gama de teorías que revalorizaban al sujeto, la voluntad, los valores, la moral, en fin, la decisión” (Falcón, 2000, p. 326)¹⁵. ¿Tuvieron recepción en el radicalismo los planteos “antipositivistas”?

13 Influencias a las cuales puede sumarse la de la Revolución mexicana (Cattaruzza, 2012, p. 70).

14 La situación mostraba “dos criterios de legitimidad: uno fundado en la mayoría popular y otro fundado en distintos valores y formas de ejercicio del gobierno” (Terán, 2012, p. 195).

15 A su vez, a pesar de que “la reacción antipositivista es como la tienda del cambalachero: se encuentra de todo”, en la Argentina logró canalizarse mediante dos principales direcciones; una de ellas “lleva a contribuir a que la superación del positivismo implique una ampliación de los espacios de libertad y democracia, cuyo fundamento es la búsqueda, como en el caso de Alejandro Korn, del principio de la ‘tolerancia’. La otra suponía una vuelta de tuerca oscurantista y autoritaria” (Falcón, 2000, p. 326).



En el pensamiento de la central figura del partido radical, Hipólito Yrigoyen, la alternativa al positivismo se canalizó primordialmente mediante el krausismo. A partir de la influencia de Karl Krause, Yrigoyen definió algunos de sus conceptos políticos básicos; uno de ellos adquirió forma bajo la “solidaridad”, entendida como “puente entre el liberalismo más individualista de tendencia kantiana y una etapa de mayor preocupación por lo social” (Falcón, 2000, p. 329). Desde allí, el líder radical —y muchos de sus adeptos— esgrimió principios morales que ponían a la “nación” en lucha contra los enemigos “antinacionales”.

En otras palabras, en la batalla discursiva, el radicalismo “era concebido como la expresión de la mismísima nación, de toda ella; los límites que los radicales atribuían a tal identidad tendían a aproximarla imaginariamente a otra, cuya evocación tenía también enorme fuerza: el pueblo” (Cattaruzza, 2012, p. 49).

El krausismo influyó en la concepción de “alma nacional” y en “la idea del Estado no sólo como instrumento de la vigencia del Derecho sino también como garante de la ‘cultura moral’” (Falcón, 2000, p. 329). Es decir, para los radicales yrigoyenistas, el Estado, representado por el partido¹⁶, tenía activa labor en la búsqueda de precisar y custodiar los fundamentos de la conducta social de la nación.

La cuestión nacionalista tomaba, de esa manera, nuevos matices respecto a las otras fuerzas políticas. En la práctica, algunos radicales encausaron el nacionalismo en agrupaciones surgidas luego de la Revolución rusa, como por ejemplo la Liga Patriótica¹⁷. Esos grupos no respondían a sectores políticos y sociales particulares, pero compartían las manifestaciones “hostiles hacia el activismo obrero y de izquierda, con algunos tonos xenófobos y apelaciones exaltadas a la movilización patriótica contra lo que concebían como el caos social” (Cattaruzza, 2012, p. 53). En este clima político y de ideas, el radicalismo continuaba desarrollando la tarea de educar en las escuelas públicas. Veamos algunas características de la educación común en el período 1916-1930.

16 En la concepción propia que lo radicales hicieron del “partido”, no se asumieron como tales, “sino como una ‘tendencia fundamental’. Paradójicamente, adquiere una fisonomía de ‘partido único’. Y esto ocurre en la medida que excluye de la nación a todo lo que no incluye en sus filas” (Falcón, 2000, p. 329).

17 Agrupación cuyo conductor fue Manuel Carlés, perteneciente al radicalismo. El accionar de estos grupos tomó particular exposición pública en los conflictos obreros suscitados en el primer gobierno de Yrigoyen. Recordemos que por entonces tuvieron lugar tres grandes conflictividades obreras: la Semana Trágica, la Patagonia Rebelde y La Forestal, donde la represión cobró la vida de varios trabajadores.



Diversos estudios centrados en las escuelas comunes del radicalismo coinciden en marcar escasas variaciones frente al período anterior¹⁸. Al mismo tiempo, estas investigaciones focalizan el objeto de interés en indagar las iniciativas trucas en lo referido a formación para el trabajo. Puede deducirse que la principal clave de lectura empleada para estudiar los cambios en el proyecto educativo liberal-conservador gravitó en torno a las posibilidades brindadas a la educación técnica. Sin embargo, semejante perspectiva no debe impedir visualizar las acciones interesadas en adaptar aspectos de la Ley 1420 a los sucesos acaecidos desde 1916.

Si hablamos de las permanencias en el modelo educativo cabe preguntar ¿cuáles fueron las principales temáticas que pretendieron seguir atendiendo los primeros gobiernos radicales? Según apunta Vera de Flachs (2004), “el problema educativo seguía girando en dos ejes principales: una enseñanza capaz de ‘argentinar’ a los extranjeros y, en segundo lugar, definir el papel que ocupaba la religión en las escuelas” (p. 401). Por consiguiente, en lo atinente a educación patriótica, en el CNE persistió la adopción de manuales pensados para el Orden conservador¹⁹. En ese sentido, aunque los temas sustanciales perduraron, resta indagar si existieron o no modificaciones en los modos de abordarlos.

Si bien, y en continuidad con lo planteado por la tradición de lectura, no existieron grandes transformaciones durante el radicalismo, es preciso señalar el surgimiento de líneas educativas tendientes a criticar el sistema vigente. En ese impulso de innovación puede destacarse la Escuela Nueva, entendida como “una reacción al positivismo. Respondía a una visión paidocentrista de la enseñanza y retiraba el centro de la acción de las manos del docente y del sistema” (Vera de Flachs, 2004, p. 400).

Desde el radicalismo también emergieron manifestaciones de reforma, por ejemplo, el caso del proyecto presentado por Yrigoyen y José Salinas: “Proponía una enseñanza primaria más nacional y práctica, dejando al margen la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales” (Vera de Flachs, 2004, p. 401). Otro intento de cambio acaeció en la segunda presidencia de Yrigoyen, mediante la implantación de las Escuelas de Nuevo Tipo (Puiggrós, 1992, p. 65). Pero volvamos a una cuestión fundamental: la escuela como agente de creación de “argentinidad” no se ponía en tela de juicio en la República verdadera. A su

18 Para Puiggrós (1992): “En buena parte, la incapacidad del radicalismo para proponer un proyecto educativo hegemónico, superador de la normalización positivista, se debería a las influencias krausistas y en general espiritualistas” (p. 10).

19 Por ejemplo, en 1925 fue aprobada la cuadragésima sexta edición de *Lecturas morales e instructivas* y, en 1918, la decimonovena edición de *Estudio. Libro de lectura*, del ya citado José Berrutti.



vez, tampoco era cuestionada la función de los manuales en el proceso de argentinizar. Al respecto aparecieron nuevos libros para sumar textos en la lucha por promover ciudadanía.

A partir del legado de la escuela conservadora podemos sugerir el siguiente disparador: ¿cómo los manuales editados en los gobiernos radicales abordaron la cuestión de la nacionalidad y de los inmigrantes? Y, al mismo tiempo, ¿cuál fue el lugar asignado a Sarmiento dentro de las recientes publicaciones? Comencemos la indagación por *Lecciones de historia argentina* (Carbia, 1917)²⁰, el primero en salir al público. En esas páginas, el autor invitaba a una concepción integracionista de la historia argentina, espetando las porteñocéntricas visiones²¹.

La perspectiva de *Lecciones* suma otro elemento para fundamentar su trabajo: ubicar el origen de la argentinidad en la tradición. ¿Qué entendía Carbia por tradición? Según sostenía, la historia podía conocerse por medio de documentos, monumentos y del “relato que nos hacen directamente los testigos, o por la lectura de los libros que ellos escribieron, decimos que los sabemos por *tradición*” (p. 13). Es preciso recordar que, para entonces, aunque con matices diversos, la tradición se había convertido, para varios pensadores, en el elemento sustancial de la nacionalidad argentina. Al menos dos líneas interpretativas afloraron a raíz de ello.

Por un lado, el impulso dado, sobre todo por Leopoldo Lugones y Ricardo Rojas, a la figura del gaucho y a *Martín Fierro* para transformarlos en emblema de la argentinidad. Sin embargo, el grupo de manuales examinados demuestra la poca aceptación de la iniciativa²²; únicamente en *Lecciones de lectura y escritura* (Toedter, 1924)²³ es posible ver referencias al gaucho, pero sin apuntarlo como ícono de la identidad nacional²⁴. La segunda rama de pensadores, donde se destacaban Joaquín González y Manuel Gálvez, procuraba recuperar el legado histórico de las provincias.

Más suerte corrió en los textos escolares la última tendencia. El principal ejemplo aparece en *Patria y belleza* (Lenns, 1922)²⁵, donde

20 Manual aprobado el mismo año por el CNE y por los Consejos de Entre Ríos, Buenos Aires y Tucumán, para tercer y cuarto grados.

21 Recordemos que Carbia integró el grupo de la Nueva Escuela Histórica, cuyos postulados inicialmente emergieron como una reacción al positivismo historiográfico y la perspectiva mitrista de la historia, centrada en Buenos Aires y el Litoral (Devoto y Pagano, 2010).

22 Según apunta Cattaruzza (2017), a pesar de los esfuerzos de Lugones y Rojas, así como de algunos mecanismos del Estado, la figura del gaucho, en la década de 1920, no conseguía instaurarse como símbolo de la argentinidad.

23 Libro dirigido a la enseñanza de la escritura y la lectura en los primeros grados.

24 Asimismo, el libro de Carbia (1917), al referirse a las figuras típicas de la primera mitad siglo XIX, señalaba las características del “paisano” y no del gaucho.

25 Libro “suscripto” por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública del Estado Nacional.



el autor destacaba la tradición entre los pilares de la nación, a los que agregaba “el conocimiento de las bellezas naturales de su suelo”²⁶ (p. 11)²⁷. En la misma sintonía, *Racimos* (De Valls, 1925)²⁸ y *El hogar de todos* (De Toro y Gómez, 1926)²⁹ añadían lecturas sobre las provincias argentinas³⁰. En este esquema, ¿cuál fue la función cumplida por Sarmiento y el *Facundo*?

Si bien no es algo predominante en los manuales del período, en dos libros resulta frecuentado el Sarmiento escritor del *Facundo*: *Lecciones de historia argentina* (Carbia, 1917) y *Lectura selecta* (Ariel, 1922)³¹. Carbia fue quien más énfasis puso en el asunto, pues, según enseñaba, el mentado texto sarmientino integró la “campana escrita, a la que se unieron los trabajos que personalmente hacían los enemigos de Rosas en el interior del país y en las naciones limítrofes, originó su caída” (p. 132)³². El objetivo subyacente en los párrafos de Carbia logra entenderse con mayor profundidad al ampliar el horizonte de lectura hacia las demás fuentes. Desde allí podemos identificar que la intención principal redundaba en valorar a los escritores y su labor por fortalecer la nacionalidad.

Ya en la década de 1910 comenzaban a manifestarse distintas intervenciones en busca de consagrar al escritor mediante la simbólica legitimación de “su nuevo lugar en la estructura social, se cargaba de cometidos concretos, decir la verdad de los orígenes, fundar la tradición, espiritualizar el país” (Altamirano y Sarlo, 1997, p. 168). En consecuencia, no es casualidad ver, en los manuales de la República verdadera, continuas referencias a la importancia de los escritores argentinos. Por ejemplo, *El hogar de todos* mostraba la predilección por incorporar textos de autores nacionales:

26 La expresión “su suelo” se refiere a las provincias argentinas.

27 Por otro lado, en relación con el gaucho, Lenns (1922) no lo menciona, ni siquiera cuando se refiere a la importancia de Güemes. Al hablar del salteño, sin especificar en sus gauchos, lo define como “libertador de pueblos o guiador de multitudes” (p. 11).

28 Aprobado por el CNE para cuarto grado.

29 Aprobado por el Consejo de Buenos Aires para cuarto grado.

30 Ejemplo elocuente es *El hogar de todos*, donde, con base en un texto de Joaquín González, destinado a describir su hogar en La Rioja, se preguntaba “¿Qué es el Famatina?” (De Toro y Gómez, 1926, p. 130). Así procuraba mostrar las características de las provincias argentinas.

31 Aprobado por el CNE para quinto y sexto grados.

32 Por su parte, *Lectura selecta* compila diversos escritores nacionales e internacionales, y selecciona dentro de esa lista un pasaje de *Facundo* (Ariel, 1922). También es necesario mencionar que en *El Hogar de todos* aparece, aunque sin especificar en *Facundo*, un texto de Pellegrini donde hablaba de las múltiples tareas desarrolladas por Sarmiento: “Escritor, orador, legislador, ministro, presidente, su labor ha sido vasta y continua. Fue apóstol y fue soldado” (De Toro y Gómez, 1926, p. 120).



[...] pues pensamos que el niño debe familiarizarse, desde la escuela, con los nombres de nuestros escritores; haciéndole sentir, en lo posible, las bellezas de su estilo, y despertar en él una curiosidad inteligente por nuestra literatura, que le impulse más tarde a buscar y comprender las hermosas obras de nuestro tesoro patrio (De Toro y Gómez, 1926, p. 8)³³.

El Sarmiento escritor emergía como custodio de la tradición nacional y *Facundo* significaba, para algunos autores, el testimonio de su aporte en pos de la argentinidad. Pero respecto al otro gran tema heredado del período anterior, ¿qué sucedía con los inmigrantes en los manuales?

Según Cucuzza (2007), a raíz de las revoluciones rusa y mexicana, el clima político de la época suscitó ciertas variantes: “La aparición de acciones antisemitas y xenófobas por parte de la Liga Patriótica anunciaban un cambio cualitativo sustancial respecto de la imagen del otro: el inmigrante pasa a ser el extranjero” (p. 23). Indaguemos si este nuevo posicionamiento logró reflejarse en los libros escolares.

En principio puede mencionarse, siempre dentro del corpus seleccionado, la escasa referencia a los inmigrantes en la mayoría de los textos. Sin embargo, dos casos puntuales aluden de disímil manera al tema. En *El bogar de todos* (De Toro y Gómez, 1926) es posible advertir lo señalado por Cucuzza, pues el libro toma la poesía “Canto a la Argentina”, de Juan Cavestany, para hablar de los “hijos” de Europa que llegan al territorio argentino a trabajar. Lo particular transcurre en la falta de integración de los inmigrantes, por el hecho de no incentivar en ninguna instancia a nacionalizarlos. Además, en las tareas propuestas en torno a la lectura, el siguiente interrogante marca tajantemente la condición de los recién llegados: “¿Qué bien inestimable les da también a los extranjeros la Argentina?” (p. 32).

El segundo momento aparece en *Lecciones de historia argentina* (Carbia, 1917), pero para subrayar la necesaria conversión del inmigrante en argentino. A modo de conclusión expresaba Carbia:

[...] es indispensable que tratemos de lograr que ellos amen nuestra historia, nuestras costumbres, nuestra Constitución y nuestras leyes, y que vivan entre nosotros, no como el que sólo está de paso, sino como el que hace esta tierra su propia patria (p. 142).

33 También puede mencionarse el texto de José María Gutiérrez, citado en *Ideas* –libro aprobado por el CNE para el segundo grado–, donde planteaba proteger la bandera argentina desde una doble dimensión: “[...] para cantarte soy poeta, y para defenderte ¡soy soldado!/Doble misión de bardo y de guerrero: permite al hijo que en tu amor se inspira A tus servicios consagrar su acero, ¡Y a tus hazañas dedicar su lira!” (Tejerina, 1928, p. 79).



A los ejemplos brindados me gustaría sumar el de *Cantos rodados* (De Vallas)³⁴ que, si bien no aborda la inmigración, apunta a combatir lo foráneo, en específico las lecturas ofrecidas:

[...] a diario, producto de cerebros enfermos del mal de la época actual, que es al ansia febril, por los goces extravagantes y exóticos, quizás más perniciosos al sentirlos puesto que han sido trasplantados de países de muy distinta idiosincrasia que el nuestro (p. 7).

¿Qué exhiben los párrafos citados? A pesar de la disparidad de criterios para referirse a los inmigrantes, si nos quedamos con *Lecciones de historia* y *Cantos rodados*, es factible advertir el notable interés por aceitar la maquinaria escolar para trocar al inmigrante en ciudadano y, en paralelo, fortalecer la moral argentina para enfrentar internamente las nocivas ideas provenientes del extranjero. Por esa razón, *Patria y belleza* iniciaba dedicando el libro “A los doctores Manuel Carlés y Frank Soler y a la juventud de la república; en homenaje a la destacada acción nacionalista de los primeros y a los ideales de argentinidad de la segunda” (Lenns, 1922, p. 6).

Quizás el krausismo yrigoyenista influyó en la enfática manera de entender el proceder escolar en lo referido a la “defensa” de los valores nacionales mediante la educación³⁵. Asimismo emerge la imagen de la escuela integradora del estudiante a la sociedad en pos de superar el individualismo, pues “En la escuela aprende a corregir sus egoísmos naturales, a disciplinar sus actos, a comprender que si en su casa es el único a lo mejor, en la escuela es un compañero entre muchos” (De Valls, 1926, pp. 130-131). Los matices krausistas pueden divisarse con mayor claridad en la concepción vertida sobre la escuela como la nueva casa del niño.

En *El hogar de todos* aparece la siguiente definición: “Desde el día en que el niño ingresa en la escuela, forma parte de una nueva familia: la gran familia escolar, y tiene un nuevo hogar que debe a la solicitud de la Patria” (De Toro y Gómez, 1926, p. 11). ¿Cuál era la idea de patria manejada por la autora? Según mi hipótesis, De Toro y Gómez asimila la patria con el Estado o, mejor dicho, con la gestión de turno —el partido radical— detrás de las políticas educativas. En

34 Aprobado por el CNE para quinto y sexto grados.

35 En consonancia con ese ideal, *Patria y belleza* contenía una carta dirigida a los presidentes de las brigadas de la Liga Patriótica para que difundieran la obra: “Propagar el susodicho libro es una obra que debe interesarnos a todos los que luchamos con ahínco por tonificar el alma argentina, a fin de que ella no vaya perdiendo sus coloridos propios ante el avance del exotismo que, inculcando en las mentes ideas subversivas, hace olvidar lo bello y puro que nuestro pasado glorioso simboliza, al extremo de que se leen libros de literatura extranjera desechando la copiosa y sana producción de nuestros autores nacionales” (Lenns, 1922, p. 9).



consecuencia, el texto transcrito finalizaba manifestando que, mediante la buena conducta, el estudiante correspondía “dignamente a lo que hace la Patria por vosotros, al poner a vuestro alcance el tesoro de la ciencia y de la cultura, elaborado por los esfuerzos seculares de la humanidad” (De Toro y Gómez, 1926, p. 12). En síntesis, patria y partido se conjugaban para lograr los beneficios educativos ofrecidos por las escuelas públicas.

La labor educativa desplegada por la política estatal —el gobierno— también será señalada en *Ideas* (Tejerina, 1928), manual donde encontramos este diálogo ficticio:

—¿Sabes, Carolina, quién hace el gasto necesario para sostener nuestra escuela y las otras que hay en Buenos Aires y en todo el país?

—Sí, Alcira, he oído decir a papá, que el gobierno las sostiene, pagando todos los gastos que ocasionan [...]. Papá agregó que, como el gobierno no podía ocuparse directamente de la organización y funcionamiento de cada escuela, de las millares que hay en toda la república, la ley confía esa misión importantísima al Consejo Nacional de Educación (pp. 99-100).

A modo de epílogo, la lectura referida va acompañada por una imagen de la estatua del sanjuanino, esculpida por Rodin. ¿A qué respondía esta decisión editorial? La intención apunta, inexorablemente, a recuperar la función del Sarmiento educador. Con esa lógica, *Ideas* rescata al funcionario educativo y lo califica como “uno de los argentinos que más trabajó por la ilustración argentina” (Tejerina, 1928, p. 104). En consonancia, con Sarmiento en primera persona, *El hogar de todos* expresaba: “No desee sino dejar en herencia, a millares de compatriotas en mejores condiciones intelectuales” (De Toro y Gómez, 1926, p. 13). En resumen, los mentados manuales apelan al maestro, pero también al actor político, en procura de lograr mejorar las instituciones educativas argentinas³⁶.

Llegados a este punto vale interrogar si hubo otro Sarmiento subyacente en los manuales examinados. El tercer y último Sarmiento por apuntar es el “antipositivista”, imagen creada en distintas instancias.

³⁶ En ese sentido, *Lecciones de historia argentina* destacaba de la presidencia de Sarmiento “el fomento de la educación con el aumento de escuelas y creación de institutos especiales” (Carbia, 1917, p. 141). Mientras, *Patria y belleza* apuntaba: “Pocos, muy pocos de nuestros pensadores han tenido más amplia y clara visión del porvenir que nos estaba reservado que Sarmiento, y menos fueron aún los que como él contribuyeron a engrandecer la Patria en que nacieron fundando su grandeza en la educación del ciudadano. Sarmiento, el hombre-idea, el hombre-acción y pensamiento, el apóstol de la redención intelectual” (Lenns, 1922, p. 40). Luego, al hablar de Manuel Belgrano vuelve sobre el sanjuanino: “[...] siempre que le fue dado hacerlo, renunció en beneficio de alguna obra bienhechora cuantas recompensas por sus servicios personales le fueron discernidas, prefiriendo, a semejanza de Sarmiento al hacerlas efectivas, la educación” (Lenns, 1922, p. 40). También en *Racimos* se alude al educador, pero se refiere solo a la función en el aula (De Valls, 1925).



Una de ellas es la incorporación del sanjuanino al grupo de escritores que, a muy grandes rasgos, podríamos ubicar en el modernismo, pues son precursores o integrantes directos de la corriente. En esa operación, por ejemplo, *Lectura selecta* inserta al *Facundo* —en particular el pasaje de La Rioja— junto a autores de tintes espiritualistas, tales como León Tolstoi, Rabindranath Tagore, Salvador Rueda, Maurice Maeterlinck, Anatole France, Amado Nervo, Alfonsina Storni, José Enrique Rodó, Rubén Darío, etc.

Por último advierto la recurrencia a un Sarmiento sabio, volcado a la “nueva sensibilidad”, caracterizada por la percepción de “un riquísimo mundo de deseos, apetencias, voliciones, sentimientos, percepciones, es decir, de ‘hechos de conciencia” (Terán, 2012, p. 200).

Desde esa óptica apreciamos en *Cantos rodados* y *El hogar de todos* al sanjuanino en faceta reflexiva en el cotidiano, que siempre dejaba enseñanzas a quienes lo rodeaban. Pero donde más consigue divisarse la apropiación modernista es en *Ideas*: allí vemos a Sarmiento en favor de volver a la importancia de la naturaleza, distanciado de la artificialidad positivista.

Ideas describía con las siguientes palabras al cuyano:

[...] como amaba los árboles, no desperdiciaba ocasión de ser el primero en plantarlos y como su acción era noble y desinteresada, tenía luego imitadores en todas partes. Nuestro ilustre compatriota creía que los árboles son amigos y benefactores del hombre (Tejerina, 1928, p. 55)³⁷.

En relación con el período conservador, sacar a Sarmiento del positivismo y trasladarlo hacia el modernismo significó una notable intervención de actualización en cuanto a los usos del pasado en los manuales escolares. Esto me lleva a plantear algunas consideraciones finales.

Consideraciones finales

El breve muestreo realizado faculta precisar algunas conclusiones con base en las dos hipótesis generales de las cuales partió el artículo. Primero, para ciertos autores, *Facundo* constituyó la principal obra sarmientina. Ahora, en la mayoría de los manuales no se observan continuas referencias a dicho título ni a ningún otro publicado por el sanjuanino; entonces, la preferencia por una publicación de Sarmiento no es clara durante la República verdadera. Tal vez esto respondió a

37 En otro pasaje del libro aparece la referencia a Sarmiento como fundador del jardín botánico de Buenos Aires, y se lo describe con las siguientes palabras: “Amigo de las plantas, así como lo fue de la niñez, no debe admirarnos que el gran prócer pensara en dotar a la Capital de la República, con una institución de tanta importancia” (Tejerina, 1928, p. 105).



que no interesaba consagrar títulos específicos, sino la figura de quien estaba detrás: el escritor.

Los manuales consultados muestran cambios en los objetivos educativos seguidos entre 1916 y 1930. El Sarmiento escritor valorado durante el radicalismo es diferente al utilizado por los conservadores. En la República verdadera no solo debía moralizar, pues también le correspondía convertirse en el portador de la tradición en la que hallaría sustento la identidad nacional. Asimismo, Sarmiento fue transformado en escritor modernista, por el interés de interpretarlo en los preceptos de la espiritualidad requeridos por los nuevos tiempos y en rechazo del obsoleto positivismo.

Por último, al maestro le tocó desplazarse del aula hacia la gestión educativa. Las huellas del krausismo crearon un Sarmiento capaz de hacer de la escuela una segunda casa, espacio construido por el gobierno —el radicalismo— para integrar a todos los argentinos. De ese modo, quienes se mantuvieran fuera del “hogar” cimentado por la política quedaban sin el techo ofrecido por la patria o, en otras palabras, ajenos a la nación. Los matices en la manera de utilizar a Sarmiento, en consecuencia, develan variaciones en la educación común planteada por los primeros gobiernos radicales. Sin embargo, al representar este trabajo mi primera aproximación, resta ampliar el grupo de fuentes para afianzar o, en su defecto, revisar algunas consideraciones.

Referencias

- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1997). *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Ariel.
- Ariel, M. S. (1922). *Lectura selecta*. Muñiz Ariel.
- Aubin, J. (1897). *Lecturas geográficas e históricas*. Estrada.
- Bartucci, V. (2020). Imágenes, intervenciones y desplazamientos en búsqueda de una identidad nacional. Abordaje de algunas propuestas para la formación artística en la educación elemental argentina de inicios del siglo XX. *Perspectivas Metodológicas*, 20, 47-54.
- Bertoni, L. (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Berrutti, J. (1902). *Lecturas morales é instructivas*. Ángel Estrada.
- Berrutti, J. (1918). *Estudio. Libro de lectura*. Ángel Estrada.
- Carbia, R. (1917). *Lecciones de historia argentina*. Franzetti.
- Cattaruzza, A. (2012). *Historia argentina. 1916-1955. Siglo XXI*.
- Cattaruzza, A. (2017). *Los usos del pasado*. Sudamericana.
- Cucuzza, R. (2007). *La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Ávila.



- De Toro y Gómez, C. (1926). *El hogar de todos*. Kapeluz.
- De Valls, J. (1925). *Racimos*. Crespillo.
- De Valls, J. (1926). *Cantos rodados*. Buenos Aires.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2010). *Historia de la historiografía argentina*. Sudamericana.
- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino*. Tesis-Norma.
- Estrada, T. (1908). *Lecturas argentinas*. Ángel Estrada.
- Falcón, R. (2000). Militantes, intelectuales e ideas políticas. En R. Falcón (dir.), *Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930)*. *Nueva historia argentina, t. VI*. (pp. 323-356). Sudamericana.
- Fernández, H. (2021). Entre la teoría y la práctica: las escuelas comunes sanjuaninas y su articulación con las normativas nacionales en los albores del sistema educativo. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 23(2), 1-11.
- Figueira, J. (1904). *Lectura expresiva*. Cabaut.
- González, J. (1900). *Patria*. Lajuane.
- Guic, L. (2021). *Claves para leer Las multitudes argentinas de José Ramos Mejía*. Fepai.
- Herrero, A. (2021). Una aproximación a las escuelas rurales. La “gran olvidada” del sistema de instrucción pública argentino, 1882-1960. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 23(2), 1-16.
- Lenns, G. (1922). *Patria y belleza*. Kraft.
- Levene, R. (1912). *Cómo se ama a la patria*. Aquilino Fernández.
- Martínez Paz, F. (1986). *El sistema educativo nacional*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pauli, G. (2018). Domingo Silva educador: el manual de Moral Cívica y Política como instrumento pedagógico y político. *Épocas*, (18), 86-106.
- Puiggrós, A. (1992). *Historia de la educación argentina. Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina*. Kapelusz.
- Sarmiento, D. (1857). Biografía del general San Martín. En B. Mitre, J. M. Gutiérrez, M. Lozano, M. García, T. J. Guido, M. Moreno, L. Domínguez y M. Lacasa, *Galería de celebridades argentinas. Biografía de los personajes más notables del Río de la Plata*. Ledoux y Vignal.
- Sorensen, D. (2012). *El Facundo y la construcción de la cultura argentina*. Beatriz Viterbo.
- Tejerina, R. (1928). *Ideas*. Isely.
- Tedesco, J. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Solar.



- Terán, O. (2000). El pensamiento finisecular (1880-1916). En M. Lobato (dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Nueva historia argentina, t. V. (pp. 327-363). Sudamericana.
- Terán, O. (2007). *Para leer el Facundo: civilización y barbarie: cultura de fricción*. Capital Intelectual.
- Terán, O. (2012). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*. Siglo XXI.
- Toedter, A. (1924) *Lecciones de lectura y escritura*. Buenos Aires.
- Vera de Flachs, M. (2004). La enseñanza primaria. En Academia Nacional de la Historia (ed.), *Nueva historia de la nación argentina. 9. La Argentina del siglo XX* (pp. 397-424). Planeta.