

## **La Escuela Normal de Paraná en Argentina y sus discípulos: Fusiones de liberalismo, krausismo y positivismo comteano en el templo creado por Sarmiento para civilizar a la nación, de 1870 a 1916<sup>1</sup>**

**Jens R. Hentschke<sup>2</sup>**

El Positivismo, la filosofía predominante de las elites latinoamericanas de fines del siglo diecinueve, tuvo su mayor expresión en el *castilhismo* de Brasil y en el *porfiriato* de Méjico. Por otro lado, aparentemente Argentina se desvió de la norma de las “dictaduras ilustradas”. Con el fin de la tiranía de Rosas en 1852, el autoritarismo perdió credibilidad. El positivismo incipiente, personificado por el maestro-presidente Sarmiento, apenas podía diferenciarse del liberalismo, y no había filosofía política alguna que pudiese ejercer su hegemonía. Sin embargo, no debe minimizarse la importancia de la “política científica”. Según lo expuesto en el presente artículo, la fusión, en la década de 1880, del positivismo comteano y la capacitación de docentes revolucionó las políticas educativas que debían borrar el atraso de la frontera e insertar a las generaciones futuras en una economía enfocada en la exportación, un sistema oligárquico y un organismo nacional homogéneo. Las escuelas normales, y particularmente la Escuela Normal de Paraná de Sarmiento, funcionaron como laboratorios para la asimilación, fusión y refutación de las tradiciones científicas, filosóficas y pedagógicas autóctonas, europeas y norteamericanas.

**Palabras clave:** Argentina, educación, liberalismo, krausismo, positivismo

### **Introducción**

La América Latina de fines del siglo diecinueve ha sido relacionada con la modernización económica, la formación del estado y la construcción de la nación en el marco del positivismo; especialmente su variante francesa fue la que adoptaron las elites de la región. Auguste Comte logró conciliar el ideal del progreso científico y técnico con un orden social no igualitario. Ningún otro país extrapoló las ideas del Maestro de Montpellier – desde su científicismo y su propuesta de un sistema “sociocrático” hasta su Religión de la Humanidad – de manera tan holística como el Brasil republicano. Sin embargo, su defensa de un régimen autoritario de modernización estaba perfectamente alineado con Méjico y Venezuela. Contrariamente, los historiadores han considerado a Argentina como un caso excepcional en el proceso de la organización nacional en el hemisferio. La dictadura de Juan Manuel de Rosas, que tuvo lugar luego del transformador lugar que ocupó Bernardino Rivadavia como Ministro de Estado y Presidente (1821-24, 1826-27), con la influencia de la Ilustración, escuela francesa de Ideología, y el utilitarismo de Bentham (Gallo, 2006), forzó el exilio de los reformadores, especialmente a Chile. Cuando dichos intelectuales regresaron luego de la batalla de Monte Caseros en 1852, cualquier gobierno dictatorial había perdido credibilidad. Leopoldo Zea (1965, vol. 1, p. 68) y Nikolaus Werz (1992, p. 71) señalaron que en Argentina el positivismo apenas podía diferenciarse del liberalismo. Además, Herbert Spencer, con su énfasis en

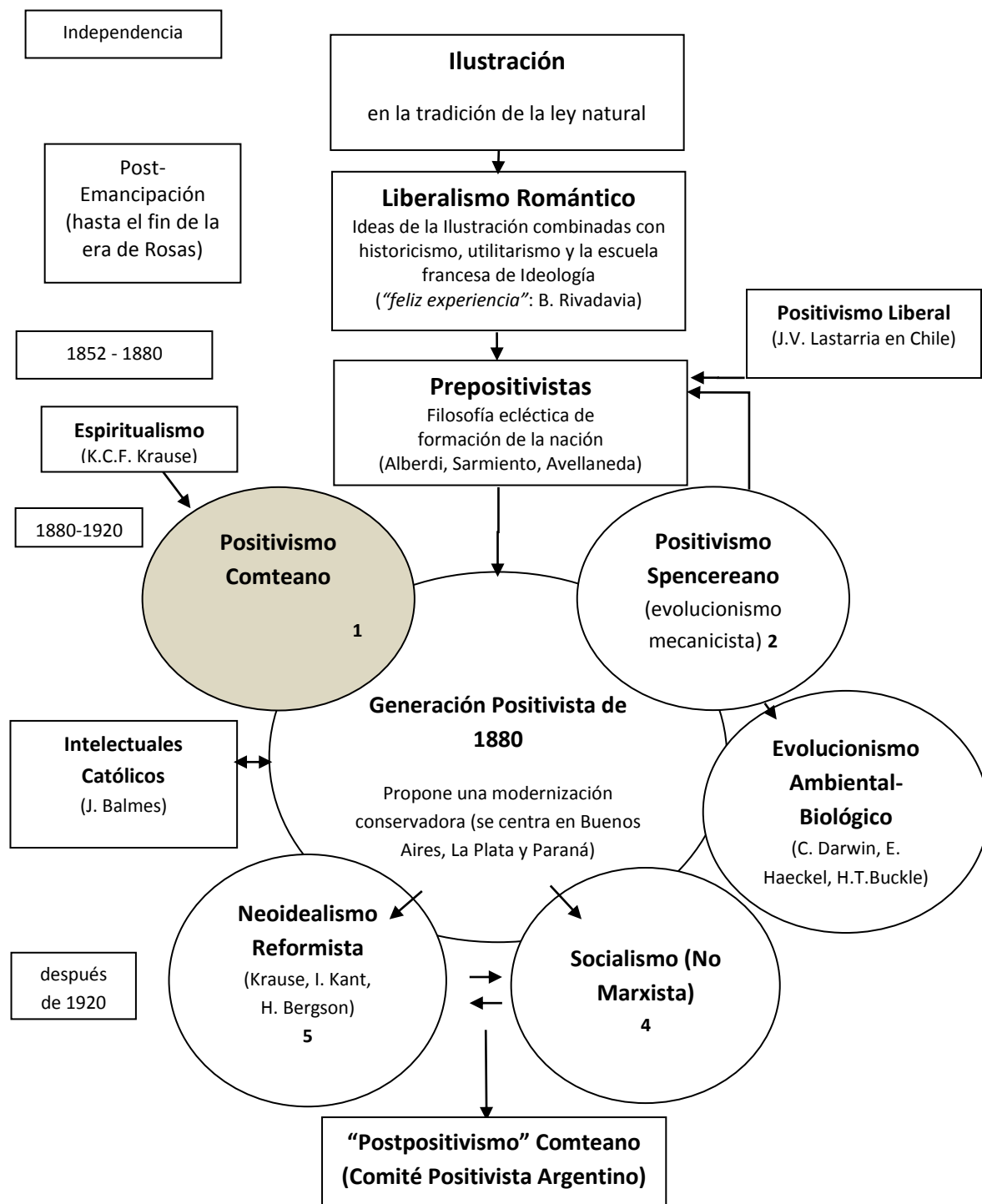
el individualismo, el *laissez faire* y la educación integral, resultó ser mucho más atractivo que una *sociocracia* comteana bajo el liderazgo de un dirigente de la ilustración que elegiría a su propio sucesor y confiaría en los ingenieros y técnicos sociales (Zea 1965, vol. 2. pp. 100-101). Finalmente, la Argentina posterior a Caseros, dividida en Unitarios en Buenos Aires y “Federales” en el interior, no se abrió completamente a lo que Miguel Jorrín y John D. Martz (1970, p. 122) denominaron “el compromiso europeo con el establecimiento de un único marco filosófico omnisciente dentro del cual se podrían comprender todos los problemas de la humanidad y, una vez comprendidos, podrían ser resueltos para el bienestar de toda la humanidad”.

Al igual que en Chile, con su rama liberal del positivismo comteano representado por José Victorino Lastarria, en Argentina los primeros defensores de la “reconstrucción nacional” estaban interesados principalmente en la capacitación del individuo por parte del Estado para el ejercicio de la libertad personal, la vida en la comunidad cívica y la búsqueda del bien común; en resumen: para “republicanizar la República” (Villavicencio 2008, p. 202). Esta situación cambiaría luego de la expansión económica y la gran afluencia de inmigrantes después de la afirmación del control del Estado sobre el territorio nacional y la federalización de Buenos Aires en 1880. Sin embargo, al igual que antes, había lugar para la coexistencia e incluso la fusión de corrientes ideológicas opuestas, como el krausismo y el positivismo. Esta situación coincide con el sincretismo espiritualista-positivista que se daba en otras regiones del mundo (Jimenez García 1985, pp. 112-130; Hancock Forbes 1975, pp. 153-154; Hanioglu 1995, pp. 214-215), pero los historiadores no se ponen de acuerdo con respecto al lugar histórico y a la definición de los movimientos político-ideológicos en Argentina y dudan de la noción de una Generación del Ochenta consensuada (Tedesco 1985, pp. 333-334; Biagini 1995; Alonso 2007). Mientras que la mayoría vería el pico del positivismo en este período, los partidarios de esta filosofía política no la concibían como una construcción monista (Figura 1)<sup>3</sup>. Si tuviésemos que encontrar un denominador común para aquellos que se unieron bajo la bandera positivista de la consolidación nacional, debería ser su creencia en el evolucionismo, basada en el estudio de los avances recientes de las “ciencias de la vida” y su compromiso de transformar dicho conocimiento en prácticas educativas socialmente cohesivas.

Mientras que los análisis de la formación del estado remarcan el contraste con Brasil, sorprende la ausencia casi absoluta de Comte en muchas de las historias de las ideas (Terán 2009) o historias de las ciencias en Argentina (Babini 1986). El país, al igual que toda la región del Río de la Plata, presenció la coexistencia e interacción de distintas ramas del positivismo. El cientificismo de Comte fue de vital importancia en la reforma de la escuela en Argentina, más aún que en Brasil y en contraste con Uruguay.<sup>4</sup> En éste área se consideró que su doctrina era superior a la de Spencer, tal como lo declaró un educador en 1904 (Ferreyra 1997): al no lograr adoptar una perspectiva histórica y explorar la “dinámica social”, la sociología del inglés no hubiera llegado más allá de la etnografía y no conformará un sistema filosófico. Aunque los historiadores de la educación señalan el impacto que tuvo Comte en el normalismo de Argentina, la formación de maestros de escuela primaria (Tedesco 2009, pp. 143-154), es difícil encontrar estudios de caso y sólo aparecen en monografías breves. Las biografías de los protagonistas no existen o tienen más de medio siglo de antigüedad (Franco 1932; Bassi 1943; Montoya 1957; Atencio 1964), y todavía no se ha escrito un estudio profundo de la didáctica de ellos (Tedesco 2009, pp. 153-154). Adriana Puiggrós (2006, p.357) señala que los rituales, los currículos y las prácticas escolares de este período quedaron intactos hasta el final de la dictadura militar en la década de 1980, hecho que hizo que su decodificación sea un prerrequisito para la consolidación de la democracia.

Este estudio se centra en el buque insignia del sector de la escuela normal, la Escuela Normal de Paraná (Filodemos 1898; Figueroa 1934; Uzín 1979), y muestra la evolución y la fusión, ambas graduales, de las filosofías políticas y sus expresiones pedagógicas. Fue en esta institución, fundada por el Presidente Domingo Faustino Sarmiento en 1870 y declarada Monumento Histórico Nacional en 2009, que el inmigrante político Pedro Scalabrini presentó las ideas de Comte ante sus alumnos. Sus actividades coincidieron con la “nacionalización” de la escuela con su segundo director, José María Torres, y tal como lo demostraré, facilitaron la construcción de una identidad nacional y la consolidación de un orden social conservador. Luego de observar la agenda de aquellos llamados prepositivistas y la fundación de la Escuela, exploraré el concepto educativo de

Scalabrini. Esto nos llevará a la comparación de las ideas de dos de sus discípulos más prominentes, quienes representan a los dos extremos del espectro “positivista”: Victor Mercante y Carlos Norberto Vergara.



**Figura 1:** Las generaciones positivistas de Argentina. 1: Los maestros, graduados y aliados de la Escuela Normal de Paraná: Pedro Scalabrini, Victor Mercante, J. Alfredo Ferreira; 2: Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires; 3: Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires; 4: Juan B. Justo; 5: Krausopositivistas: Carlos Vergara, y neokantianos: Rodolfo Rivarola.

Finalmente, demostraré que muchos años después de la marginalización de los comteanos o su conversión, el colaborador de Scalabrini en Corrientes, J. Alfredo Ferreira, seguía defendiendo la

interpretación heterodoxa de la filosofía de la ciencia de Comte y se distanciaba de los intérpretes ortodoxos de su maestro en Brasil, Chile e incluso en Francia. Por lo tanto, Argentina también representa un ejemplo de una sucesión de distintas generaciones de positivistas (a veces opuestas entre sí), cada una con su digestión creativa, por medio de redes intrarregionales, de las tradiciones científicas no sólo de Europa y Norteamérica sino también de las autóctonas.

### **Formación de la nación y normalismo según los conceptos de los prepositivistas**

La imaginación y la formación de “una nación para el desierto Argentino” (Halperín-Donghi 2005) fue la razón de ser de los hombres que habían prometido transformar el país, primeramente en 1837 en el Salón Literario en Buenos Aires y luego durante los difíciles años del exilio. Al igual que Rivadavia, ellos creían que la educación pública era la clave para la creación de un organismo social bien ordenado. Bajo las condiciones del analfabetismo, la mayoría de la población no tendría la capacidad de obtener los beneficios de las leyes de utilidad y las políticas de bienestar social. Demostrando tener una influencia continua de la Ilustración, estos hombres tenían un concepto demiúrgico de la educación. La misma ayudaría a mejorar y moralizar a la raza, generaría incentivos y riquezas materiales, integraría a los inmigrantes, reduciría las diferencias sociales y transformaría a los gauchos en ciudadanos que defenderían sus derechos democráticos y no votarían a un nuevo Rosas ni a ningún otro instigador de la confusión social. En resumen, la escuela pública sería una agencia *a priori* de conformación de la nación o, tal como lo dijo Sarmiento (1873) en el subtítulo de un libro sobre los Estados Unidos, la “base de la prosperidad y la república”.

Lo que unía a dichos intelectuales públicos era su convicción de que el pasado hispánico y la tiranía de Rosas habían dejado a la Argentina en un estado salvaje del cual sólo el poder de los hechos y las acciones podría “redimirla”. Según Juan Bautista Alberdi (1915, p.82) la instrucción en la escuela debía ser práctica más que teórica. Para darle validez a su argumento, comparaba a España con los países Anglosajones: mientras que el primero, con su énfasis en el latín y la religión, se hundía en la pobreza, la corrupción y el despotismo, los otros demostraban que la prosperidad era el resultado de la libertad individual y la industrialización. Por lo tanto, los inmigrantes formados provenientes de estas potencias industriales, incluyendo los maestros, aportarían nuevas éticas de trabajo y serían un catecismo para modernizar a las jóvenes naciones de Latinoamérica. El razonamiento subyacente en el dicho de Alberdi “gobernar es poblar” tuvo su repetición en la confrontación, por Sarmiento, de un pasado salvaje con un futuro civilizado, con ambos paradigmas interactuando en dicho período de transición. Según la valoración de Alejandro Korn, éstos eran “gritos de combate destinados a estremecer la conciencia nacional” (1983, pp. 206-207). Para Korn, la confianza de estos hombres en el empirismo y la acción transformadora, y su énfasis en las ciencias aplicadas los transforma en la primera generación de positivistas (1983, p. 210), mucho antes de la llegada de las ideas de Comte y Spencer a las costas Argentinas.

Esta generación de 1837, que gradualmente llegó al poder luego de Caseros, rechazaba las fórmulas radicales-liberales de división y la percepción de la utilidad como un fin. Éstas habían sido desventajas para Rivadavia. Las *Bases para una nueva Constitución* de Alberdi de 1852 no sugerían una síntesis doctrinaria sino que buscaban soluciones pragmáticas para unificar y gobernar el país sin riesgos de caer en una dictadura de las masas, y Sarmiento nunca definió a la “civilización” en términos abstractos, sino por medio de un ejemplo que su país debía imitar: Estados Unidos (Korn 1983, pp. 216-220, 225, 229). Un estudio reciente cuestiona el supuesto “aprendizaje patológico” y la Hispanofobia de esta generación. Nicola Miller (2008, p. 42) nos recuerda el Romanticismo temprano de estos intelectuales que prohibía la simple extrapolación de reglas y leyes de otros países. En lugar de eso, las mismas debían ser aplicadas a las condiciones locales y desarrolladas hasta el punto en que la Argentina pudiese “cumplir su propósito legítimo como avatar de la modernidad” (Miller 2008, p. 16). Es posible que estos liberales, según Rebecca Earle (2007, p. 87), hayan seguido el ejemplo estadounidense, pero seguían considerando al pasado poder colonial como su padre y, por lo tanto, se consideraban a ellos mismo como herederos tanto de las virtudes como de los vicios de España”. Los inmigrantes españoles, algunos de ellos seguidores de las ideas del “panenteísta” alemán y defensor de las reformas sociales, Karl Christian Friedrich

Krause, seguirían teniendo un papel principal en la transformación del sistema escolar de Argentina. Mientras que la construcción de una forma de gobierno civilizada y democrática no era considerada como opuesta al legado Hispánico, sí lo era a las Primeras Naciones previas a la conquista (Earle 2007, pp. 89, 114): para la generación de 1837, la misión civilizadora nunca podría extenderse a aquellos que vagaron por la Pampa salvaje; por tanto la única solución era su extinción, en consonancia con la “supervivencia del más apto” de Spencer. En este punto, Alberdi y Sarmiento se diferenciaban de los patriotas de mayo de 1810 que incluían a las civilizaciones indígenas en su construcción de la identidad nacional. Sarmiento también admiraba a Estados Unidos por su enfoque radical con respecto a los indígenas (Weber 2005, pp. 275-277); más tarde, implícitamente se comparó a sí mismo con Lincoln, quien había conducido a su país a través de un conflicto entre la civilización y la barbarie.<sup>5</sup> Tal como lo enfatizó un reformador de la educación de Illinois, que aparentemente conocía el trabajo de Sarmiento, las escuelas públicas fortalecieron y recargaron las energías de los Yankees.<sup>6</sup>

En un estudio pionero sobre los discursos políticos y pedagógicos acerca de la niñez como construcción histórico-social, Sandra Carli (2003) demuestra cómo Sarmiento contrastó la infancia bárbara de Facundo Quiroga, el protagonista de su trabajo más emblemático, con su propia infancia civilizada, tal como la describe en su autobiografía de 1850 *Recuerdos de provincia*. Mientras que el pequeño Facundo, que había abandonado la escuela, lo que lo arrastró a una vida de privaciones y violencia, se transformó en la encarnación de los caudillos y federales del interior, los estudios diligentes de Sarmiento le permitieron progresar en la vida y volverse parte de la sociedad moderna, representada por los porteños y los unitarios. Ambos representaban al hibridismo en Argentina. Sarmiento explica que la niñez presenta la posibilidad de una forma de vida alternativa para cada individuo, y que la escuela, una sociedad en miniatura, puede sentar las bases de un nuevo orden social (Carli 2003, pp. 39-42). Por lo tanto, defendió a la escuela pública para todos los miembros de la sociedad. El dilema resultante que cuestiona si la educación de un niño es responsabilidad principalmente de los padres o del Estado dividió a católicos y liberales (y luego a los positivistas), y sólo sería resuelto con la Ley de Educación Común (No. 1420) de 1884: la ley definió el rol del Estado como neutro y permitió la educación religiosa, sea del culto que sea, por fuera del currículum regular y sólo dictada por los respectivos pastores o ministros.

La forma en que Sarmiento pretendía estructurar esta amorfa sociedad en miniatura era reveladora. Los maestros tendrían los mismos derechos que los padres, y su autoridad en la escuela sería sagrada. El castigo físico se podría utilizar de manera moderada, pero no se lo prohibía. Sarmiento se situó lejos del enfoque antiautoritario tanto de los Lancasterianos como de León Tolstói. Ésta era una sociedad para nada igualitaria, y aquellos niños que no fuesen a la escuela y tomaran el mal camino serían considerados como una amenaza potencial para la sociedad (Carli 2003, pp. 43-53).

El asunto más urgente era la formación de los maestros. La continua división de Argentina luego de Caseros, seguida por la guerra con Paraguay (1865-70), evitó la fundación de una escuela normal de alcance nacional. Luego de haber visitado las principales instituciones educativas de los Estados Unidos durante su servicio como diplomático en Washington, Sarmiento estaba convencido de que los maestros necesitaban una enseñanza especial en una institución específica para tal fin. El Estado debía proporcionar becas para los estudiantes provenientes de entornos más humildes que, a cambio de dichas becas, dictarían clases por un número determinado de años en una escuela designada. La elección de Sarmiento como presidente en 1868 y el fin de la guerra con Paraguay le dieron la oportunidad de implementar sus planes, a la vez que la revelación del censo de 1869 que demostraba que alrededor del 80% de todos los argentinos (Bonell de Bautista 2008, p. 237)<sup>7</sup> y más de dos tercios de los 40.000 inmigrantes anuales eran analfabetos (Memoria 1870, pp. 4-5); todo esto marcaba la urgencia de la implementación. El 13 de junio de 1870 se fundó la primera escuela normal<sup>8</sup>, que abrió sus puertas un año después. Sarmiento no podría haber elegido mejor lugar para dicha institución que el palacio en Paraná, Entre Ríos, desde el cual Justo José de Urquiza gobernó la Confederación hasta el año 1861. Lo contempló como un frente de la épica batalla entre la civilización y la barbarie<sup>9</sup>; desde este lugar quería empezar a “educar al soberano”. Aunque este simbolismo no era tan simplista. Ricardo López Jordán, quien asesinó a Urquiza en 1870 y atacó Entre Ríos tres veces entre 1871 y 1876, paralizando la escuela entre abril y julio de 1873,<sup>10</sup>

representa perfectamente al caudillo “bárbaro”. Sin embargo, el Presidente de la Confederación era un hombre refinado que se había distanciado del Rosismo. Urquiza había iniciado reformas que la Unión podía seguir desarrollando, por ejemplo su fundación del Colegio del Uruguay que aceptaba estudiantes de todas las provincias (Solari 1919).

En un discurso que J. Alfredo Ferreira, entonces Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación dio en Paraná en diciembre de 1914, recordó a los estudiantes los inicios de la escuela. La nueva institución formadora de maestros bajo la dirección de George Albert Stearns, graduado en Harvard, y otros pedagogos norteamericanos representaba una importación de Massachusetts al desierto argentino: “Nuestra escuela fue norteamericana por sus directores, por sus regentes, por su mobiliario y útiles, por la traducción de sus libros ingleses, por su táctica escolar militarizada y uniforme, por sus procedimientos y doctrinas” (cita en Bassi 1943, p.224). Horace Mann y Herbert Spencer entraron a las aulas. La viuda de Mann, con quien Sarmiento tuvo contacto por correspondencia hasta los últimos años de su vida, le ayudó a buscar maestros entusiastas y aptos que pudiesen continuar el trabajo de toda la vida de su esposo en Sudamérica.<sup>11</sup>

El compromiso de Stearns, de 27 años, con su enorme tarea era admirable, y él consideraba el nivel de sus graduados como equivalente al de los Estados Unidos<sup>12</sup>, pero las dificultades personales y la politiquería que experimentó en la Mesopotamia argentina eran testimonio de los problemas generados por la extrapolación de instituciones e ideas en un ambiente natural y social hostil. En 1876, Stearns renunció y abandonó la escuela sin terminar el año lectivo. El misterio de su triste partida siempre ha preocupado a los historiadores, quienes han dado diversas explicaciones: Julia, la primera esposa de Stearns, que debía supervisar la escuela de aplicación, falleció debido a la epidemia de fiebre amarilla en 1871, y pasaron varios días hasta que las autoridades de Paraná le permitieron al protestante norteamericano enterrar a su esposa contra el muro más lejano del cementerio católico. La tragedia recayó sobre Stearns nuevamente cuando, poco tiempo después de la muerte de su esposa pierde a su hijo menor. La comunidad tradicional local miraba con desconfianza las iniciativas de Stearns de realizar debates en la escuela sobre las virtudes de la democracia y la república, la introducción de instituciones peri-escolares y la preparación del terreno para incluir profesoras y la educación mixta. La Iglesia Católica despreciaba el carácter laico de la educación, las autoridades militares se oponían a las protestas de los norteamericanos contra la utilización de la escuela como barraca y hospital durante la segunda invasión de López Jordán, y el gobierno ignoraba los pedidos de un edificio más grande y las quejas por las demoras en los pagos de las becas y los salarios. En el año 1875 ya se habían marchado seis norteamericanos, pero la decisión de Stearns de cerrar la escuela no era apoyada por los maestros argentinos que, a pesar de las reducciones de los salarios, temían las consecuencias. Liderados por Scalabrini, saltaron a Stearns y arreglaron directamente con Buenos Aires (Figuroa 1934, pp.71-74; Carli 1995, pp.26-31; Bonell de Bautista 2008, pp.231-265). Es interesante destacar que las dificultades de Stearns comenzaron mientras Sarmiento era Presidente, y en 1876, ni Sarmiento ni su sucesor, Nicolás Avellaneda, que había sido Ministro de Educación y estuvo involucrado en la planificación de la Escuela, intervinieron en el asunto. A pesar de la importancia de la institución en el proyecto de construcción de la nación de los prepositivistas, no se presentó ningún funcionario del gobierno en la inauguración y la congregación de la primera cohorte en 1875 (Bonell de Bautista 2008, p. 252), hecho que permite especular acerca de la debilidad del poder infraestructural del Estado liberal y el surgimiento de una nueva ola de conservadurismo.

El reemplazo de Stearns por el inmigrante español José María Torres, quien entonces era Inspector General de la Educación Secundaria y Vicerrector del Colegio Nacional en Buenos Aires a cargo del refugiado francés Amédée Jacques, fue conflictivo (Bonell de Bautista 2008, p.234), pero no marcó un quiebre radical con la pedagogía norteamericana. Cinco años antes, Torres había acordado con Stearns que la carrera del maestro requería más que la educación humanística general; ningún estudiante debía recibir el diploma de maestro sin antes haber adquirido los conocimientos técnicos para llevar adelante la profesión.<sup>13</sup> Torres, quien en sus últimos años de vida, entre 1885 y 1890, editó un *Curso de Pedagogía*, pretendía revivir la didáctica de Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich August Wilhelm Froebel que había tenido su influencia sobre Mann y el movimiento Oswego en Nueva York y, por lo tanto, indirectamente sobre Sarmiento y los maestros

norteamericanos,<sup>14</sup> algunos de los cuales trabajarían en la escuela hasta 1889. Sin embargo, como graduado de la Escuela Normal de Madrid y colaborador del antes mencionado Jacques, quien había sido formado en la École Normale de París, también trajo consigo el enfoque franco-hispano acerca del conocimiento humanístico y el amor por el detalle (Hodge 1987, pp.51-54, 59-60). Su enfoque era más ambivalente y conservador que el de Stearns. A pesar de que Torres fundó el primer jardín de infantes de Latinoamérica en 1884<sup>15</sup> y proponía estudiar la naturaleza del niño, recurriendo a sus intereses y desarrollando sus habilidades innatas por medio de actividades, coincidía con Sarmiento en que no podía haber una relación de igualdad entre los niños y los adultos o entre los estudiantes y los maestros. No obstante, se apartaba de Sarmiento al considerar a la mujer como racionalmente inferior al hombre. Si bien se aceptaban estudiantes femeninas en los cursos desde 1877, la mayoría de los maestros eran hombres.<sup>16</sup> Finalmente, como fiel a los valores católicos, volvió a incluir la instrucción religiosa (hasta 1887) y defendió la prioridad de la familia en la educación de los niños, pero coincidió con Sarmiento al reconocer el derecho del niño a recibir una educación y, por lo tanto, la tarea del Estado de intervenir si los padres se negaban a enviar a sus hijos a la escuela (Carli 1995, pp. 33-34; Carli 2003, pp. 74-77).

A pesar de no ser seguidor del positivismo y demasiado ecléctico para el gusto de sus defensores,<sup>17</sup> Torres compartía con ellos la convicción de que la enseñanza es un arte y una ciencia. Los hechos empíricos por sí solos pueden inculcarles ideas a los niños. Por lo tanto, los principios y teorías deberían ser reemplazados por los ejemplos y la práctica (Solari 2006, pp. 160-161). Torres puso énfasis en una exposición ordenada y sistemática del tema y sugirió hacer preguntas que sólo tuvieran una única respuesta. Si los maestros querían hacer valer su autoridad y disciplinar a los niños sin emplear el castigo corporal, debían utilizar su voz de manera apropiada y expandir su campo visual, transformando a las escuelas en instituciones panópticas Foucaultianas por su doble sentido de observatorio y laboratorio de experimentos pedagógicos (Memoria 1878, pp.187-190; Carli 2003, pp.78-79). Carli concluye que:

[s]u pedagogía subordinó la libertad del alumno a la autoridad del maestro. Un maestro no tradicional sino moderno, un maestro no improvisado sino profesional, poseedor de un arte de enseñar capaz de convertir la naturaleza infantil en una naturaleza moldeada. Un maestro que fuera *modelo de identificación* absoluta enseñando con la pedagogía del ejemplo... (2003, p. 79, énfasis en el original).

La combinación del discurso científico con nuevas formas de control social y la generación de un espíritu nacionalista era una gran atracción para los positivistas comteanos, mientras que el jardín de infantes y el discurso Idealista froebeliano circundante tuvieron poca aceptación entre ellos (Uzín 1979, pp. 30-31; Carli 2003, pp. 139-140). Aun así, Torres parecía ser el vínculo natural entre las diferentes facciones de la escuela. En 1892, luego de otra crisis y renuncia, el antes director fue convocado a abandonar su jubilación para reorganizar la escuela. Su largo ejercicio, durante el cual nunca se opuso a ningún tipo de evolución, marcó lo que Mercante (1893, pp.298-301) llamó la transición de la Pedagogía Clásica (metafísica) a la Pedagogía Científica (positivista), o de una era de revolución y conflictos partidistas a una era de "Paz y Administración", tal como decían los presidentes Julio Roca (1880-86) y Miguel Juárez Celman (1886-90).

### **Pedro Scalabrini: de Krause a Darwin y Comte**

Cuando Stearns contrató al paleontólogo Pedro Scalabrini como el nuevo director del área de Ciencia y Filosofía, el inmigrante italiano aún adhería al krausismo al que había llegado al leer la obra de Julián Sanz del Río. En su primer libro, un tratado en Derecho Comparado basado en su primera asignatura en Paraná, pretendía presentarle a sus lectores las instituciones liberales y la ley de progreso que las integraba de manera armoniosa. Sólo sabiendo el modo en que funcionan, la gente podría aceptar la democracia, según él la fuente de paz, bienestar y educación y el baluarte contra la revolución y la miseria. Scalabrini (1875, pp. v, xii) definió al Derecho Público como un arte y una ciencia, ya que las Constituciones, como contratos públicos voluntarios entre los votantes y

sus representantes, se basan en normas cuidadosamente confeccionadas y racionalmente explicables que describen la realidad de un país. En su defensa de la libertad de la educación (estaba a favor de la educación primaria gratuita y obligatoria) se puede ver su Idealismo:

La educación, que desarrolla las facultades físicas, morales e intelectuales para el conseguimiento de los fines impuestos al hombre por el Ser Supremo, es el único remedio eficaz para extinguir en él esa lamentable impaciencia causa de tantos dolorosos e inútiles trastornos. (Scalabrini 1875, p. xii)

Ya en 1888/1889, Scalabrini se había convertido al positivismo, tal como lo revela su *Materialismo, darwinismo, positivismo: Diferencias y semejanzas* (1967 [1889]). La obra comienza subrayando el incipiente cambio ideológico en Argentina: mientras que el materialismo tuvo sus adeptos en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y en Hermann Burmeister en el Museo Público de Buenos Aires, y el Darwinismo en el Museo de La Plata, con Florentino Ameghino al frente, el positivismo “no domina en ninguna parte” (p. 177) pero atraía a los jóvenes talentos del país. Scalabrini construye una triada comteana entre los paradigmas. Considera el materialismo como superior a la metafísica espiritualista pero limitado a la cosmología y al empirismo puro; el darwinismo como proveedor de nuevos conocimientos acerca del mundo orgánico y sus leyes de la herencia, adaptación y selección natural pero limitado a una explicación meramente biológica y conflictiva del progreso; y el positivismo como el estudio sociológico de la Humanidad y la creencia en la perfección material, intelectual y moral del ser humano a través del trabajo. Al organizar el trabajo y definir los derechos y obligaciones, la Revolución Positivista complementaría a las Revoluciones Cristiana/Luterana y Francesa y agregaría una emancipación económica a las libertades individuales/religiosas y a los derechos cívicos/políticos. Scalabrini no se limitó a un enfoque dogmático de Comte sino que interpretó la *oeuvre* del Maestro a la luz de los nuevos descubrimientos de la teoría de la evolución. Dichos descubrimientos refinaron a la cosmología, sin absorberla, y ahora ambas estaban sujetas a la crítica positivista. Por ser un paleontólogo, Scalabrini intentó darle relevancia a la geología, desatendida por Comte, en la etapa positivista. Al vivir en la tierra en la que Darwin encontró la evidencia para su revolucionaria teoría, Scalabrini y Ameghino recolectaron fósiles para mejorar los registros geológicos y corroborar la tesis del perfeccionamiento continuo de los seres vivos, rechazando la teoría del Catastrofismo de Georges Cuvier. Scalabrini también adhería a la teoría de Claude Bernard de la Creación como acto evolutivo y regenerativo, basado en una actualización de Henri Ducrotay de Blainville, quien ya había sido una influencia para Comte. Bernard coincidía con Ernst Haeckel al extender la cosmología de Comte de la tierra y el “mundo” hasta el “universo”, pero difiere con el profesor de Jena al considerar al hombre como mucho más que el rey del imperio animal, remarcando su carácter social y altruista. Scalabrini elogió a Sarmiento por prometer, en un discurso acerca de la muerte de Darwin en 1882, la publicación de los trabajos más recientes de los científicos europeos. Scalabrini estaba convencido de la capacidad de la política basada en la ciencia, más que la mera filigrana constitucional, para resolver los asuntos sociales y creía en el poder transformador y eugenésico de la educación popular que resultaría de la Revolución Positivista (Scalabrini 1967).<sup>18</sup>

Gracias a Scalabrini, el nombre de Comte resonó por primera vez en una sala de conferencias argentina, pero, en consonancia con las tendencias globales de secularización y sincretismo ideológico, Scalabrini unió al positivismo francés con Darwin y las tradiciones de librepensamiento del Risorgimento italiano. Esto está respaldado por Mercante, quien observó: “como naturalista creyó en Darwin; como filósofo en Comte; como educador, en la libertad” (cita en Carli 2003, p. 98). Para muchos comteanos, la adopción del positivismo de Scalabrini marcaba el fin del Idealismo en su país, pero para O. Carlos Stoetzer, esta conversión “solo puede ser explicada y comprendida si tenemos en cuenta que estos movimientos opuestos tenían algunos puntos en común, como la disposición del conocimiento como parte del concepto de Humanidad, aunque para el Kausismo obviamente estaba sujeto a una teología” (1998, p. 351). Comte mismo creía que no podía prescindir de una religión sustituta. Aunque su culto secular de la Humanidad nunca se institucionalizó en Argentina tal como pasó en Brasil, encontró sus adeptos entre los normalistas.



Scalabrini (cuyo hermano Giovanni Battista era el obispo de Piacenza) compartía la “clerofobia” del Risorgimento (Korn 1983, p. 252) y la inculcó en sus discípulos, especialmente en Mercante, pero no adhería ni al ateísmo ni al agnosticismo. Después de todo, la religión positivista pretendía fomentar la unión de todos aquellos que, por medio del trabajo, eran “disciplinables” (Scalabrini 1967, p. 230). Al contrario de los protestantes norteamericanos, Scalabrini fue aceptado por toda la comunidad de Paraná.

Cuando definió los fundamentos filosóficos de su pedagogía, se podían entrever el evolucionismo y el positivismo:

[e]n cuanto a la enseñanza, me he convencido teórica y prácticamente que la organización sistemática de la educación afectiva, estética, científica e industrial, descansa sobre cuatro grandes cuestiones antropológicas: evolución de la especie, situación histórica del pueblo cuya educación se pretende dirigir, conocimiento completo y concreto de la Naturaleza del hombre, sistematización del saber real que se debe comunicar en una serie de años en los diferentes grados de la enseñanza, a la juventud estudiosa. No ignoro que hay un simple número de otros asuntos que constituyen una ciencia aparte: pero creo que sin la previa resolución de los problemas enunciados, falta la base de la ciencia, de la educación”. (Scalabrini citado en Mercante 1893, p. 303)

En Paraná, ciencias, Historia y Geografía Nacionales, y educación cívica y moral figuraban prominentemente en los programas y acompañaban a las materias vocacionales.<sup>19</sup> Lo que impresionó a Scalabrini y sus discípulos fue la definición de moralidad como una ciencia positiva y biológica que sigue leyes generales y se transforma en un objetivo asequible. Siguiendo la tradición de Gustav Theodor Fechner, Wilhelm Maximilian Wundt y Théodule Ribot, los laboratorios de psicología luego comenzarían a estudiar los fenómenos morales como la pereza, la timidez, la tristeza, el dolor, la castidad y la venganza de manera experimental. La fusión del positivismo y el normalismo transformó las políticas educativas en Argentina (Bassi 1943, p. 287; Korn 1983, p. 203).

Lo que conocemos acerca de los métodos de enseñanza de Scalabrini aparece en las memorias de sus estudiantes.<sup>20</sup> Desde su llegada a Entre Ríos se embarcó en la adquisición y difusión de conocimientos sobre la región y la patria, contribuyendo así a la construcción de la identidad nacional en una sociedad multiétnica.<sup>21</sup> En 1884 atrajo a un sector del Instituto Geográfico Argentino a Paraná<sup>22</sup> y fundó un museo provincial de ciencias y etnografía (el Museo Nacional de Urquiza de 1854, el segundo en su tipo del país, desapareció con el fin de la Confederación). Esta institución seguiría bajo su liderazgo hasta 1890 (Rocha 2008, pp. 61-62). Tal como lo señaló su colaborador, el zoólogo Juan B. Ambrosetti, su actitud altruista hizo que no obtuviera ganancia alguna de los fósiles que había recolectado. Scalabrini donó su colección al museo, el cual empezó a funcionar en su casa y luego haría aportes a otros museos del Litoral y Buenos Aires y también al Museo Escolar Sarmiento, fundado en 1905. Aunque era un científico por derecho propio (en 1886 ya había descubierto 82 especies nuevas), prefirió dejarle el análisis académico al renombrado Ameghino (Ambrosetti 1916, pp. 227-233). Sin embargo, Scalabrini revolucionó la enseñanza de “lecciones de cosas” al reemplazar cajas enciclopédicas importadas (y cada vez más costosas) de objetos que no eran representativas de las realidades de Argentina y tenían inscripciones en otros idiomas por testimonios locales de la historia natural. Estos testimonios se exhibían según un programa predeterminado, utilizando cada objeto para encarar problemas específicos en una serie de clases, incluyendo su posible utilización económica (Mercante 1893, pp. 15-17, 205-215, 284-296, 666).<sup>23</sup> Además, este talentoso profesor de ciencias organizó clases fuera de la escuela convirtiendo al estudiante en agente activo para la conformación de objetos a exhibir. Mercante iría más lejos en el desarrollo de dicho método al organizar la “ciencia educativa” a nivel universitario luego del fin del siglo, tal como Inés Dussel (1996, p. 6) señala:

Una escuela junto al río, en un bosque, en un museo o en un laboratorio, tal como lo hicieron sus maestros Pedro Scalabrini y Juan Gez en Paraná, aumentaría la capacidad del

estudiante de discriminar y agudizar su memoria táctil y auditiva: lo importante era el estímulo de todos los sentidos sin dejar de lado los sentidos emocionales.

A diferencia de Torres, e influenciado por sus orígenes krausistas, Scalabrini tuvo en cuenta la libertad de interpretación. A Scalabrini le gustaba exponer visiones antagónicas a sus estudiantes y generar debates controversiales entre ellos. Él despertaba la curiosidad y el espíritu inquisitivo de sus estudiantes, proporcionaba una guía y un ejemplo, garantizaba el orden y el respeto mutuo (Mercante 1893, pp. 302-303; Carli 2003, pp. 97-99). Para Vergara (1916, p. 510), las clases de Scalabrini eran una “escuela de la libertad”, y Ambrosetti (1916, p. 238) recordó el modo en que su maestro repetía, como un refrán, la fórmula: “piense, medite, forme su juicio y después vuelva a verme”. El recuerdo, de segunda mano, de una de las clases de filosofía de Scalabrini sobre Comte deja una impresión mixta. Por un lado, las respuestas del maestro suenan condescendientes y pesarasas; menosprecia a los “bárbaros” que no escuchan porque son incapaces de comprender la doctrina de Comte. Por otro lado, tiene en cuenta las preguntas desafiantes y admite sus propias desviaciones con respecto a su Maestro, especialmente en lo que tiene que ver con la exclusión de Jesucristo del calendario positivista. Además, el tirano paraguayo José Gaspar Rodríguez Francia no tiene lugar entre los santos, mientras que el libertador argentino José de San Martín sí lo tendría. Según este recuerdo, Scalabrini hasta llegó a señalar que el pensamiento político “reaccionario” de Comte sería incompatible con la democracia liberal Argentina (Victoria 1985, pp. 377-387, cita de p. 387)<sup>24</sup>, pero Mercante recordó que su querido maestro le temía a la crítica, y los positivistas de la escuela le inculcaban a sus alumnos un odio profundo por la guerra y la revolución al recordarles la condena de Comte hacia la violencia y la metafísica de 1789 (Carli 2003, pp. 99, 101).

El enfoque didáctico de Scalabrini no revirtió la desigual relación entre estudiante y maestro. Stoetzer (1998, p.338), en su intento por desenterrar al krausismo, pasa por alto los límites de la libertad de los métodos de enseñanza de Scalabrini y se enfoca demasiado en Vergara, quien fuera algo así como la excepción entre sus estudiantes y un crítico del férreo régimen disciplinario que la Escuela representaba bajo la dirección de Torres (Uzín 1979, pp. 24-26). Scalabrini y la mayoría de sus seguidores nunca tuvieron como objetivo preparar ciudadanos para un rol fundamental en una sociedad pluralista. En una época de grandes inmigraciones – en 1896, sólo un quinto de la población masculina de la ciudad capital estaba conformado por argentinos nativos (Terán 1987, p. 22) – la llegada de europeos se había convertido en una amenaza. Mercante, hijo de inmigrantes de Liguria, señaló que “[l]a filosofía positiva no es conservadora revolucionaria, espiritualista ni materialista; es sistemáticamente constructiva” (citado en Carli 2003, p. 101). Las escuelas públicas, al igual que el servicio militar obligatorio y las asociaciones sociales (patrocinadas por el estado), tenían el objetivo de insertar a las generaciones futuras sin conflictos ni anomias en una economía enfocada en la exportación y una forma de gobierno oligárquica (Bertoni 2007).

### **Victor Mercante frente a Carlos Vergara, o el orden frente a la libertad**

De todos los discípulos de Scalabrini (áreas grises en la Figura 2), se puede decir que Mercante desarrolló el concepto más fatalista de educación, una mezcla del darwinismo prepositivista, el normalismo inspirado en Comte, las escuelas alemana y francesa de psicología experimental y la criminología antropológica italiana. Luego de su graduación de la Escuela de Paraná en 1890, comenzó a trabajar en una escuela normal del San Juan, natal de Sarmiento, donde siguió el ejemplo de Scalabrini y estableció un museo educativo que sirvió como laboratorio para el estudio de las ciencias, la historia social y la cultura de manera conjunta. En 1894, Mercante se mudó a la Escuela Normal de Mercedes (provincia de Buenos Aires) en la que fue director hasta su designación como titular en la Universidad Nacional de La Plata en 1906. Esta nueva *alma mater* nacional se convertiría en el modelo de universidad positivista de Argentina, y Mercante organizó la Sección Pedagógica en su Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. En 1914, ésta se emancipó como la Facultad de Ciencias de la Educación, con Mercante como su primer decano. El nombre de esta institución era programático: su fundador quería superar la improvisación y creía que para que la enseñanza se convirtiese en una ciencia, la pedagogía debía estar basada en la psicología y las

leyes biológicas subyacentes (Dussel 1996, pp. 1-4).<sup>25</sup> Mercante atrajo a otros graduados de Paraná, entre ellos a dos ex directores de la Escuela, Alejandro Carbó y Leopoldo Herrera.

Tal como lo enfatiza Manuel H. Solari (2006, p. 192), Mercante siguió a Scalabrini al inculcar en el estudiante “el amor por la observación espontánea, a la investigación propia, al trabajo físico e intelectual y el deseo de ordenar, aprender y sistematizar la propia iniciativa”, permitiéndole de esta manera adaptarse al medioambiente y dominar las vicisitudes de la vida. Mercante defendió el currículo científico y práctico y se inclinó hacia la educación nacionalista con raíces regionales (Solari 2006, pp. 192-193, cita de p. 192). Sin embargo, su concepto de infancia tomó la polarización de Sarmiento de infancia bárbara e infancia civilizada y la llevó un paso más allá: el niño era considerado como un “pequeño salvaje” (citado en Fernandez 2008, p. 143); es decir, bárbaro por definición. Al igual que la Humanidad, que se desarrolló de un estado primitivo a una sociedad sociológicamente iluminada, el niño puede progresar a una madurez civilizada: la filogenia recapitula a la ontogenia, tal como lo declaró Haeckel. Por lo tanto, la educación debe acompañar dicho paralelismo al seguir y regular didácticamente el curso de la naturaleza. Esta idea no estaba lejos de Comte, cuya clasificación de las ciencias supuestamente reflejaba la formación intelectual de la raza humana (Fernandez 2008, pp. 142-144; también Carli 2003, pp. 103-104).

Sin embargo, la investigación criminológica de Cesare Lombroso y la crítica sociopsicológica conservadora de la democracia de masas de Gustave Le Bon tuvieron un gran impacto en Argentina, al igual que los escritos de José María Ramos Mejía. Para el patólogo capacitado, que de 1908 a 1912 actuó como presidente del Consejo Nacional de Educación, el organismo social se había enfermado. El “barbarismo” moderno tenía su expresión en la multitud urbana, y la cura era la acción “quirúrgica” y “normalizadora” de los políticos y pedagogos más preparados (Terán 1987; 2009, pp. 128-148). Con la influencia de estos debates, Mercante subrayó la amenaza potencial que podía surgir de las acciones instintivas, sentimentales e inmorales del niño, si el entorno no lo domaba. Esta amenaza sería aún mayor si el niño actuaba como parte de una “turba estudiantil”. Por lo tanto, los maestros deberían intervenir y ser la guía para el camino de la población escolar por medio de “sugestiones”. No deberían utilizar ni represión ni acudir a los enfoques anárquicos, como Tolstoy, sino que deberían adherir al concepto positivista de “libertad (...) dentro del orden”, relacionado tanto con el currículo sistémico y la conducta social. Con mucha predisposición para proporcionarle a su “escuela científica” las herramientas necesarias para civilizar a los estudiantes (y mantener controlado al maestro), Mercante desarrolló una nueva disciplina, la “paidología”, o el estudio del estudiante. Las estadísticas psicológicas medían el impacto diferencial de la herencia genética y racial y el entorno físico y social de un gran número de estudiantes, los clasificaban y supuestamente permitían elaborar una acción pedagógica para cada grupo (Carli 2003, pp. 104-114, citas de pp. 105, 108, 111, 110 y 112; ver también Mercante 1914; Mercante 1925, pp. 28-29; Puiggrós 2006, pp. 140-146, 268-271). Tal como lo expresa Dussel, “[a]l igual que cualquier buen positivista, creía en la naturaleza y no en la crianza. [...] La tarea de la educación era la de desarrollar el potencial predeterminado hasta su nivel máximo” (1996, p. 4). En 1916, este enfoque socialmente distorsivo casi se traduce en una reforma escolar, cuando el Ministro Carlos Saavedra Lima utilizó los argumentos de Mercante para justificar la reducción de la escuela primaria, para los menos afortunados en cuanto a la genética, de siete a cuatro o cinco años (Tedesco 2009, p. 261).

Carlos Vergara, que había nacido en una familia religiosa de Mendoza, no representaba la antípoda perfecta de Mercante; ambos le atribuían la importancia a la ciencia, especialmente a la biología. Sin embargo, el “paidólogo” lo llamaba, de manera respetuosa, el campeón de la “escuela revolucionaria” que intentaba precipitar la acción de los positivistas y desafiar al Estado organizado (Mercante 1893, p. 299). Luego de un año como Titular en Paraná, luego de su graduación en 1878, Vergara trabajó como maestro e inspector en Mendoza y en Buenos Aires.

A principios de la década de 1880 utilizó *El Instructor Popular* como plataforma para diseminar la doctrina de Krause y sus seguidores Heinrich Ahrens, Guillaume Tiberghien y Sanz del Río. La etapa más decisiva de su carrera, su puesto de director de la Escuela Normal de Mercedes desde 1887 hasta 1890, coincidió con la transición de Scalabrini al positivismo. Vergara siguió siendo fiel a Krause, aunque reconoció la exploración del progreso humano de Comte y señaló algunas similitudes entre la filosofía del

romántico alemán y el evolucionismo spencereano con sus raíces darwinistas (Vergara 1916, p. 30; Roig 1963, pp. 99-102; Roig 2006, pp. 139-161).

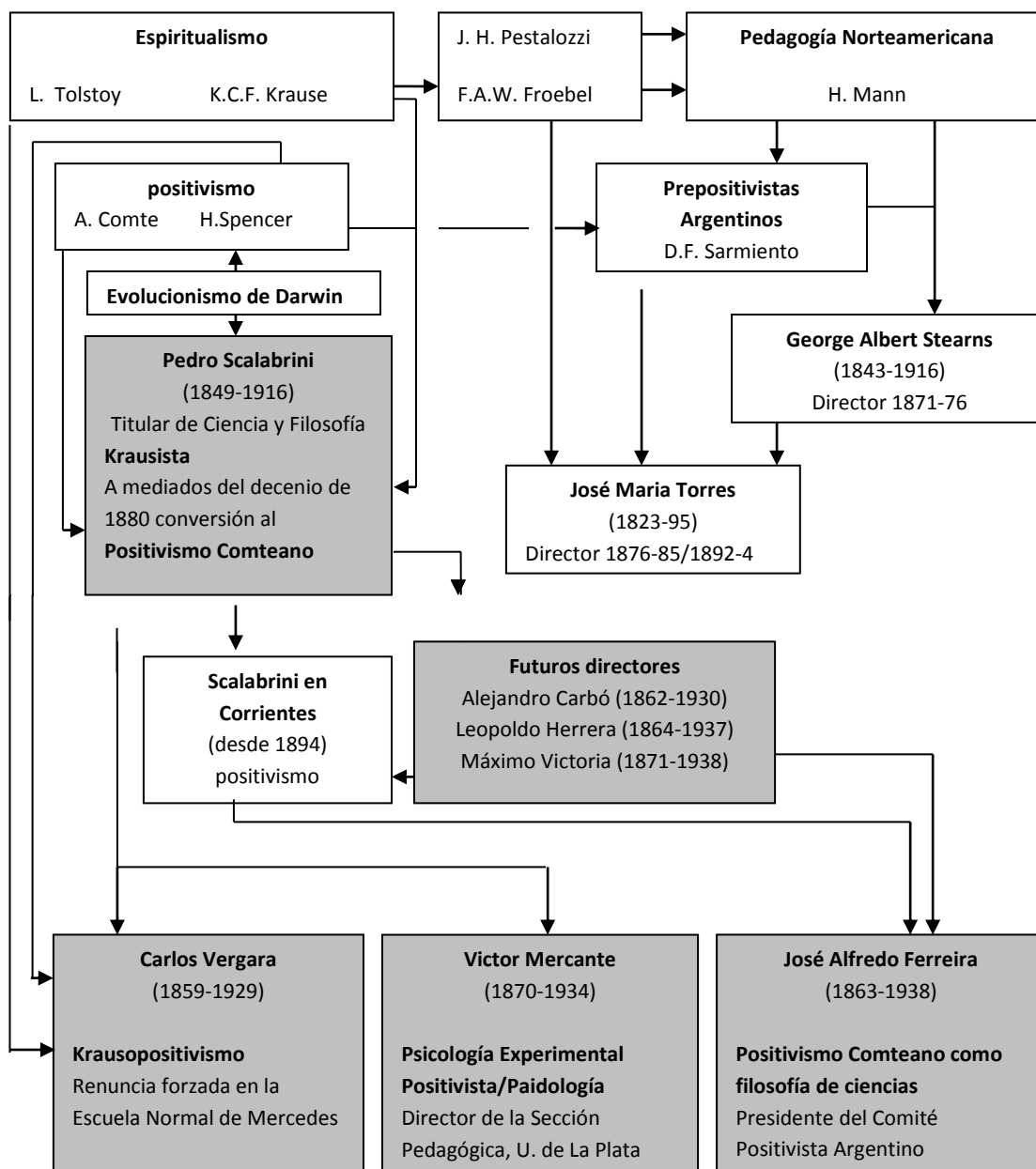


Figura 2: Fusión de ideas en la Escuela de Paraná

En 1899, se volvió en contra de la imitación de Europa y consideró a las Américas republicanas (no sólo a Latinoamérica como su contemporáneo uruguayo José Enrique Rodó) como una fuente de la juventud:

Vamos a demostrar que el sistema de educación que sostenemos es fundamentalmente distinto a las teorías de Spencer y Comte, y superior a estos, como es superior el porvenir de la libre y joven América a la suerte de las monarquías europeas que entran ya en franca decadencia. Sostenemos una doctrina contraria, no solo a la[s] de Comte y Spencer sino también a la[s] de todos los [demás] filósofos teorizadores (Vergara 1899, pp. 1-2).

La confianza ciega en el poder de los hechos, según explica el educador, niega el estado físico y moral de su observador y ha pervertido a la sociedad moderna. Para Vergara, la sabiduría no era resultado del ateísmo, la mejor receta para el barbarismo (Vergara 1899, pp. 5-7), sino que resultaba de la combinación de Cristo y Sócrates. La razón se transformaba en un “sentimiento de amor de naturaleza mística”, pero debía ser amor en acción (Stoetzer 1998, p. 357; ver también Vergara 1916, pp. 609-610), al igual que para Pestalozzi y Froebel, no sólo verbalismo. Vergara revirtió el concepto comteano de niñez. Creía en la bondad de la naturaleza, controlada por el espíritu santo, y su predisposición en el alma de cada individuo. No le temía a las acciones espontáneas del niño, sino que quería crear un entorno basado en la experiencia y libre de autoritarismo en el cual el niño se podría desarrollar libremente. Vergara condenaba la cultura libresca, la teorización inútil, el aprendizaje enciclopédico y las prácticas rutinarias que caracterizaban a la vida escolar, incluso en Paraná, y alejaban a los niños de la naturaleza y la ciencia. Cuando comenzó a dar clases en Mercedes, seguía utilizando libros de texto y las lecciones obligatorias, pero los estudiantes siempre tenían el derecho a rechazar cualquier idea propuesta y sugerir temas alternativos de discusión. Al poco tiempo se los alentaba a observar a los niños en sus prácticas escolares, preparar y aplicar sus propios planes y a incrementar sus conocimientos a través de las lecturas espontáneas. Las intervenciones de vigilancia y de corrección eran consideradas como contraproducentes y como una violación de la dignidad del niño. Vergara puso énfasis en el compromiso crítico y la autonomía creadora de los estudiantes y en el profesionalismo y la idoneidad de los profesores. El niño que, por naturaleza, era incapaz de hacer el mal no debía ser disciplinado, ni siquiera con la voz imperiosa o el ceño fruncido del maestro. La relación entre maestro y estudiante debía estar basada en una colaboración productiva que iba más allá del aula (Vergara 1899, pp. 2-3, 39-63, 236-247).<sup>26</sup>

El discurso krausopositivista acerca de la libertad del niño rompió la tradición que existía desde los prepositivistas, aunque Vergara incorporó a Sarmiento entre sus “héroes de acción” (Stoetzer 1998, p. 357).<sup>27</sup> Su fracaso en Mercedes y su posterior remplazo por Mercante demuestran que aún no había llegado el momento de la transformación de las escuelas públicas en laboratorios para la “sociedad republicana” en las que los ciudadanos libres podrían buscar la felicidad personal y el bien común (Vergara 1909, p. 7). De hecho, el activismo de los estudiantes y maestros a favor de la “reorganización social” antes de la rebelión contra el presidente Celmán en 1890<sup>28</sup> fue el último clavo en el ataúd del desafío no violento de Vergara a la “normalización” (Roig 2006, pp. 159-160). En un folleto de 1911, refutó toda forma de *sociocracia* y defendió el sufragio universal, incluyendo el sufragio femenino, ya que garantizaba que

[e]l voto del poeta y del filósofo, [y el de los] utopistas, soñadores, que viven en el porvenir[,] se equilibran con el voto del jornalero, el del radical con el del conservador, el del idealista con el del positivista, el del sabio con el del ignorante, y así, de todos los diversos puntos de vista que tienen los individuos, según su diversa situación, surge la verdad como término medio y resultante fiel de la voluntad de todos. (Vergara 1911, p. 9; ver también pp. 8, 15)

El texto no carece de contradicciones. Su autor se distanció de Jean-Jacques Rousseau y otros defensores de la igualdad como base del sufragio universal y elogió al sistema político federal, republicano y representativo de Argentina (que se había vuelto corrupto y necesitaba ser rectificado). No obstante, en páginas posteriores sugiere el gobierno directo de la *volonté générale* por medio del mandato imperativo y revocable y además remarcó la necesidad de justicia social, incluso en la educación (Vergara 1911, pp. 7, 10-12). Ferreira señaló que esta forma de democracia en el aula podría llegar a ser tan tiránica como la didáctica de los Jesuitas, y podría hacer fracasar a la Yasnaia Poliana de Argentina (Bassi 1943, p. 224).

Juan Carlos Tedesco (2009, pp. 262-264) nos recuerda las tendencias des-institucionalizadoras que subyacen tras las didácticas de Vergara; su rechazo del Estado intervencionista le facilitó el juego a los grupos oligárquicos que estaban interesados en debilitar un sistema escolar cada vez más inclusivo y, por lo tanto, no tuvo la aprobación de los defensores de este sistema en el movimiento Radical.<sup>29</sup> Cuando Hipólito Irigoyen subió al poder en 1916, el año del proyecto abortado de

Saavedra y de la muerte de Scalabrini, y lanzó su “Reparación”, Vergara tuvo el deseo de que Argentina y, de modo más general, América Latina cumplan su misión y completen “la más grande y gloriosa de las revoluciones que hasta hoy se haya visto en la historia de la humanidad” (Vergara 1916, p. 30), y establezcan un baluarte contra las “guerras bárbaras” de Europa (Vergara 1916, p. 609). Vergara se hacía llamar el mayor reformador de la educación primaria, elogiado por Sarmiento y Torres, rehabilitado por sus antiguos críticos y temido por el viejo régimen. Sin embargo, admitió que, a pesar de haber revolucionado a la pedagogía, liberado a los spencereanos de sus cadenas y anticipado el enfoque de Maria Montessori, aún no se le había dado una escuela en la que pudiera implementar su sistema de manera integral (Vergara 1916, pp. 30-56, 405-418).<sup>30</sup> Los deseos de Vergara no se cumplieron: el nuevo régimen no requirió sus servicios, aunque sus ideas acerca del autodescubrimiento, autocontrol y autonomía de los estudiantes seguirían resonando en la reforma universitaria y en el movimiento de la Escuela Nueva.

#### **J. Alfredo Ferreira: para una nueva filosofía de la ciencia**

Ferreira estableció que su adhesión al positivismo ocurrió a finales de la década de 1880.<sup>31</sup> A Ferreira le gustaba más Comte que el experimento de Vergara que él mismo había presenciado y al cual se había opuesto mientras trabajaba como subdirector en Mercedes (Puiggrós 2006, pp. 56-57).<sup>32</sup> En 1894, cuando el nuevo gobierno de su nativa Corrientes le confió la presidencia del Consejo Superior de Educación y el Directorio General de Escuelas de la Provincia, tuvo la oportunidad de implementar sus proyectos. Entonces se acordó de Scalabrini, quien se mudó de Paraná a la provincia vecina. Al igual que Mann y Sarmiento, Ferreira quería aprovechar su cargo para expandir la escuela pública y solicitó a la sociedad civil que colabore con el gobierno. La Escuela Normal Popular en Esquina, el departamento natal de Ferreira, surgió de dicha iniciativa. Bajo la dirección de Scalabrini, seguía los principios positivistas y tenía un programa integral que combinaba educación física, científica, literaria, estética, industrial y moral. Ferreira imaginó a Corrientes como el centro de la reforma educativa (Bermúdez 1946; Dozo 1985, p. 478; Fernández 2008, pp. 72-81, 154-156), según sus “Bases para un plan de estudios de educación primaria” de 1892. Este plan pretendía aplicar la pedagogía de Paraná y reforzar la educación laica y práctica, en base al método experimental y la interpretación libre, creativa y discursiva de los hechos empíricos inmediatos (Bassi 1943, pp. 22-39). Comienza de esta manera:

El alumno de la escuela común sólo debe estudiar directamente las cosas, los seres y los hechos naturales y sociales de la región en que vive. La adquisición teórica de conocimientos en un texto o en las explicaciones del maestro, y no derivada de la propia observación y de la propia inducción, no educa o educa mal, según lo ha demostrado la experiencia. (citado en Bassi 1943, p. 22)

Como antes en Paraná, Scalabrini continuó con sus intentos por “nacionalizar” la educación y resistió el crudo darwinismo social. En 1894 estableció el Museo de la Provincia de Corrientes con una colección inicial de 6000 piezas (Bassi 1943, p. 62), y en los Congresos Científicos Latino-Americanos de 1898 y 1901 elogió el vocabulario rico y los conocimientos amplios de la población indígena (Biagini 1995, p. 82). En consonancia con los ideales comteanos y la necesidad de una educación vocacional en tiempos de una rápida industrialización, también sugirió dividir la escuela primaria en dos ciclos: el ciclo inferior, de cuatro grados, proporcionaría instrucción general, mientras que el segundo ciclo, de dos grados, les permitiría a los estudiantes aprender un oficio. Tal reforma estuvo confinada esencialmente al Litoral y a la provincia de Buenos Aires (Tedesco 2009, p. 78)<sup>33</sup>, a pesar de que Ferreira fue dos veces el Inspector General de Educación Secundaria de Argentina, en los períodos 1899-1900 y 1903-04, y Scalabrini presidió la Asociación Nacional del Profesorado. Tras sus partidas, Ángel Bassi, biógrafo de Ferreira, tomó su puesto de director de la Escuela Normal Popular de Esquina.

En esos años en Corrientes también tuvo lugar la fundación de la publicación mensual *La Escuela Positiva* que, en su primera edición, en 1895, definió la importancia del positivismo:

[e]l Positivismo es la ciencia espiritualizada, sistematizada y generalizada. Fuera de la ciencia no hay nada... Los sistemas y teorías que no tienen por base los hechos y luego las leyes que a su vez son base de la ciencia, son vanas aspiraciones, sueños vagos, semejantes a las visiones místicas, que deben tenerse en cuenta, sin embargo, como productos cerebrales, para estudiar al hombre. (citado en Dozo 1985, p. 477)

En concordancia con esta apertura a las explicaciones “no científicas” de los fenómenos naturales y sociales por motivos antropológicos, la publicación invitaba a los autores de todos los “estados” comteanos, o sea, de todos los colores político-ideológicos, a aportar sus artículos. Según la interpretación de Ferreira, “[l]a escuela positivista recibe todo lo que es humano” (citado en Dozo 1985, p. 479).<sup>34</sup>

En dos discursos que Ferreira dio en Buenos Aires algunos años después se pule esta idea. En 1903 se dirigió al Centro Liberal de Mercedes rechazando la creencia de esta asociación de que no había lugar para una religión sistemática en la entonces actual etapa científico-industrial de la evolución humana. Llevó al público a través de tres síntesis sociales consecutivas que intentaban coordinar no solo los productos y acciones cerebrales, sino también los sentimientos: fetichismo, politeísmo y monoteísmo (y este último alcanzó su clímax con el dominio del catolicismo). Los antiguos dogmas religiosos, que en su momento eran creativos y significativos, se habían vuelto obsoletos y generaban impiedad, negativismo y ataques violentos anticlericales. Sin embargo, la religión, en su doble sentido comteano de “regular” y “religar”, más que nunca era necesario según Ferreira: disciplinaría las aptitudes individuales y asociaría a los seres humanos en un todo homogéneo. El culto de la Humanidad, como nueva síntesis en una sociedad cada vez más compleja, representaría a la Providencia directa del hombre, “positivizaría” las creaciones religiosas teológicas y supranaturales y organizaría la vida moral (Ferreira 1903).<sup>35</sup> En 1906, cuando Ferreira interinamente reemplazó a Rodolfo Rivarola como Profesor de Ética y Metafísica en la Universidad de Buenos Aires, criticó nuevamente a los groseros materialistas por no poder darse cuenta de que “lo subjetivo”, aunque esté subordinado a lo objetivo, “es necesario para inducir leyes, y es indispensable para coordinarlas”. La educación positivista se debería enfocar en la observación minuciosa, el pensamiento conceptual y el razonamiento crítico, y permitiría la pronosticación social. Al igual que Scalabrini, Ferreira rechazaba la creencia de los darwinistas sociales de la supervivencia del más apto, ya que ignoraba el hecho de que la sociedad y la Humanidad trascienden al individuo y ambas comenzaron a proporcionar protección a aquellos que la necesitaban (Ferreira 1906, cita en p. 5).

El creciente enfoque en los temas religiosos y morales también debe ser explicado teniendo en cuenta el contexto del catolicismo social emergente (*Rerum Novarum*, 1891), con su crítica al capitalismo y a la secularidad, y el acogimiento de los Radicales al krausismo, que les permitía rechazar la Iglesia Romana pero defender los valores espirituales (Ivereich 1995, pp. 65-72). Tal como lo recordó Bassi, la partida de Ferreira de Corrientes coincidió con un ataque de la clase política corrupta contra los normalistas, especialmente los positivistas intransigentes de Paraná, que se habían vuelto muy influyentes e irritantes. En 1899, mientras Ferreira era Inspector General, un decreto de incompatibilidad les impedía a los directores y maestros de las escuelas secundarias, normales y especializadas tomar posiciones políticas a nivel provincial y municipal, y un año después se cerraron nueve escuelas normales de varones. El enfoque se centró en la capacitación de maestras mujeres que, según Bassi así lo esperaba la clase política, se limitarían a realizar sus tareas, se basarían en sus creencias y no en la ciencia, y no se opondrían al desmantelamiento de la ley 1420. Al no poder implementar sus ideas, detalladas en su proyecto de reforma de 1899 para las escuelas normales que se centraba en la instrucción moral y en la antropología social de Ramos Mejía, Ferreira renunció a su puesto de inspector. No obstante, volvió esporádicamente a la política y también utilizó sus publicaciones universitarias, especialmente en la Universidad de La Plata, para defender la escuela laica de Sarmiento (Bassi 1943, pp. 102-109, 115-128)<sup>36</sup>.

De todas maneras, la influencia nacional del positivismo comenzó a decaer. Las amenazas a su supremacía luego de la 1era Guerra Mundial llegaron no solo de parte de los ultramontanos sino

también de parte de la Escuela Nueva. Bassi rechazó el argumento de que la “escuela activa” podría ser vista como una cuarta etapa de la periodización del normalismo Argentino de Ferreira, como complemento de las etapas dominadas por los norteamericanos (liberales), krausistas, y comteanos; en su lugar, insiste Bassi, se trataba de un paso atrás hacia la metafísica (Bassi 1943, pp. 227-228, 325). Para hacer frente a la crisis espiritual que se percibía, Ferreira y Bassi unieron a aquellos que seguían siendo positivistas, muchos de ellos educadores activos o retirados de Paraná, en el Comité Positivista Argentino. Fue fundado en 1924 y un año después comenzó a publicar la revista *El Positivismo* (Bassi 1943, pp. 239-241; Dozo 1985, p. 479). A pesar de que la Gran Depresión tuvo un impacto negativo en su número de miembros, la Sociedad se recuperó<sup>37</sup>. Sin embargo, no pudo sobrevivir a la muerte de su fundador y presidente, Ferreira, en 1938. Luego de dicho año, Bassi era el único discípulo prominente de Scalabrini que quedaba con vida. En su evaluación, la llegada al poder de Juan Domingo Perón sustituyó la formación activa de la patria por rituales nacionalistas, apóstoles por burócratas, y templos de la virtud y la sabiduría por puestos de aprendizaje enciclopédico. Sólo la gente sociológicamente iluminada podría escapar de la esclavitud industrial, moral y política (Bassi 1943, pp. 174, 325).

Para Ferreira, Comte proporcionaba el criterio para medir el progreso natural y social. Sin embargo, lejos de ser ortodoxo,<sup>38</sup> Ferreira desmonta el sistema filosófico del Maestro de Montpellier hasta llegar a sus bases: una filosofía de la ciencia que confiaba en la verdad, u objetividad, de los hechos y reconocía que dichos hechos estarían sujetos al cambio constante y, por lo tanto, a las nuevas investigaciones. En 1904, Ferreira le escribió a Émile Corra, presidente de la Société Positiviste Internationale recientemente conformada, y se distanció de los intérpretes ortodoxos de Comte de la Iglesia Positivista de Brasil y de Juan Enrique Lagarrigue de Chile, que no podían reconocer que la doctrina del Maestro era lo suficientemente amplia y profunda como para permitir la digestión constructiva de teorías nuevas que explicasen los desarrollos actuales de la sociedad.<sup>39</sup> Diez años más tarde, abogó por que se aplique “a Comte a nuestro mundo contemporáneo en vez de copiarlo literalmente, como hacen los colegas de Rio de Janeiro”.<sup>40</sup> Tuvieron que transcurrir dos décadas para que Ferreira sintiese que sus esfuerzos por la comprensión moderna del positivismo como una “filosofía de una ciencia integral que evoluciona y se renueva siempre”<sup>41</sup> habían dado sus frutos, no sólo en Argentina sino también en Brasil.<sup>42</sup> Mientras tanto, en Francia, los intérpretes ortodoxos parecían más preocupados por descubrir en qué casa de Rue Payenne había vivido Clotilde, la enamorada platónica de Comte, que por resolver la crisis a la que se enfrentaba el mundo.<sup>43</sup>

La mejor síntesis del enfoque de Ferreira se encuentra en una carta que le escribió al sucesor de Corra, Maurice Ajam,<sup>44</sup> el 2 de febrero de 1933. En la misma, comienza con una declaración en la que se puede ver el optimismo histórico de la Ilustración:

[de] lo que observo y practico aquí, me parece que la propaganda de nuestra doctrina debe cambiar de táctica para conseguir auditores, lectores e incorporaciones nuevos. Cada momento de la indefinida evolución social, exige sus adaptaciones a la ciencia, a la industria y a la filosofía.

Coincidió con Corra en que “el mundo contemporáneo está impregnado de espíritu nuevo positivo”, de modo tal que “[e]l mismo Catolicismo – resistencia poderosa del monoteísmo decadente – más tiene en cuenta los asuntos terrestres que los celestes, en su política, en su diplomacia, en su acción social”<sup>45</sup> (aunque rechazaba cualquier alianza con la Iglesia de Roma y, por lo tanto, despreciaba lo que ocurría en el Brasil de Getúlio Vargas – Bassi 1943, pp. 265-266). De esta manera, Ferreira se ponía firme para evitar la conversión del Comité Positivista Argentino en una capilla aislada:

Aplaudimos y ayudamos a todos los que analizan un problema político, administrativo, financiero, jurídico [y] filantrópico, cuando discernen los factores naturales que lo han producido, sin apelar a quiméricas, intervenciones supernaturales. (...) Seguimos el desarrollo teórico y práctico de la Sociología de Durkheim, Lévy Br[ü]hl, Blondel, [y] sus colaboradores y continuadores. Ponemos al Positivismo en paz y al día con la ciencia



actual, sin rechazar, como lo hizo el Apostolado Positivista del Brasil, el microscopio, la bacteriología, la evolución orgánica, la Psicología experimental, [y] los nuevos puntos de vista de las matemáticas, de la Física, de la Química [y] de la Astronomía. Creemos que estos nuevos puntos de vista, dignos de nuestra gran doctrina, han ampliado el espíritu humano, y han influido en su moral, haciéndola más comprensivo [y] más tolerante, dando pábulo al amor, resistencia al odio, de que la bestia humana no puede desprenderse de un momento a otro. Nosotros aceptamos, en consecuencia, a Claudio Bernard, a Lamarck y Darwin, a Pasteur, a Lombroso, a Berthelot, a Ribot y a sus continuadores. Ponemos en nuestro Calendario a los grandes poetas y artistas de l[os] siglo[s] XIX y XX, siguiendo los nuevos matices de belleza, con el espíritu universal que animó a Comte al agrupar y clasificar a los creadores de todos los tiempos.<sup>46</sup>

Ferreira estaba tan entusiasmado con reconciliar a la doctrina de Comte y a los padres de la teoría evolutiva con los nuevos defensores de una verdadera sociología, de la psicología experimental y antropológica y de la racionalización de la teología (con algunos de ellos como maestros en la admirada École Normale Supérieure de Paris), que Corra lo llamó el positivista que “más sintoniza[do]” estaba con sus propias ideas filosóficas.<sup>47</sup>

Tal como lo demuestra el discurso de Ferreira de la conmemoración del quincuagésimo aniversario de la Ley 1420, para él, el énfasis que ponía Vergara en la espontaneidad estaba subordinado a la psicobiología de Mercante: al proporcionarle a los maestros la mirada que tiene en cuenta a la herencia y adaptación milenarias y al darle libertad a los niños, esta reforma habría producido los resultados esperados. Ella pretendía “vigorizar la aptitud social del educando, y reprimir su instinto antisocial” (Bassi 1943, p. 280). Sin embargo, en la exploración de estas aptitudes e instintos, Ferreira llegó más lejos que el resto de los científicos contemporáneos. Sus *Ensayos de ética*, publicados luego de su muerte en 1944, incorporaban la evolución del individuo dentro de la de la sociedad, definida como organismo vivo con una conciencia social durkheimiana y, de esta manera, reconciliaba los determinismos biológico y sociológico (comteano). Al igual que la inteligencia y la sensibilidad, se consideraba a la volición como un producto natural existente sin o incluso en contra de la voluntad del ser humano: su autonomía relativa explica la acción, y ésta última era vital para Ferreira como pedagogo. La brújula moral del individuo se transformó en un fenómeno social e histórico que estaba sujeto a los cambios biológicos y, sólo en la última instancia, físicos y químicos (Soler 1968, pp. 204-208; Dozo 1985, pp. 479-481):

[l]a realidad moral es muy compleja, desde que constituye un fragmento, pero quintaesenciado de la realidad orgánica y universal. No sólo la integran fenómenos químicos sino [también] físicos, cósmicos, y sobre todo, sociales. La ley moral establece la relación de la existencia del hombre con el hombre, con su especie, y con las demás especies sobre nuestro pequeño planeta. Explicar, pues, esta relación por un proceso químico o de mero instinto, siendo verdadero en el fondo, es simplificar demasiado hechos muy complicados.<sup>48</sup>

Finalmente, la ética de Ferreira resultó ser “incapaz de trascender al hombre como animal” (Martinez de Codes 1988, p. 215).

## Conclusión

Sarmiento estaba convencido de que la alfabetización de las masas era la base de la modernización de Argentina. Para los normalistas de Paraná que tomaron la posta de los norteamericanos, esta creencia casi mística en el poder redentor de la educación popular se transformó en la fuerza impulsora de sus vidas profesionales. Las canciones de la Escuela clamaban los símbolos patrios, el rol de los maestros como sacerdotes laicos y soldados, y la libertad y el progreso basados en el

conocimiento (Uzín 1979, p. 37). Cuando Sarmiento visitó la escuela cinco años antes de morir, declaró:

[h]oy estoy en el mismo campo [de batalla que en 1873, durante la segunda invasión de López Jordán], y en lugar de bárbaros, me encuentra en la más perfecta Escuela Normal de alumnos maestros, y entre 400 niños de la Escuela de Aplicación. A los Krup[p]s [armería] y las ametralladoras que traje entonces se han sucedido este suntuoso palacio, esos aparatos de enseñanza, este espléndido mobiliario y las mapas que decoran las murallas.

La civilización y la cultura de Paraná, prosiguió Sarmiento, resurgieron de las cenizas de las batallas de Sauce, Ñaembé, Talita y San Gonzalo que llevaron a la derrota de los caudillos que tenían su origen en las masas analfabetas. Luego, el ex presidente le solicitó a los estudiantes que lo escuchaban: “[v]osotros jóvenes maestros, teneis que extender y completar por todas las provincias la obra comenzada.”<sup>49</sup>

Y así lo hicieron, y llevaron consigo el culto del sarmientismo nacido en su Escuela. En su informe de 1884, el director Torres enumeró a 88 estudiantes que se habían graduado entre 1874 y 1882. Cuatro de ellos habían muerto y 12 no habían sido localizados; los 72 restantes trabajaban en las 14 provincias, 20 de ellos empleados en Entre Ríos, la mitad de los cuales se encontraban en la Escuela Normal. Otros destinos comunes eran Buenos Aires (16), Mendoza (7), Catamarca (7) y Jujuy (5). 21 graduados trabajaban en escuelas normales (algunas veces anexos de los colegios nacionales), otros 21 estaban a cargo de escuelas primarias, 16 habían elegido la carrera de inspector, 9 eran parte del personal de los colegios nacionales y 2 daban clases en escuelas agrícolas. Tres graduados convirtieron en funcionarios de la educación.<sup>50</sup> Según un artículo periodístico de 1941, seis de los graduados de Paraná fueron gobernadores provinciales, 11 fueron senadores y representantes en el Congreso Nacional, 23 fueron miembros de asambleas provinciales y 116 fueron funcionarios del aparato educativo (Bassi 1943, p. 103, n. 1). Los debates sobre la educación universal, libre y laica del Congreso Pedagógico Internacional en Buenos Aires fueron diseñados esencialmente por personal y graduados de Paraná, y la ley 1420 resultante no podría haber sido promulgada sin su trabajo (Martínez de Codes 1988, p. 211).

Sin embargo, después de 1890, la matrícula de las escuelas normales disminuyó, debido a la falta de atractivo de la carrera. Los graduados varones buscaban alternativas, en particular, buscaban acceso a la educación superior. Esto tuvo como resultado la supresión de las becas para los estudiantes varones de escuelas normales y, como respuesta a una gran presión, la inauguración de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires. En su primer año, en 1895, graduados de las escuelas normales conformaban dos tercios de su cuerpo estudiantil (McMeley 2006; Tedesco 2009, pp. 145-149). No obstante, aunque esta Facultad debía ser una *École Normale Supérieure* de Argentina, los positivistas se quejaban de su espíritu metafísico prevaleciente y preferían la nueva Universidad de La Plata (Bassi 1943, p. 171). Su Sección Pedagógica atrajo a tantos normalistas de Paraná que no sería exagerado considerarla como una extensión de la agencia civilizadora de Sarmiento.

Aunque el dominio de los graduados de Paraná en el sistema educativo ante el siglo XX que comenzaba nunca se tradujo en la misma influencia política tal como ocurrió en la Escuela Nacional Preparatoria de Méjico, su pedagogía “normalizadora” y sus ideas políticas subyacentes se extendieron por todo el país y siguieron vigentes durante las décadas siguientes. Estas ideas estaban coloreadas por el cientificismo de Comte, aunque Maximio S. Victoria, un positivista y director por varios años de la vieja Escuela (1907 – 19) y sus sucesores (1920 – 24, 1931 – 32) consideraban a sus profesores como intérpretes y autores más que filósofos originales. Para Victoria, su docencia se caracterizaba por un “dogmatismo ecléctico” (citado en Uzín 1979, p. 43). Esta clasificación describe tanto a las fortalezas como a las debilidades de los normalistas argentinos. Por un lado, un enfoque racional, empírico-técnico e historicista y la posibilidad de la acción transformadora fueron atractivos luego de varias décadas de liberalismo romántico con ideales utópicos y Constituciones abstractas<sup>51</sup>, aunque los profesores fueron heterodoxos en la lectura de Comte y asimilaron creativamente los nuevos descubrimientos científicos. Por otro lado,

su excesiva dependencia del empirismo los llevó al dogmatismo: cualquier cosa que no pudiese ser medida y expresada por medio de leyes fisio-psicológicas era considerada como no científica. Por lo tanto, tal como lo señala un historiador de la educación, redujeron la pedagogía a la didáctica, y la didáctica a la metodología, con una serie de fórmulas estáticas que debían proporcionarle al maestro de escuela, quien creía que había llegado a una etapa científica de la evolución humana, las herramientas necesarias para alcanzar cualquier resultado (Solari 2006, p. 222; véase también Dussel 1996, p. 2). Los factores subjetivos y culturales, la introspección y la especulación, lo íntimo y el inconsciente no estaban presentes en esta pedagogía.

El anti-cientificismo y el redescubrimiento de la metafísica basada en la experiencia de principios del siglo XX fueron una reacción al determinismo materialista de las dos décadas anteriores y tuvieron su expresión en el resurgimiento del krausismo, la relectura de Immanuel Kant y Henri Bergson y el estudio de Émile Boutroux y Benedetto Croce. Algunos positivistas, como Korn y Rivarola, reconocieron los límites temporales de la cognición y la consciencia humana y remarcaron la necesidad de una libertad ética que debía complementar la dimensión económica del concepto. A pesar de haber quedado a mitad de camino hacia el Idealismo, ya sea positivismo espiritual o neocrítica, su filosofía seguía siendo práctica y su ética, consecuencialista. Esto permitió la interacción con el movimiento Socialista emergente.<sup>52</sup> Su estrella en ascenso, Juan B. Justo, un graduado de la Facultad de Medicina de Buenos Aires, spencereana, rechazaba el método dialéctico de los marxistas ortodoxos. Con la influencia de una comprensión socio-biológica de las leyes históricas, compartía con los positivistas la preocupación por la “cuestión social”, o la falta de solidaridad humana en una sociedad más urbanizada, industrializada y estratificada, y por la urgencia de las soluciones evolutivas dentro de una forma de gobierno formalmente democrática. Sin embargo, en lugar de confiar en las capacidades tecnocráticas centralizadas del Estado y preparar a los ciudadanos para la aceptación de su papel de subalterno, los Socialistas de Justo apuntaban a un fortalecimiento de la sociedad civil frente al Estado y a la superación de las injusticias sociales. Esto incluía la democratización del acceso a las escuelas seculares y mixtas (Zea 1965, vol. 2, pp. 110-122; Jorrín y Martz 1970, pp. 149-150, 169-173; Miller 2008, pp. 71-107).

### **Agradecimientos**

Quisiera agradecerle a Norma Fernández Doux, Stella Maris Goudard, Mark McMeley, Graciela Mingo de Bevilacqua, Beatriz Pachiotti y Marcela Pelanda por su apoyo en mi investigación en Argentina; John Fisher y Natalia Priego por darme la oportunidad de presentar un borrador en la Conferencia de la Sociedad de Estudios Latinoamericanos de 2009 en Leeds y a los críticos anónimos de este artículo por sus comentarios.

---

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado por primera vez en el Reino Unido: Jens R. Hentschke, “Argentina's Escuela Normal de Paraná and its disciples: mergers of liberalism, Krausism, and Comtean positivism in Sarmiento's temple for civilizing the nation, 1870 to 1916”, *Journal of Iberian and Latin American Studies*, vol. 17, no. 1 (2011), pp. 1-31, <https://doi.org/10.1080/14701847.2011.599114>. Reimpresión autorizada por Taylor & Francis Ltd, <http://www.tandfonline.com>. El autor y *Hablemos de Historia* agradecen al editorial este permiso, y el autor también agradece a Griselda de Paoli y a la revista argentina la traducción (Trad. Edmundo E. Bellmann Eguiguren) y reimpresión de su trabajo.

---

<sup>2</sup> Jens R Hentschke es Profesor Titular en Historia y Política de América Latina en la Universidad de Newcastle en el Reino Unido: <https://www.ncl.ac.uk/sml/staff/profile/jrhentschke.html#background>

<sup>3</sup> Para la conflictiva interpretación del positivismo véase Martínez Codes (1988) y Terán (1987, p. 11).

<sup>4</sup> Para la excepción de Rio Grande do Sul, Brasil, véase Corsetti (2005). La filosofía pedagógica de Spencer, en lugar del ideario de Comte, había influenciado la reforma educativa en Uruguay bajo el mandato de José Pedro Varela.

<sup>5</sup> Para ver la importancia del desatendido *Vida de Abraham Lincoln* de Sarmiento, publicado en 1866, véase Velleman (2005, p. 38).

<sup>6</sup> Tal afirmación fue formulada en un informe de 1867 por el Superintendente de Instrucción Pública, Newton Bateman. Véase la carta de Mary Mann del 15 de mayo de 1867, y n. 235 en Velleman (2005, pp. 180-181).

<sup>7</sup> El cálculo es similar para Entre Ríos (Figuroa 1934, p. 82)

<sup>8</sup> Decreto Orgánico, 13 de junio de 1870. Archivo General de la Nación (Argentina) (de aquí en más AGN). Sala X: Instrucción Pública, 44-10-9, folio 4. La Escuela Normal original existió hasta 1919 (Fernández Doux 2008, p. 272).

<sup>9</sup> “Discurso pronunciado por Domingo Faustino Sarmiento al fundar la Escuela Normal de Paraná”, adjunto para Rosa Gomes de Blanco a Gabriel Etchenique, San Juan, 15 de agosto de 1938, Archivo Escuela Normal “José María Torres” Paraná (de aquí en más AENP). Serie “Correspondencia”, UC 1934-46, tomo 1937-43: Homenaje a Sarmiento en el cincuentenario de su fallecimiento. La sobrina nieta de Sarmiento, quien copió este discurso a mano cometió una equivocación al asumir que había sido pronunciado en la ceremonia inaugural; de hecho, no hay pruebas de que Sarmiento haya asistido a dicha ceremonia. El análisis textual nos permite llegar a la conclusión de que el documento data del año 1883. Estoy en deuda con Norma Fernández Doux, quien me hizo notar dicha controversia.

<sup>10</sup> “Informe anual de la Escuela Normal de Paraná correspondiente al año de 1873”, por George Stearns, Paraná, 4 de dic. de 1873. AENP, Serie “Libro copiador: correspondencia común”, UC 1871-81, tomo “Libro copiador: Correspondencia común, 1871-1872-1873”, folios 376-377.

<sup>11</sup> Con respecto a la sugerencia de Stearns, véase la carta de Mary Mann del 1ro de enero de 1869, en Velleman (2005, p. 273, n. 430); acerca del trabajo de Horace Mann, véase Jesualdo (1945, pp. 9-15).

<sup>12</sup> “Informe anual”, folio 379.

<sup>13</sup> José María Torres a George A. Stearns, Buenos Aires, 11 de julio de 1871, AENP. Serie “Correspondencia”, UC 1870-1877, tomo “Notas a Dirección 1870-1874”. El concepto de “seminario de maestros” de Torres tiene su defensa en *Memoria* (1878, pp. 278-281).

<sup>14</sup> Para mayor información acerca del uso de la traducción del libro de texto de Norman A. Calkin acerca de las “lecciones de cosas” para primaria, véase García (2007). Mary Mann, cuya madre fundó el primer jardín de infantes en Estados Unidos, le explicó en repetidas oportunidades la didáctica de Froebel a Sarmiento. Véase su carta del 18 de abril de 1869 [¿?], en Velleman (2005, p. 285). Torres se basó en nueve principios didácticos que a menudo se le han atribuido tanto a Pestalozzi como a él mismo. Sin embargo, tal como lo descubrió Gustavo F. J. Cirigliano, Ángel Bassi mencionó en 1927, y luego en 1931, que dichos principios en realidad habían sido extraídos de un *Manual de Instrucción Primaria (A Manual of Elementary Instruction)* escrito por Edward E. Sheldon, el fundador de la Escuela Normal de Oswego, en colaboración con la señorita M. E. M. Jones, maestra en las escuelas de la Home and Colonial Society en Londres, y Hermann Krüsi, hijo de un asistente de Pestalozzi. La reducción de la pedagogía del pionero suizo a un puñado de enfoques fundamentados ayudó a Oswego a expandir la instrucción de maestros y le ayudó a

---

Torres y a los positivistas en la búsqueda de métodos estandarizados. Según Bassi, Jones fusionó las ideas de Pestalozzi con las de Johann Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau y Spencer. Muchos de los maestros norteamericanos que vinieron a Argentina, y a Paraná, habían recibido instrucción en Oswego o según sus libros de texto (Cirigliano 2003, pp. 13-19, 38).

<sup>15</sup> La directora Sarah Eccleston fue la fundadora de diversos jardines de infantes en Argentina, actuó como Inspectora General para esta rama de la educación y tradujo al español *El niño y su naturaleza* de la Baronesa Bertha von Marenholtz-Bülow. La edición argentina se publicó en 1896 (Velleman 2005, p. 35; Carli 2003, p. 139).

<sup>16</sup> En 1884, todos los titulares, con la excepción de la cátedra de Música, eran hombres. La escuela de aplicación contrató a dos maestras mujeres. “Escuela Normal Nacional de Paraná: Informe del Director, 1884”, AENP, Serie “Informes y memorias”, UC 1884-1922.

<sup>17</sup> Para el positivista comteano y más tarde director Maximio S. Victoria, los escritos de Torres eran “más bien compilaciones felices que concepciones originales” (citado en Roig 1973, p. 12).

<sup>18</sup> Esta reedición del texto de Scalabrini contiene gran cantidad de comentarios. La monografía original se publicó en Paraná en 1889 como reimposición de un artículo que Scalabrini había publicado en el periódico local *La Opinión* un año antes y como respuesta a una crítica anónima de sus *Cartas científicas* de 1887 en *El Fígaro* de Buenos Aires. Para mayor información acerca de las tensiones existentes entre “materialistas” y “evolucionistas”, véase Montserrat (1986, pp. 93-94) y Soler (1968, pp. 67-74); en el caso del darwinismo y positivismo, Glick (1989, pp. 53-57).

<sup>19</sup> “Escuela Normal Nacional del Paraná: Informe del Director, 1884”. La reforma curricular de 1886 reforzó aún más estas materias (Figueroa 1934, p. 106).

<sup>20</sup> Mercante incluso le dedicó una novela a su escuela (Scanavecchia 1961).

<sup>21</sup> Esto se aplica especialmente al Litoral (Carli 1995, pp. 73-94).

<sup>22</sup> Pedro Scalabrini al gobernador de Entre Ríos, Paraná, 8 de abril de 1884, Archivo General de Entre Ríos, Paraná, División de Hacienda, Serie XI: Instrucción Pública, Departamento de Paraná, carpeta 6, legajo 2, folio 2048.

<sup>23</sup> Scalabrini fue pionero en la producción de este tipo de material didáctico (su uso general fracasó debido a la falta de conocimientos de parte de los maestros), pero la visualización de la evolución natural y humana, en referencia al ser nacional y justificando la intervención, constituyó una política pública desde la década de 1880 (Andermann 2007).

<sup>24</sup> El texto de Victoria acerca de su padre Maximio Victoria nunca fue publicado. Ferreira compartía la admiración por San Martín y el desprecio por Francia con Scalabrini, pero explicó las anomalías de manera histórica: a Comte le habría faltado información acerca de Latinoamérica y consideraba a una “dictadura republicana” ilustrada como la alternativa a la anarquía parlamentaria que había observado en Francia. Ferreira mismo se negó a justificar a los regímenes arbitrarios o al caudillismo y distinguió dos modelos: mientras que el régimen de Rodríguez Francia se apoyaba en la ignorancia de los habitantes, los “atenienses” de Buenos Aires habían construido escuelas. Aparte de Sarmiento, el llamado genio ideológico y literario de Argentina, en el panteón de Ferreira y en los manuales escolares se encuentran otros cinco apóstoles: San Martín, el genio militar; Mariano Moreno, el numen de la Revolución; Rivadavia, el genio civil; Mitre, el genio político; y Manuel Belgrano, quien se destaca más por sacrificio que por el triunfo y por la lealtad más que por el liderazgo (Bassi 1943, pp. 231, 253-256, cita p. 254).

<sup>25</sup> El espíritu positivista que debía diferenciar a los programas y a la metodología en La Plata (lema: “Por la ciencia y la patria”) de las universidades humanísticas clásicas de Córdoba y Buenos Aires, una diferenciación explicada en términos de la heterogeneidad integrada spencereana, estaba a la vista en el borrador del proyecto y en los debates contenciosos. La pedagogía tenía un rol vital en este impulso por crear al “Argentino del futuro” (Congreso Nacional 1926, pp. 330-340, 948-957 – la cita del diputado Pinedo, se encuentra en página 955). Véanse también los discursos del Rector

---

Dardo Rocha y del alumno Agustín Lantero en: Universidad de La Plata. *Colación de grados celebrada el día 9 de agosto de 1901 con motivo de la entrega de los primeros diplomas expedidos por la Universidad de La Plata*. La Plata: Museo, 1902, AGN, Sala VII, Archivo y Colección Dardo Rocha, legajo 2962.

<sup>26</sup> No está claro a quién se refiere Vergara en la página 40 al hablar acerca de un distinguido e inspirador maestro de ciencias de Paraná quien, contra su voluntad, lo hizo aprender y repetir las lecciones de un libro de texto de Huxley: ¿Scalabrini? Véase también Vergara (1916, pp. 48-51).

<sup>27</sup> En este panteón también se incluye a Alberdi, Pestalozzi y Ahrens (Vergara 1916, pp. 4-6, 409, 411).

<sup>28</sup> Véase Rock (2002, pp. 133-141).

<sup>29</sup> Para más ejemplos, véase Puiggrós (2006, pp. 203-208, 293-294).

<sup>30</sup> Vergara escribió sus propios *Fundamentos de la moral*, rechazando el evolucionismo mecanicista de Spencer y presentando a la moralidad y a la filosofía como ciencias biológicas/medioambientales. Además, también se distanció del texto desalmado del inglés *Educación: Intelectual, moral y física* (Vergara 1916, pp. 52-55, 406-407, 412-413).

<sup>31</sup> J. Alfredo Ferreira a Émile Corra, Buenos Aires, 8 de ene. de 1914 (trad. al francés), Archives Nationales de France (de aquí en adelante, ANF), 17 AS 8.

<sup>32</sup> En su discurso de 1914 en Paraná, Ferreira reconoció algunas de las reformas de Vergara, aunque seguía rechazando las ideas libertarias exageradas y despóticas. Compárese la explicación de Vergara (1911, pp. 31, 41-42, 48) con la de Bassi (1943, p. 224).

<sup>33</sup> El programa de Ferreira de 1892 proponía seguir el ejemplo de Sarmiento e incluir maestros extranjeros, en este caso, los suecos con experiencia en el sistema Slöjd (Bassi 1943, p. 36).

<sup>34</sup> Vergara refutó el Idealismo de Immanuel Kant y la calificó de “absurdo”, pero, al igual que Ferreira, argumentó que el filósofo de Königsberg le habría hecho un favor a la ciencia al demostrar las cosas que se debían evitar. En este sentido, “todo lo que existe está bien, y debe ser respetado” (Vergara 1916, p. 415).

<sup>35</sup> Para el doble significado comteano de religión, véase Ferreira (1903, p. 38). El comteano ortodoxo chileno Juan Enrique Lagarrigue felicitó a Ferreira; su discurso le habría hecho justicia al difícil tema del fetichismo y defendió con razón el significado histórico del catolicismo (Ferreira 1903, [p. 3]). Con respecto a la “positivización” de la religión, Ferreira hizo referencia a Comte, mientras que consideraba la tesis de Spencer de lo “incognoscible” como una reliquia metafísica (Bassi 1943, p. 244).

<sup>36</sup> En 1923, Ferreira fue consejero del gobierno de Corrientes en una disputa entre un grupo de señoras que reclamaban la reincorporación de la instrucción católica en las escuelas y la Asociación Provincial de Maestros: argumentó que tal paso motivado por la política llevaría a un “despotismo espiritual” en un momento en el que la escuela positivista había triunfado sobre la teología católica y la metafísica krausista (Ferreira 1936, cita en la p. 6, también en 11). Véase también Ferreira (1972, pp. 20-23).

<sup>37</sup> J. Alfredo Ferreira a Émile Corra, Buenos Aires, 3 de dic. de 1932, ANF, 17 AS 8.

<sup>38</sup> Esta tesis fue defendida por Luis Romero (1965, p. 74).

<sup>39</sup> J. Alfredo Ferreira a Émile Corra, Buenos Aires, 31 de oct. de 1904 [trad. al francés], ANF, 17 AS 8. El testamento de Jorge Lagarrigue se puede consultar en el Anexo B a *L'Apostolat Positive du Brésil, Quatorzième Circulaire Annuelle*, Rio de Janeiro: Siège Centrale de L'Eglise Positiviste, 1894, ANF, 17 AS 3.

- 
- <sup>40</sup> J. Alfredo Ferreira a Émile Corra, Buenos Aires, 18 de feb. de 1914, ANF, 17 AS 8.
- <sup>41</sup> J. Alfredo Ferreira a Émile Corra, Buenos Aires, 8 de oct. de 1932, ANF, 17 AS 8.
- <sup>42</sup> J. Alfredo Ferreira a Émile Corra, Buenos Aires, 8 de nov. de 1933, ANF, 17 AS 8. La renovación del positivismo en Brasil ocurrió luego de la muerte de Raimundo Teixeira Mendes en 1927, lo que completó lo que Ferreira llamó el fanatismo religioso del Apostolado. Para los positivistas ortodoxos brasileros, la síntesis de Comte realizada por Ferreira fue una blasfemia. Dolores C. F. de Oliveira a Émile Corra, s. l. [¿Rio de Janeiro?], 28 de oct. de 1929, ANF, 17 AS 9.
- <sup>43</sup> J. Alfredo Ferreira a Émile Corra, Buenos Aires, 8 de nov. de 1933, ANF, 17 AS 8.
- <sup>44</sup> La Sociedad Positivista Internacional le había ofrecido a Ferreira la presidencia; por motivos de salud se vio forzado a rechazarla.
- <sup>45</sup> Ésta y la cita previa se encuentran en J. Alfredo Ferreira a Maurice Ajam, Buenos Aires, 2 de feb. de 1933, ANF, 17 AS 8
- <sup>46</sup> J. Alfredo Ferreira a Maurice Ajam, Buenos Aires, 2 de feb. de 1933, ANF, 17 AS 8.
- <sup>47</sup> J. Alfredo Ferreira a Émile Corra, Buenos Aires, 8 de nov de 1933, ANF, 17 AS 8.
- <sup>48</sup> J. Alfredo Ferreira, *Ensayos de ética*, Buenos Aires: Ferrari, 1944, pp. 90-91, citado en: Soler (1968, p. 206).
- <sup>49</sup> “Discurso pronunciado por Domingo Faustino Sarmiento al fundar la Escuela Normal de Paraná”.
- <sup>50</sup> “Escuela Normal Nacional del Paraná: Informe del Director, 1884”.
- <sup>51</sup> *El noventa: Sociología argentina*, de Carlos Rojo, publicado en 1893, sostenía que la Constitución de 1853 habría sido impuesta en una Argentina que aún no había abandonado la etapa teológica de la evolución histórica (Roig 1966, p. 250).
- <sup>52</sup> La influencia del krausismo en Irigoyen, titular de Historia Argentina, Filosofía y Política Económica en la Escuela Normal de Buenos Aires en el período 1881-1905 es bien conocida, y la traducción de la *Crítica de la razón pura* de Kant al español en 1883 ayudó en la divulgación del pensamiento neo-kanteano de la Escuela de Marburg (Stoetzer 1998, pp. 339-340, 349-350, 360-373; Roig 2006, pp. 18, 124-130).

## **Bibliografía**

### **Archivos**

Archives Nationales de France, Paris

Archivo Escuela Normal “José María Torres”, Paraná

Archivo General de Entre-Ríos, Paraná

Archivo General de La Nación, Buenos Aires

### **Fuentes primarias impresas, publicaciones oficiales y textos primarios**

Alberdi, J. B. (1915) [1852] *Las bases*, Buenos Aires: Librería La Facultad.

---

Congreso Nacional (1926) *Diario de sesiones de la Cámara de Diputados. Año 1905*, vol. 2, Buenos Aires: Cámara de Diputados.

Ferreira, J. A. (1903) *Evolución y educación religiosa*, Buenos Aires: Rosselli.

Ferreira, J. A. (1906) *El método didáctico: El amoralismo en el concepto contemporáneo*, Buenos Aires: Jacobo Peuser.

Ferreira, J. A. (1936) *La escuela laica*, Sociedad "Luz", serie 2, T. X., no. 183 [Buenos Aires]: La Vanguardia.

Ferreira, J. A. (1972) [1923] "Escuela laica", in F. A. Barroetaveña, J. A. Ferreira and J. B. Zubiatur (eds), *Escuela libre de dogmas*, Buenos Aires: Liga Argentina de Cultura Laica, pp. 20-23.

Ferreira, J. A. (1997) [1904] "Herbert Spencer y el positivismo", in N. R. Botana and E. Gallo (eds), *De la república posible a la república verdadera (1880-1910)*, Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina and Ariel Historia, pp. 559-560.

*Memoria del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública correspondiente al año de 1877 (1878)* Buenos Aires: Impr. de *La Tribuna*.

*Memoria del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública correspondiente al año de 1878, presentada al Honorable Congreso de la Nación en sus sesiones del año 1879 (1879)*, Buenos Aires: Impr. de *El Nacional*.

*Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. 1870 (1870)*, Buenos Aires: Impr. de *El Nacional*.

Mercante, V. (1893) *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, Buenos Aires: Juan A. Alsina, Ciudad de Méjico.

Mercante, V. (1914) *Los tiempos de reacción táctil y auditiva, relacionados con la edad, el sexo, la raza y los fenómenos mentales (investigaciones realizadas en los anexos de la Universidad de La Plata)*, Buenos Aires: Jacobo Peuser.

Mercante, V. (1925) *Charlas pedagógicas, 1890-1920*, Buenos Aires: Gleizer.

Sarmiento, D. F. (1873) *Las escuelas, base de la prosperidad i de la república en los Estados Unidos*, New York: Appleton.

Scalabrini, P. (1875) *Concordancia del derecho público argentino con el derecho público norteamericano y recopilación de las constituciones provinciales vigentes en la República Argentina*, Paraná: Impr. de *El Liberal*.

Scalabrini, P. (1967) [1889] "Materialismo, darwinismo, positivismo: Diferencias y semejanzas", *Cuyo: Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*, vol. 3, pp. 175-236.

Scanavecchia, P. F. [seud. de V. Mercante] (1961) [1908], *Los estudiantes*, Buenos Aires: Hachette.

Vergara, C. N. (1899) *Educación republicana*, Santa Fe: J. Benapres.

Vergara C. N. (1909) *Principios del gobierno propio escolar*, Buenos Aires: José Sorrentino.

Vergara, C. N. (1911) *Sufragio universal*, Buenos Aires: J. Perrotti.

Vergara, C. N. (1916) *Filosofía de la educación*, Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.



---

### **Literatura secundaria**

Alonso, P. (2007) "Ideological tensions in the foundational decade of 'modern Argentina': The political debates of the 1880s", *Hispanic American Historical Review*, vol. 87, no. 1, pp. 3-41.

Ambrosetti, J. B. (1916) *Prof. Pedro Scalabrini: Fundador y director de los museos provinciales de Entre-Ríos y Corrientes*, Buenos Aires: publ. por el autor.

Andermann, J. (2007) *The Optic of the State: Visuality and Power in Argentina and Brazil*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Atencio, A. E. (1964) *El educador Carlos N. Vergara*, Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Babini, J. (1986) *Historia de la ciencia en la Argentina*, Buenos Aires: Solar.

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

Bermúdez, M. A. (1946) *El doctor J. Alfredo Ferreira*, Buenos Aires: s.ed.

Bertoni, L. A. (2007) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Biagini, H. (1995) *La generación del ochenta*, Buenos Aires: Losada.

Bonell de Bautista, F. (2008) "George Stearns: El normalismo y la identidad cultural (1870-1876)", en Proyecto Bicentenario (eds), *Entre-Ríos: Identidades y patrimonios*, Buenos Aires: Dunken, pp. 231-265.

Carli, S. (1995) *Entre-Ríos. Escenario educativo, 1883-1930: Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones*, Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos/Facultad de Ciencias de la Educación.

Carli, S. (2003) *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, 2da ed., Madrid y Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cirigliano, G. F. J. (2003) *Oswego en el normalismo argentino*, Buenos Aires: Nueva Generación.

Corsetti, B. (2005) "Política e organização da educação sob o castilhismo", in G. Axt (ed.), *Julio de Castilhos e o paradoxo republicano*, Porto Alegre: Nova Prova, pp. 203-216.

Dozo, L. A. (1985) "Alfredo Ferreira (1863-1938)", in H. E. Biagini (ed.), *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires: Belgrano, pp. 476-481.

Dussel, I. (1996) "Víctor Mercante (1870-1934)", *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, vol. 26, no. 2, pp. 415-431 [en línea: pp. 1-15], UNESCO: International Bureau of Education, <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/mercantee.PDF> [accedido 23 de junio de 2010].

Earle, R. (2007) *The Return of the Indian: Indians and Myth-Making in Spanish America, 1810-1930*, Durham, NC: Duke University Press.

Fernández, A. (2008) *Escuela y nación. Alfredo Ferreira: Un proyecto pedagógico positivista*, Buenos Aires: Corregidor.

Fernández Doux, N. (2008) "El normalismo paranaense (1870-1969): Aportes para la reflexión y el debate", in Proyecto Bicentenario (eds), *Entre-Ríos: Identidades y patrimonios*, Buenos Aires: Dunken, pp. 267-281.

---

Figuerola, S. (1934) *Escuela Normal de Paraná: Datos históricos, 1871-1895*, Paraná: Pedrassi.

Filodemos [seud.] (1898) *Escuela Normal del Paraná*, Paraná: Impr. de *La Velocidad*.

Franco, P. B. (1932) *Carlos N. Vergara: El pedagogo de la libertad*, Buenos Aires: Instituto Cultural Joaquín V. González.

Gallo, K. (2006) *The Struggle for an Enlightened Republic: Buenos Aires and Rivadavia*, London: Institute for the Study of the Americas.

García, S. A. (2007) "Museos escolares, colecciones y la enseñanza elemental de las ciencias naturales en la Argentina de fines del siglo XIX", *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, vol. 14, no. 1, s. pp. [en línea s. pp.], Scielo Brasil, [http://scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702007000100009&script=sci\\_arttext](http://scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702007000100009&script=sci_arttext) [accedido 23 de junio de 2019].

Glick, T. F. (1989) *Darwin y el darwinismo en el Uruguay y en América Latina*, Montevideo: Universidad de la República.

Halperín-Donghi, T. (2005) *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires: Prometeo.

Hancock Forbes, G. (1975) *Positivism in Bengal: A Case Study in the Transmission and Assimilation of an Ideology*, Calcutta: Papyrus.

Hanioğlu, M.Ş. (1995) *The Young Turks in Opposition*, Nueva York y Oxford: Princeton University Press.

Hodge, J. E. (1987) "The formation of the Argentine public primary and secondary school system", *The Americas*, vol. 44, no. 1, pp. 45-65.

Ivereigh, A. (1995) *Catholicism and Politics in Argentina, 1810-1960*, Nueva York: St. Martin's Press.

[Sosa] Jesualdo (1945) *17 educadores de América: Los constructores, los reformadores*, Montevideo: Pueblos Unidos.

Jiménez García, A. (1985) *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Cincel.

Jorrín, M. y Martz, J. D. (1970) *Latin American Political Thought and Ideology*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Korn, A. (1983) [1936] *Influencias filosóficas en la evolución nacional*, Buenos Aires: Solar.

Martínez de Codes, R. M. (1988) "El positivismo argentino: Una mentalidad en tránsito en la Argentina del centenario", *Quinto Centenario*, vol. 14, pp. 193-226.

McMeley, M. (2006) "Teacher Training and the Promise of Social Ascent: The Case of Argentina's Normal Schools, 1871-1881", *The Latin Americanist*, vol. 50, no. 1, pp. 103-139.

Miller, N. (2008) *Reinventing Modernity in Latin America: Intellectuals Imagine the Future, 1900-1930*, Nueva York: Palgrave Macmillan.

Montoya, C. O. de (1957) *José María Torres y su pensamiento pedagógico*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Montserrat, M. (1986) "La presencia evolucionista en el positivismo argentino", *Quipu: Revista Latinoamericana de Historia de Ciencias y la Tecnología*, vol. 3, no. 1, pp. 91-101.

Puiggrós, A. (2006) *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires: Galerna.

- 
- Rocha, T. (2008) "Museos entrerrianos (entre pasado y futuro)", in Proyecto Bicentenario (eds), *Entre-Ríos: Identidades y patrimonios*, Buenos Aires: Dunken, pp. 61-90.
- Rock, D. (2002) *State-Building and Political Movements in Argentina, 1860-1916*, Stanford: Stanford University Press.
- Roig, A. A. (1963) "Normalismo y positivismo normalista en Mendoza", *Boletín de Estudios Políticos y Sociales* [Mendoza], no. 13, pp. 81-141.
- Roig, A. A. (1966) "Mendoza y los visitantes positivistas", *Revista de la Junta de Estudios Históricos* (segunda época), no. 3, pp. 245-269.
- Roig, A. A. (1973) "La Escuela Normal de Paraná", *Américas* [OAS], vol. 25, no. 4, pp. 11-13.
- Roig, A. A. (2006) *Los krausistas argentinos*, Buenos Aires: El Andariego.
- Romero, J. L. (1965) *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*, Ciudad de Méjico y Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Solari, J. A. (1919) *Urquiza y su 'heredero': El Colegio del Uruguay*, Buenos Aires: La Vanguardia.
- Solari, M. H. (2006) *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires: Paidós Educador.
- Soler, R. (1968) *El positivismo argentino: Pensamiento filosófico y sociológico*, Buenos Aires: Paidós.
- Stoetzer, O. C. (1998) *Karl Christian Friedrich Krause and his Influence in the Hispanic World*, Cologne: Böhlau.
- Tedesco, J. C. (1985) "La instancia pedagógica", in H. Biagini (ed.), *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires: Belgrano, pp. 333-361.
- Tedesco, J. C. (2009) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Terán, O. (1987) *Positivismo y nación argentina*, Buenos Aires: Puntosur.
- Terán, O. (2009) *Historia de las ideas en la Argentina: Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Uzín, C. A. (1979) *La Escuela Normal de Paraná: Antes y después de la creación de La Facultad de Ciencias Educativas*, Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos/Facultad de Ciencias de la Educación.
- Velleman, B. L. (2005) "Mi estimado señor": *Cartas de Mary Mann a Sarmiento (1865-1881)*, Buenos Aires: Victoria Ocampo.
- Victoria, M. (1985) "Pedro Scalabrini (1848-1916)", in H. Biagini (ed.), *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires: Belgrano, pp. 377-387.
- Villavicencio, S. (2008) *Sarmiento y la nación cívica: Ciudadanía y filosofías de la nación en Argentina*, Buenos Aires: Eudeba.
- Weber, D. J. (2005) *Bárbaros: Spaniards and their Savages in the Age of Enlightenment*, Nueva Haven, CT: Yale University Press.
- Werz, N. (1992) *Das neuere politische und sozialwissenschaftliche Denken in Lateinamerika*, Freiburg: Arnold Bergstraesser Institut.

---

Zea, L. (1965) *El pensamiento latinoamericano*, 2 vols., Ciudad de Méjico: Pormaca.