



Universidad Nacional de Lanús

Departamento de Humanidades y Artes

Especialización en Pensamiento Nacional y Latinoamericano del siglo XX

Trabajo Final Integrador:

“La educación como promotora de la identidad nacional en las obras de Ricardo Rojas y Franz Tamayo”

Director Especialización: Dr. Juan Godoy

Coordinador Académico: Dr. Facundo Di Vincenzo

Director TFI: Mg. Marcos Mele.

Alumno: Lic. Marcelo W. Iglesias.

DNI: 24.577.796

Email: marceloiglesias77@gmail.com

INDICE

Capítulo 1: Contexto político, económico, social y educativo de Argentina y Bolivia desde 1880 a 1910.

En este capítulo abordaré el contexto político, económico, social y educativo en tal período. Por ende, también aquí se desarrollará el momento de creación de dichos estados nación, con qué ideales fueron diseñados, todas las firmas imprescindibles si se quiere entender los sistemas educativos argentino y boliviano.

Capítulo 2: La Generación del Centenario, Argentina en 1900.

Con el estado nación argentino consolidado, en pleno desarrollo y enriquecimiento, las contradicciones de ello atentaban a la nacionalidad, por lo cual, en este capítulo intentaré conocer a través de Carlos Payá y Eduardo Cárdenas la empresa intelectual que la "Generación del 80" llevó adelante en un intento de la recuperación de la misma. También abordaré sobre el concepto de nacionalismo a través de Enrique Zuleta Álvarez, y cómo éste se entrelaza con la generación del Centenario en su búsqueda de la recuperación de la nacionalidad, en peligro por el materialismo de la nación y los elementos inmigrantes que afectaban a su vez la cultura toda.

Capítulo 3: Ricardo Rojas, los orígenes de la educación argentina y el modelo pedagógico en 1909.

En este capítulo abordaré el sistema educativo argentino hacia 1909 según Ricardo Rojas en lo que su obra "La Restauración Nacionalista" fue determinante. También desarrollaré los orígenes del modelo pedagógico lo que incluye lo que para el autor son tres períodos diversos. En ello también se plasman las problemáticas y fallas en las asignaturas del sistema. Se visualizará también la presencia del Cosmopolitismo marcado por el proceso inmigratorio en la descripción del "Diario de Manuel Quiroga" de Manuel Gálvez, con la consecuente dicotomía civilización-barbarie. Cómo debía ser el carácter nacionalista de nuestra educación según Ricardo Rojas.

Capítulo 4: El modelo pedagógico boliviano hacia 1910 según Franz Tamayo.

Se abordará el modelo pedagógico boliviano según Franz Tamayo en lo que consistió una mera copia y traslación del modelo europeo al boliviano. Esa imitación de la pedagogía europea significó la europeización de la nación. Se describirán según el autor lo que era el entramado y las falencias del sistema educativo en sus distintos niveles.

Capítulo 5: El elemento racial y cultural en la construcción pedagógica argentina y boliviana.

Se desarrollan aquí los elementos raciales y culturales que tanto para Franz Tamayo y Ricardo Rojas hicieron a la construcción de la pedagogía de ambos países. Entre ellos y entre otros el caso del inmigrante como miembro disociado de la nacionalidad para Rojas al no incorporarse a la cultura nacional y el indígena como miembro excluido del sistema educativo en su conjunto cuando es el verdadero valor de la nacionalidad en el caso boliviano.

Capítulo 6: “Lo que se debe enseñar”

Se desarrollará lo que para Ricardo Rojas y Franz Tamayo debe enseñarse en clave de identidad nacional, de cultura y pedagogía propias. Rojas apela a las materias que deben considerarse y su contenido en pos de la conciencia nacional. Tamayo hará hincapié (además del contenido) en el sujeto indígena que es el verdadero valuarte de la nacionalidad y mayor referente para su construcción.

Introducción

El objeto de estudio de este trabajo final integrador será la educación como promotora de la identidad nacional en la Argentina y Bolivia de principios del siglo XX, por lo que se abordarán las obras de Ricardo Rojas: “La Restauración Nacionalista” (1909)¹ y “La Creación de la Pedagogía Nacional” (1910)² de Franz Tamayo. La propuesta es indagar los sistemas educativos boliviano y argentino a través de sus obras y discernir las propuestas pedagógicas en el contexto de dos países diferentes. A tal efecto intentaré individualizar y señalar puntos y contrapuntos en torno a lo que la educación pueda promover a la identidad nacional. También se establecerá un diálogo con obras relevantes publicadas en ese contexto como “El Porvenir de América Latina”³, de Manuel Ugarte, y “El diario de Gabriel Quiroga”⁴, de Manuel Gálvez para enriquecer y matizar dichas propuestas. Tales obras pueden aportar elementos importantes a los autores principales con respecto a la educación e identidad nacional: el materialismo cosmopolita de Buenos Aires, la inmigración, la raza, la cuestión social y nacional del indio, la pedagogía nacional y americana.

Ricardo Rojas, de origen tucumano e infancia santiagueña se radicó en Buenos Aires en 1899 para comenzar su vida literaria. Para Enrique Zuleta Álvarez⁵, Rojas, enrolado en la corriente del Nacionalismo del Centenario, fue uno de los promotores principales del nacionalismo argentino que se daría más adelante. Como resultado de una misión oficial para estudiar los sistemas de enseñanza de la historia en países europeos, y en torno a la corriente mencionada, Rojas publica “La Restauración Nacionalista” en 1909. Lo que era un informe educacional para el estado se transformó en una publicación que abogaba por la nacionalidad perdida y la necesidad de transformar la pedagogía. En dicho momento histórico, la Argentina para el autor estaba gravísimamente aquejada por problemas espirituales, culturales, políticos y económicos. A partir de dicha obra indagaré el sistema educativo argentino en clave nacional y los ejes que lo atraviesan: el cosmopolitismo, el elemento racial con la influencia de la inmigración en la pedagogía, los contenidos pedagógicos y el desarrollo de los distintos niveles educativos, la extranjerización. Todos esos contenidos más el abordaje de la propuesta

¹ROJAS, RICARDO, La restauración nacionalista, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909.

²TAMAYO, FRANZ, Creación de la pedagogía Nacional, La Paz, Editoriales de El diario, Imprenta Velarde, 1910.

³UGARTE, MANUEL, El porvenir de la América Latina [1910], Buenos Aires, Editorial Indoamerica, 1953.

⁴GÁLVEZ, MANUEL, El diario de Gabriel Quiroga [1910], Buenos Aires, Taurus, 2001.

⁵ZULETA ÁLVAREZ, ENRIQUE, El nacionalismo argentino [2 tomos], Buenos Aires, La Bastilla, 1975.

pedagógica del pensador nos lleva al interrogante ¿qué aportes brindaría el sistema educativo argentino a la promoción de la identidad nacional?

Por su parte, Franz Tamayo proviene de una familia de origen indígena ya que sus tatarabuelos oriundos de Perú fueron caciques (léase príncipes indios) en el siglo XVI, como explica el propio Franz. Hijo de Isaac Tamayo Sanjinés, abogado, quien en el gobierno de Melgarejo fue oficial mayor del ministerio y diputado por su ciudad natal en la constituyente de 1868. Su padre fue también ministro de Hacienda de Arce en 1892 y cayó junto con su partido (conservador) ante la revolución Federal. Isaac además fue un rico hacendado que viajaba con anuencia a Europa deslumbrado por el viejo continente, cuestión que no impidió valorar a los indios aymará como núcleo fundamental de la nacionalidad, cuestión que reflejó en su libro “Habla Melgarejo” en 1914. Esa valoración por lo aymará fue una gran influencia para Franz, quien desde temprano recibió enseñanza privada y el conocimiento de varios idiomas, para luego de adulto cursar en Europa. Hacia 1910 y con 31 años ya se ha convertido en un polifacético intelectual que se destaca por su poesía sin dejar de lado el idioma Aymará y su descendencia india. En dicho año prolifera su actividad intelectual al fundar un partido y dos periódicos, publica folletos y libros, escribe artículos en la prensa, desafía a los liberales en el Parlamento. Resulta trascendental una serie de 55 editoriales publicadas en el periódico “El Diario” sobre los males de la educación en Bolivia, donde vuelca sus ideas sobre una nueva pedagogía. Esos escritos se condensaron en su obra “La creación de la Pedagogía Nacional”⁶, la que nos aproxima al sistema educativo boliviano de la época, y a la matriz de pensamiento del autor que señala la imperiosa necesidad de desarrollar una pedagogía propia.

En cuanto los antecedentes del sistema educativo boliviano, Mariano Baptista Gumucio señala que hasta el triunfo de la revolución “federal” en 1899 (cuyos resultados visibles son el traslado de la capital de Sucre a La Paz y el ascenso del partido liberal al poder), puede decirse que la escuela boliviana permaneció fiel al espíritu dogmático y oscurantista de la colonia. Las iniciativas de personalidades preclaras como Victoria de Villalba, Simón Rodríguez, Narciso Campero y otros no fueron suficientes para cambiar aquel espíritu. Después de veinte años de regímenes conservadores explica Gumucio, los liberales aparecían como los portaestandartes del espíritu racionalista y científico que provenía de Europa, y que había hecho del progreso una religión, y de la escuela la palanca del cambio social. Gumucio analiza el contexto geopolítico boliviano y reflexiona que: “el país había superado penosamente los traumas provocados por la guerra civil de 1899, el tratado de paz con Chile que significó la pérdida del litoral y el tratado con el Brasil que representó la pérdida del Acre”. Así, el gobierno de Montes asevera el autor: “disponía de pocas libras esterlinas con las que ambos países creyeron sórdidamente consolar el

⁶TAMAYO, FRANZ, Creación de la pedagogía Nacional, La Paz, Editoriales de El diario, Imprenta Velarde, 1910.

dolor boliviano. Ellas sirvieron para que el enérgico presidente trazara planes de modernización en varios campos, entre ellos el de la educación”⁷.

Con este objetivo cuenta Baptista Gumucio, Montes envió a Europa una misión compuesta por Daniel Sanches Bustamante, Felipe Segundo Guzmán y Fabián Vaca Chaves para que estudiasen los sistemas educativos de: Francia, Bélgica, Suiza, Inglaterra y Alemania. El propósito era contratar un grupo de educadores destinados a formar la primera Normal de maestros y reorganizar la escuela boliviana, hecho que originó el libro de Franz Tamayo reflejando la polémica que tuvo con Guzmán, uno de esos comisionados. Baptista Gumucio indica que para Tamayo el problema pedagógico boliviano no se resolvería en Europa, pues no se trataba de: “recrear en los Andes nuevas Francias o Alemanias, sino formar con los elementos que ofrece la raza un país original que aproveche las técnicas y la alta cultura de Occidente, sin vender su alma, ni su identidad, ni sus viejas virtudes”⁸. Sobre estos antecedentes que marcan la coyuntura de la época, indagaré sobre el sistema educativo boliviano abordando sus elementos étnicos y raciales. Además, conoceremos la conformación de sus contenidos pedagógicos, la presencia del componente extranjero y la propuesta de Franz Tamayo de crear una pedagogía nacional, lo que nos remite al interrogante: ¿qué aportes brindaría la educación a la promoción de la identidad nacional?

⁷GUMUCIO, MARIANO BAPTISTA, Yo fui el orgullo: vida y pensamiento de Franz Tamayo, distribuidores, Editorial los Amigos del Libro, La Paz, 1978, p. 21.

⁸GUMUCIO, MARIANO BAPTISTA, Yo fui el orgullo: vida y pensamiento de Franz Tamayo, distribuidores, Editorial los Amigos del Libro, La Paz, 1978, p. 22.

Capítulo 1: Contexto político, económico, social y educativo de Argentina y Bolivia desde 1880 a 1910.

Para entender el proceso educativo de 1880 a 1910 de la Argentina y Bolivia que abordaré, es menester contextualizar lo que fue el contexto político, económico, social y educativo en ese período, lo que implica también remitirse tiempo atrás al momento de creación de los estados nación, con qué ideales fueron diseñados. En el caso argentino, Alejandro Herrero explica que muchos contemporáneos como el presidente Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898-1904), consideran que el programa de la república del habitante productor de riqueza, esbozado por Juan Bautista Alberdi en sus Bases⁹ (1852) y que inspira la Constitución de 1853, ha cumplido con su propósito de establecer, en los duros años de la guerra civil, el orden y el progreso. La adhesión de Roca al proyecto alberdiano es expresa: firma un decreto, apenas asume su primera presidencia, para editar las obras completas de Alberdi, y lo presenta como el pensador de las instituciones del país, y expone públicamente su lema: Paz y Administración, que es la síntesis del ideario alberdiano¹⁰.

Herrero explica que a partir de 1840 se produjo la Segunda Revolución Industrial, que crea sociedades capitalistas e industriales en naciones dominantes: Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica, Alemania, Francia, entre otras, las que demandaban materias primas a ciertos países como Argentina, Australia, Nueva Zelanda, Brasil, México, etc. Esta nueva división internacional del trabajo produce un notable crecimiento económico nunca visto antes, y da origen a las naciones modernas. En nuestro país este ciclo económico se denomina sistema agro-exportador: la riqueza argentina se encuentra en el campo, en la actividad ganadera (ovinos y vacunos) y agrícola (predominio del trigo) que es demandada por los países centrales para consumo local. Estos países a su vez necesitaban vender sus manufacturas, y el mercado argentino entre otros es su destino. Los beneficios son notorios ya que Argentina vende sus alimentos a excelentes precios en el mercado europeo, e importa manufactura barata y de buena calidad para el mercado interno¹¹.

Adelantos tecnológicos de todo tipo según Herrero posibilitaron este nuevo fenómeno: ferrocarriles, telégrafos, barcos a vapor, inventos para el nacimiento de nuevas industrias, el

⁹ALBERDI, JUAN BAUSTISTA, Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, Buenos Aires, Emecé, 2010.

¹⁰HERRERO, ALEJANDRO “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario”, en AA.VV., La universidad Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas, Remedios de Escalada, EdUNLa 2010, p. 31–91.

¹¹HERRERO, ALEJANDRO “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario”, en AA.VV., La universidad Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas, Remedios de Escalada, EdUNLa 2010, p. 31–91.

desarrollo de una red bancaria, etc. Al mismo tiempo los alimentos que Argentina produce para el exterior demandan una tecnificación en la ganadería y la agricultura, ya que dichos alimentos deben tener un mínimo de calidad para el consumo de países industriales. Fue el sector ganadero el que se transformó en el nuevo sector dominante, y donde se produjo la mayor renovación tecnológica: se alambran los campos, se crean cabañas, se cruzan animales de distintas razas e instalan frigoríficos. A partir del 80 y más aún en los años 90, se conformó una nueva clase de terratenientes, ya que ahora la tierra tiene un valor elevadísimo, y más si se encuentra cercana a las vías del ferrocarril. Esta nueva clase de terratenientes, de origen ganadero, ubicada en la pampa húmeda, con mentalidad moderna, es la clase dominante, y la que posibilita, mediante las exportaciones las grandes divisas al Estado nacional.

Otro actor dinámico y fundamental para Herrero fue la poderosa inmigración masiva, sobre todo de italianos y, en menor medida de españoles, que accedió, en parte, a la colonización de tierras en la zona del litoral, y en mayor número se instaló en los núcleos urbanos, como en Buenos Aires y Rosario. Fueron vitales para la implementación de una cultura del trabajo efectivamente capitalista, compuesta por asalariados, comerciantes, industriales de pequeños talleres, arrendatarios, pequeños propietarios, etc. En las últimas décadas del siglo XIX, es visible la conformación de una sociedad civil, de un mercado capitalista formado por sujetos que consumen y pagan impuestos al Estado (nacional o provincial). Este desarrollo alimenta las arcas del estado nacional y posibilita entre otras cosas, que el ejército posea recursos para actuar e imponer el monopolio de la violencia legítima, ya sea para disciplinar en los años 60 y 70 a los rebeldes de las distintas provincias del interior, y hasta someter entre 1879 y 1880 para federalizar a la poderosa provincia de Buenos Aires. Cabe subrayar que para Herrero la primera cuestión fundamental es que entre las décadas de 1880 y 1904 se puede observar una sociedad civil, un mercado capitalista y un Estado nacional consolidado¹².

Educación como función política

En lo que se refiere específicamente a la educación, la distorsión consistió en que no se la desarrolló con un criterio pragmático sino manteniendo las notas más características de la enseñanza tradicional: enciclopedismo con predominio de las materias humanísticas explica Juan Carlos Tedesco¹³. Además, el pensador vislumbra que en ese marco el desarrollo de la educación cumplió más que una función económica, más bien una función política. Si bien la educación cumple un papel político en toda sociedad y en toda época histórica, en la medida que a través de ella se realiza el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro del

¹²HERRERO, ALEJANDRO “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario”, en AA.VV., La universidad Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas, Remedios de Escalada, EdUNLa 2010, p. 31–91.

¹³TEDESCO, JUAN CARLOS, “La universidad y su reforma”, en ROMERO, JOSÉ LUIS y ROMERO, LUIS ALBERTO, Buenos Aires, Historia de cuatro siglos, Buenos Aires, 1983.

marco de referencia de la cultura dominante (el cual incluye nociones acerca de la legitimidad de la distribución del poder), en cada período y lugar determinado ese papel político asume formas particulares. En este caso el sentido político de la educación tiene varias connotaciones¹⁴.

En ese sentido Tedesco resalta que la difusión de la enseñanza estaba ligada al logro de la estabilidad política interna, la muestra de esto queda a la vista al pensar las teorías en boga de la época acerca del papel moralizador de la enseñanza: “Un pueblo ignorante siempre votará a Rosas”, decía Sarmiento. Cabe recordar para el intelectual que una vez derrocado Rosas los gobiernos posteriores tuvieron que enfrentar sucesivos levantamientos en las provincias del interior. La educación en la medida que difundiera ciertos principios contribuiría con eficacia en la tarea de eliminación de los focos de resistencia al gobierno central, en especial en el interior del país. La función política de la enseñanza tuvo todavía un significado más: a través de ella (especialmente en los niveles medio y superior) se tendió a formar un tipo de hombre apto para cumplir con papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como el de formar un hombre apto para las actividades productivas¹⁵.

Con ese objetivo, señala Tedesco, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una élite, porque el personal político que admite cualquier sistema, y más un sistema oligárquico como el de entonces, es necesariamente reducido. Esta característica (la de estar destinada a perpetuar en una élite las funciones directivas de la sociedad) es la que permite hablar de la educación argentina del siglo XIX como de una educación oligárquica. Lo que unifica además a todo el pensamiento educativo de la época dentro de la categoría de oligárquico, es que aun los intentos diversificadores-pragmáticos tuvieron ese carácter. Si la función de los colegios nacionales y la universidad era formar una élite directiva, la función de la fragmentación del sistema en varias escuelas profesionales especializadas era la de alejar de esa élite directiva a otros núcleos en ascenso. En países como el nuestro expresa Tedesco donde la diversificación del sistema educativo no respondía en esa época a los requerimientos del desarrollo económico (que transitaba por vías diferentes), el sentido político que persiguen intentos de esa naturaleza es claramente visible.

La constitución dictada en 1853 y reformada en los años 60 dice Herrero, define que Estado es una república, federal y liberal. Más tarde, a comienzos de los años 80, se dictan leyes que le dan un contenido laico, separando a la iglesia católica de todas las esferas estatales. Específicamente, en el área educativa, se sanciona en 1884 la llamada ley 1420, que establece

¹⁴TEDESCO, JUAN CARLOS, “La universidad y su reforma”, en ROMERO, JOSÉ LUIS y ROMERO, LUIS ALBERTO, Buenos Aires, Historia de cuatro siglos, Buenos Aires, 1983.

¹⁵TEDESCO, JUAN CARLOS, “La universidad y su reforma”, en ROMERO, JOSÉ LUIS y ROMERO, LUIS ALBERTO, Buenos Aires, Historia de cuatro siglos, Buenos Aires, 1983.

una educación común gratuita, graduada y obligatoria para todos los niños de 6 a 14 años de edad. Dicha ley posibilitó crear las primeras escuelas de adultos y organizar el funcionamiento de las Escuelas Normales, al tiempo que planteó un criterio de religiosidad restringida y propone un organismo, el Consejo Nacional de Educación, que centraliza el gobierno de la educación básica. Dicha ley nacional tiene jurisdicción sobre la capital federal y los Territorios Nacionales. La gratuidad y obligatoriedad aluden al ideal republicano, el Estado se hace cargo de la creación y administración de las escuelas públicas, y obliga a los padres a enviar a sus hijos a dichas sedes donde serán educados con la ideología del Estado¹⁶.

La ley 1420 afirma Tedesco lesiona un principio liberal, la libertad individual, ya que le impone al padre la obligación de enviar sus hijos a la escuela primaria donde serán instruidos en los valores de la república¹⁷. El laicismo en cambio está vinculado a un ideal típicamente liberal, y se inserta en una historia que trasciende los límites nacionales, ya que durante todo el siglo XIX se lleva a cabo una feroz disputa entre laicos y católicos en diferentes países, sobre todo en las naciones centrales. En Argentina, como en otros casos, triunfa el ideal laico, una de las grandes banderas del liberalismo, y los católicos pierden desde entonces su lugar en las esferas estatales, ya no tienen el monopolio sobre el control de los cementerios o del matrimonio de las personas. Hoy sabemos que existió en la Argentina una feroz lucha entre liberales católicos y liberales laicos. En las provincias del interior, de gran adhesión al credo católico se advierte una resistencia muy fuerte a aceptar el laicismo. En tal sentido Tedesco resalta que el artículo 5 de nuestra Constitución, señala invocando el ideal federal, que es atributo de los Estados provinciales hacerse cargo de la enseñanza primaria, mientras que es obligación del Estado Nacional ocuparse de los niveles secundario y universitario. Así, muchos estados provinciales prosiguieron con la implementación de la enseñanza católica.

Distinta es la historia en los niveles medio y universitario que están bajo el paraguas del presupuesto nacional señala Herrero. Los gobiernos nacionales trazan un programa de creación de establecimientos de ambos niveles y dicha empresa se lleva a cabo. Se establece que la educación debe tener una función política: crear hábitos de orden, formar ciudadanos y clase dirigente, se trata de ilustrar al soberano. Bajo esta concepción ilustrada se crean los establecimientos del nivel medio y universitario. En 1863 por iniciativa de B. Mitre, se funda el primer colegio nacional, con el fin de formar una elite política ilustrada en todas las provincias. Dicha elite garantizaría a sus ojos, la formación de buenos gobiernos, esto es, gobernantes que respeten las leyes de la constitución republicana, liberal y federal. También se afirma que estos

¹⁶HERRERO, ALEJANDRO “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario”, en AA.VV., La universidad Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas, Remedios de Escalada, EdUNLa 2010, p. 31–91.

¹⁷TEDESCO, JUAN CARLOS, “La universidad y su reforma”, en ROMERO, JOSÉ LUIS y ROMERO, LUIS ALBERTO, Buenos Aires, Historia de cuatro siglos, Buenos Aires, 1983.

colegios nacionales donde impera una grilla de materias humanísticas, (latín, gramática, historia, geografía, literatura, entre otras) formaría un individuo apto para desempeñarse en todas las actividades de la vida, sea como ciudadano ilustrado, como gobernante, o para cualquier trabajo del mundo moderno. Tedesco señala que bajo esta concepción de Mitre, tiene escaso valor la enseñanza técnica o industrial, puesto que los colegios nacionales preparan al individuo para todo tipo de actividades que requiera la sociedad.

Por su parte Sarmiento dirá Herrero, diagrama el programa de las escuelas normales, la primera se crea en 1869, y se abre en 1871 en Paraná. Tuvo el doble objetivo de por un lado formar maestros que cumplan un propósito sustantivo, educar a ciudadanos argentinos ilustrados, y por otro, formar individuos para la administración del Estado, sobre todo en el área de educación. Los resultados a fines del siglo XIX están a la vista: en 1899 existen 38 escuelas normales en todo el país. Además, se han constituido rápidamente el denominado normalismo, se trata de un actor de gran influencia en la opinión pública, conformado por sujetos, muchos de ellos egresados de las escuelas normales, o de otros establecimientos como colegios nacionales, que trabajan en distintas funciones del aparato educativo del Estado. Sarmiento y Mitre inician de este modo la construcción de un sistema de instrucción pública que tiene como fin esencial crear sujetos para una república de ciudadanos. Pero hay que resaltar sus diferencias. El segundo, que crea el partido de la libertad, tiene un ideal de república aristocrática, por eso su prioridad son los colegios nacionales. Mientras que el primero pertenece a las filas del autonomismo, tiene un ideal de república más inclusiva, de allí que su obsesión es el nivel primario, la “educación popular”¹⁸. En suma Herrero nos muestra cómo fue diseñada la educación a la par de las necesidades políticas, el orden y el progreso imperante, a la par de la ausencia de instrucción técnica en un país que no la necesitaba ya que el modelo agro-exportador distaba del desarrollo industrial.

Ese diseño de la educación en base a las necesidades políticas y la creación de los estados nacionales que explica Herrero, fue una estrategia que se replicó en América Latina señala Juan Carlos Tedesco: “el diseño original de los sistemas educativos latino-americanos situados en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, está estrechamente asociado a la creación de los estados nacionales”¹⁹. En tal contexto esgrime Tedesco, el paradigma sobre el cual giraron las discusiones, los conflictos y las orientaciones de las políticas educativas estuvo basado en la idea según la cual la educación tiene una función predominantemente político-cultural en la sociedad. Dicho sentido político-cultural se definió a través de dos estrategias

¹⁸HERRERO, ALEJANDRO “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario”, en AA.VV., La universidad Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas, Remedios de Escalada, EdUNLa 2010, p. 31–91.

¹⁹TEDESCO, JUAN CARLOS, “La universidad y su reforma”, en ROMERO, JOSÉ LUIS y ROMERO, LUIS ALBERTO, Buenos Aires, Historia de cuatro siglos, Buenos Aires, 1983.

principales. La primera fue la universalización de la escuela primaria, ligada a la necesidad de construir la identidad nacional para generar la cohesión social y la estabilidad política, y así socializar en la población los valores propios del proceso de modernización y unidad nacional. La segunda estrategia, (que al igual que el caso argentino, aplica al caso boliviano) fue la organización y el impulso a la escuela secundaria y a la universidad, concebidas como las herramientas privilegiadas para formar a la elite política dirigente, capaz de gobernar a la sociedad.

Lo que caracterizaba al sistema educativo tradicional esgrime Tedesco, era la congruencia entre la articulación tanto entre los diferentes componentes del sistema como entre éste y el contexto social, político y cultural para el cual fue elaborado. Este modelo, con características específicas según las tradiciones sociales y políticas, se desarrolló en los países europeos y en Estados Unidos. Las elites ilustradas latinoamericanas buscaron allí la fuente de inspiración para la construcción de sociedades modernas en la región. En su época, Sarmiento exiliado en Chile, viajó oficialmente por el gobierno chileno a Europa y Estados Unidos para observar sus sistemas educativos. Sus observaciones sirvieron de base para los debates y proyectos que se formularon en los países del cono sur y el resto de la región. Ese viaje le permitió conocer los diferentes modelos de organización escolar (centralismo francés y la descentralización germana y sajona) así como las diferentes estrategias de política educativa que diseñaron y aplicaron estos países en el comienzo de los procesos de desarrollo capitalista, de construcción de los Estados nacionales y de los regímenes republicanos y democráticos de gobierno²⁰.

²⁰TEDESCO, JUAN CARLOS, “La universidad y su reforma”, en ROMERO, JOSÉ LUIS y ROMERO, LUIS ALBERTO, Buenos Aires, Historia de cuatro siglos, Buenos Aires, 1983.

La Precariedad de los Estados Nación en América Latina

A diferencia de los países centrales dice Tedesco, el rasgo más significativo del proceso de construcción de los Estados nacionales en América Latina fue su escasa capacidad para incluir al conjunto de la población en los circuitos de participación social, ya se tratara del mercado de trabajo, de la ciudadanía política o de la socialización en patrones culturales comunes. Al respecto, es importante recordar que en los procesos vividos en los países centrales la construcción de los estados nacionales estuvo asociada al desarrollo industrial, al ejercicio de la ciudadanía y a la instalación de la democracia como sistema de gobierno. En nuestra región en cambio afirma el autor, las actividades productivas estuvieron basadas en la explotación extensiva de recursos naturales cuya propiedad estaba muy concentrada, y el poder político conservaba formas oligárquicas. En los países con fuerte presencia indígena, la exclusión del ejercicio de los derechos políticos fue una constante, así como la exclusión de las mujeres en el caso de la población blanca o mestiza. la democracia y el sufragio universal fueron conquistados recién a principios del siglo XX y solo en aquellos países que expandieron tempranamente el acceso a la educación. Sin embargo, aún en esos casos, la estabilidad democrática fue precaria y también desde muy temprano la vigencia de los principios democráticos fue interrumpida por recurrentes golpes de Estado. (Tedesco,2012:30)

Para Tedesco, la precariedad de los procesos de inclusión social en América latina permite sostener la hipótesis según la cual el proyecto de socializar a toda la población en los valores vinculados a la unidad nacional a través de las escuelas fue asumido solo por el sector ilustrado de la clase política. Según Tedesco, el proyecto de incorporar al conjunto de la población a la escuela fue impulsado por leyes que, muy tempranamente, declararon la educación primaria obligatoria y gratuita. La obligatoriedad de la enseñanza primaria en los países de América Latina se hizo mayoritariamente en la segunda mitad del siglo XIX. La realidad sin embargo estuvo muy lejos del postulado legal, ya que hubo una gran distancia existente entre el discurso de la obligatoriedad y las condiciones reales de su aplicación. Sería posible sostener según el autor, que en América Latina no hubo condiciones institucionales que permitieran procesos de construcción subjetiva de la integración o la cohesión social. Esto fue porque una porción significativa de la población estaba excluida del acceso a las instituciones educativas y al dominio de los códigos básicos para el ejercicio de la ciudadanía. Por otro lado, porque el contenido integrador y democrático del mensaje educativo estaba disociado de las experiencias de la vida social²¹.

Tedesco señala que el indígena en América latina sufrió niveles de exclusión que fueron significativamente altos en toda la región. Las propuestas de escolarización universal, enmarca-

²¹TEDESCO, JUAN CARLOS, “La universidad y su reforma”, en ROMERO, JOSÉ LUIS y ROMERO, LUIS ALBERTO, Buenos Aires, Historia de cuatro siglos, Buenos Aires, 1983.

das en el proyecto de homogeneización cultural, no tuvieron capacidad para incluir a los pueblos originarios y culturalmente diversos. En este sentido, la diferencia con los países centrales radicó fundamentalmente, en que mientras en ellos la destrucción de las culturas y las lenguas locales estuvo asociada a la inclusión en la cultura dominante, en nuestros países la destrucción implicó marginalidad y exclusión del acceso a los códigos de modernidad. El indicador más claro de este fenómeno afirma Tedesco, es el que se refiere a las tasas de analfabetismo, las cuales se mantuvieron en niveles significativamente altos en especial en los países con población indígena, hasta muy avanzado el siglo XX. Como contracara, la escuela secundaria y en mucha mayor medida la universidad, fueron los canales a través de los cuales se formó una parte significativa de la clase política de los países de la región.

Pedagogía y Didáctica Positivistas

El diseño de sistemas educativos concebidos como pilares de la construcción de los estados nacionales asevera Tedesco, estuvo acompañado por el desarrollo de disciplinas que brindaban una explicación racional, tanto de la organización de los sistemas como de las prácticas vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Los maestros europeos o estadounidenses llegaron a nuestros países con sus doctrinas teológicas, entonces fuertemente influidas por el pensamiento positivista. La literatura sobre el positivismo y su influencia en el pensamiento latinoamericano de la época muestra un desarrollo desigual según los países y las áreas del saber. Tedesco afirma que la premisa básica desde la cual partió el análisis positivista fue considerar a la sociedad bajo el modelo biológico del organismo. Por cuanto organismo basa su funcionamiento en el equilibrio de las partes que lo componen, y ese equilibrio se logra en la medida en que cada parte cumpla satisfactoriamente con la tarea específica para la que está destinada. Cada parte del organismo tiene una función que cumplir y en contraproducente ya sea que deje de cumplir con su papel como el que intente cumplir otro para el cual no está preparada. En el contexto latinoamericano reflexiona el autor, el reduccionismo en el nivel de análisis permitió que los postulados positivistas explicarán todas las diferencias sociales como diferencias atribuibles a factores biológicos. Entre ellos ocuparon un lugar muy destacado la herencia y la raza.

Para Tedesco, el positivismo justificó la idea según la cual el fin primordial de la educación debía ser el logro de la estabilidad social a través de acciones que condujeran a la adaptación del sujeto al ambiente social en que vive. En la medida en que de acuerdo al modelo organicista cada uno tiene un papel específico y determinado que cumplir en la sociedad, la educación debe contribuir a reforzar esa división colaborando en el logro de un mejor desempeño de cada uno en aquella tarea para la cual ha nacido. Tedesco identifica que en los trabajos de Víctor Mercante y Rodolfo Senet se puede apreciar que la didáctica positivista está

estructurada sobre una especie de doble reduccionismo. El primero lleva a la metodología de la enseñanza a apoyarse en la psicología evolutiva y en la teoría del aprendizaje. El segundo, es específico del positivismo: la psicología queda reducida a la biología. A través de este paso por la psicología, la didáctica queda ella también sujeta a las reglas mecanicistas, fijas y lineales de la biología de la época.

Mercante, explica Tedesco, tenía una visión muy pesimista de las capacidades de la población escolar de nuestros países, por cuanto el origen étnico de la población estaba compuesto por dos vertientes que traían consigo gérmenes no favorables al esfuerzo sistemático, a la capacidad de trabajo, a la inteligencia superior. Por un lado, la población indígena, raza poco evolucionada por la cual era inútil esperar que se pronunciaran tendencias superiores, ni se podía pretender conducirlos, venciendo resistencias incalculables, al ejercicio de funciones a las que les faltará siempre el sentido de una moral, de una estética y el calor de un deseo. La otra vertiente era la europea llegada al país durante el proceso inmigratorio masivo que tuvo lugar desde fines del siglo XIX. Este sector de la población tampoco satisfacía las exigencias genéticas de Mercante y los positivistas por cuanto descendían de los sectores más atrasados de la población europea. Así dice Tedesco, la didáctica positivista se caracterizó por otorgar al maestro el control de todos los aspectos de la tarea escolar, lo que llevó a que la metodología pusiera un acento muy fuerte en él como agente regulador de la relación pedagógica. La necesidad de que el maestro tuviera el control absoluto del proceso de aprendizaje radicaba en la desconfianza inicial hacia las capacidades reales de los alumnos.

En este capítulo pudimos vislumbrar la notoria función política que tuvo la educación, tanto como aglutinante del estado nación en formación, como eje de su sostenimiento, dejando de lado la matriz productiva y económica. La educación como portadora de la clase dirigente oligárquica que debía ser formada para conducir un país, basándose en los principios biológicos-positivistas donde la clase o raza más evolucionada debía conducir. Algo que será más evidente en el caso boliviano donde los indígenas serían tomados como una raza inferior y excluidos del sistema educativo, al margen de la no representatividad para acceder a las funciones de gobierno. Lo mismo se aplica al caso argentino y la región latinoamericana, la clase dirigente como clara muestra del desprecio por la propia cultura y etnia, en prevalencia de lo europeo como civilizador y raza superior a copiar, su eje puntal²².

²²TEDESCO, JUAN CARLOS, “La universidad y su reforma”, en ROMERO, JOSÉ LUIS y ROMERO, LUIS ALBERTO, Buenos Aires, Historia de cuatro siglos, Buenos Aires, 1983.

Capítulo 2: La Generación del Centenario, Argentina en 1900.

El nacionalismo, entendido como una doctrina coherente que interpreta el país y su historia, vio la luz en la Argentina con la aparición de dos obras: la Restauración nacionalista Ricardo Rojas en 1909, y el Diario de Gabriel Quiroga de Manuel Gálvez, pocos meses después. Para Carlos Payá y Eduardo Cárdenas, éstos ensayos fueron la expresión más acabada de un pensamiento que años antes rondaba en la mente de la joven generación intelectual a la que pertenecían sus autores, y que nosotros llamaremos Generación del Centenario. Esta generación emprendió una obra en común nucleada en la revista Ideas, y debemos situarla en la Argentina de 1900, con su materialismo y su desarraigo, su riqueza y sus millones de inmigrantes²³. Al lado del tremendo éxito político y económico, algunos observadores vieron graves vicios que comenzaban a corroer los valores constitutivos de la República: la ausencia de arraigo y de sentido nacional, el oportunismo, el culto obsesivo del éxito y la falta de responsabilidad. Para estos críticos, era el aluvión de extranjeros, ávidos de dinero y falto de raíces en el país, el que había transformado esta reposada nación en una agitada factoría.

La primera década del siglo vio llegar a la Argentina más de 200.000 inmigrantes por año, en su mayoría italianos y españoles, El país tenía una población total de unos 6 millones de habitantes, de la cual casi el tercio era extranjera. Esta proporción ascendía a la mitad en la ciudad de Buenos Aires y era también importante en la de Rosario. Colonias florecían, los extranjeros formaban asociaciones de socorros mutuos, que a su vez mantenían escuelas como custodios del tesoro de la lengua y la consecuencia italianas. Al decir del comendador Cittadini quien, además, exigía el Gobierno de Italia que incitara todo el celo de los agentes reales para mantener vivo en los connacionales el sentimiento de la patria. Sin embargo, este fenómeno no es la única causa de la pérdida del sentir nacional. En primer lugar explican los autores, el extremo afrancesamiento de los gustos de la clase alta, producto del rápido enriquecimiento del país sobre todo por su estrecha unión con Europa (que tenía París por centro de su cultura) fue un factor que también contribuyó a la pérdida del antiguo sentido nacional. En segundo lugar, esta súbita anexión económica de Argentina al centro del mundo industrial y financiero, convirtió al país en pocos años en una fuente de riqueza tan poco explotada como sospechada²⁴.

Como todas las riquezas repentinamente aparecidas explican Payá y Cárdenas, la de Argentina fue objeto de rapiña, no solo por parte de los inmigrantes, sino también de los mismos nativos. Sin el contrapeso de una voluntad política, la norma fue entonces la búsqueda de la rápida ganancia, sin reparar en medio. Esta conducta exaltaba el individualismo, el culto del éxito de la moralidad, reñida con la búsqueda de ideales y con un sano sentido de lo

²³PAYA, CALOS y CARDENAS, EDUARDO, Payá, El primer nacionalismo argentino en Manuel Galvez y Ricardo Rojas Peña Lillo Editor. Buenos Aires. 1978, p. 13.

²⁴Idem, p. 15.

nacional, que requiere considerar a la comunidad de sus intereses como superiores a los propios personales. En gran parte, la falta de arraigo de los inmigrantes fue consecuencia de la actitud de los mismos argentinos, muchos más extranjeros se hubieran quedado en la Argentina y todo se habrían integrado más profundamente a la comunidad si el país les hubiera ofrecido tierra barata, casa, crédito y estabilidad, tal como Sarmiento y Alberdi lo habían aconsejado. Nuestra historia económica es en gran parte la de los extranjeros que llegaron a ser grandes comerciantes, poderosos industriales y hasta terratenientes, y aún aquellos que no tuvieron fortuna se beneficiaron con los altos sueldos que se pagaban aquí, comparado con los de sus países de origen²⁵.

Contrariamente a lo que pudiera pensarse dicen Payá y Cárdenas, fueron algunos dirigentes del 80 y del 90 los primeros en advertir el materialismo y desarraigo que amenazaba la nación. Es que estos hombres, que tienen una enorme fe en sí mismos (apuntalada por su éxito en la conducción de la República), que eran escépticos y poco rigurosos en materia moral y que no vacilaban ante el fraude para retener el poder, comprobaban sin embargo cierto ascetismo en sus costumbres. Había un amor a la nación y a sus tradiciones, y una sed de cultura, que la riqueza haría perder a las generaciones siguientes, lo que llevaba a enjuiciarla. El inmenso adelanto del país afirman, los autores, había generado nuevos sectores que disputaban ahora el poder a sus antiguos dueños, no era extraño entonces que estos comenzaran a juzgar con severidad algunas de las consecuencias del progreso. Las huelgas y violencia obrera cada vez más frecuentes, las revoluciones radicales, el avance del poder económico del inmigrante en los sectores medios y altos, todo ello hizo reflexionar a algunos viejos miembros de la clase dirigente en los últimos años de sus vidas.

Payá y Cárdenas vislumbran que la generación que llamamos del Centenario no escapó a esta señalada y repetida experiencia espiritual. Hará suya también las actitudes básicas de sus padres: la angustia y la defensa frente a los recién llegados, el optimismo y la confianza en que el país los asimilará, la voluntad reformista para que lo haga sin quebrar su tradición. Esta generación nacida entre los últimos años de la década del 70 y los primeros de la del 80 del siglo pasado, era hija de los hombres que formados con la Organización Nacional, llevaron a la realidad como gobernantes los ideales y principios en que esta se había inspirado. Manuel Gálvez, Ricardo Rojas, Juan Pablo Echagüe, Ricardo Olivera, Alberto Gerchunoff, Emilio Beecher, Atilio Chiapori, Mario Bravo, los jóvenes que más tarde se nuclean en la revista Ideas, fundada por Gálvez y Olivera en 1903, realizaron sus estudios primarios y secundarios en un país que había alcanzado al fin una determinada estabilidad política. Así mismo crecía constantemente en su desarrollo material, transmitiendo a sus futuros ciudadanos una sensación en la que se unían la euforia y el desconcierto. Esta ambivalencia, esta duda, se puso en manifiesto en

²⁵Ídem, p. 16.

ellos cuando, a la vez, aceptaron con entusiasmo la obra transformadora de la generación del 80, comprendieron igualmente la necesidad de rectificar su impulso y su rumbo, para apresurar los valores morales y la tradición espiritual del país²⁶.

Payá y Cárdenas explican que el ideal político que Sarmiento y Alberdi predicaron en el Río de la Plata hacía ya medio siglo, había comportado, al realizarse, nuevos problemas morales. Concluida la Organización Nacional y conquistado el desierto, la paz y la fortuna constituían desde hacía 25 años, las dos ambiciones supremas de la sociedad Argentina. Esto, como era de esperarlo, ha menguado en los conceptos más nobles de la conducta, hasta producir en ciertos instantes de nuestra reciente historia, verdaderos eclipses de la conciencia moral, decía Ricardo Rojas en uno de sus primeros libros, reflexionando sobre la consecuencia del inmediato pasado histórico en la Argentina de 1908. Gálvez, sobrino del jefe del Partido Nacional en su provincia, y Ricardo Rojas, hijo del gobernador socialista de Santiago del Estero, pertenecían ambos a las capas más elevadas de la clase dirigente de sus respectivas patrias chicas explican los autores. Éstas estaban comprometidas y vinculadas estrechamente con los hombres que, desde Buenos Aires, recientemente federalizada, echaban las bases de una nueva política nacional. Eran admiradores de la dinámica labor transformadora que sus padres habían realizado. Rojas, por ejemplo, dedicó su primer libro, *La Victoria del hombre*, en 1903 a su padre, fundador de 100 escuelas públicas en la provincia de Santiago y Cosmópolis en 1908 a Carlos Pellegrini

Sobre la cuestión nacional, en su obra *El nacionalismo argentino*, Zuleta Álvarez cita a Hayes y Kohn para expresar que los antecedentes del movimiento que condujo a las nacionalidades modernas se remontan a la antigüedad griega y judía. A partir de entonces, y bajo la influencia de factores culturales (lenguaje y tradiciones) y físicos (raza y geografía) se fueron generando dos elementos: la conciencia de pertenecer a una nacionalidad (del latín *natus* y *natio*: referencia al origen en una misma naturaleza o estirpe biológica) y el sentimiento de amor y fidelidad a determinado lugar, a la gente de la misma familia y a un conjunto de tradiciones y creencias por lo que Hayes define al nacionalismo como: “el resultado de la fusión del patriotismo con la conciencia de la propia nacionalidad”. (E. Zuleta Álvarez, 1975:6). El nacionalismo político por su parte, fue para Zuleta Álvarez el forjador de las modernas nacionalidades euro-peas e hispanoamericanas y enlaza con la definición proporcionada por Kohn: las nacionalidades se crean a partir de elementos etnográficos y políticos cuando el nacionalismo infunde vida a la forma que los siglos anteriores han edificado. Así el nacionalismo y la nacionalidad se hallan en estrecha relación.

²⁶Ídem, p. 19.

El nacionalismo es un espíritu que penetra en la gran mayoría de un pueblo y que reclama esa penetración, reconoce el estado-nación como la forma ideal de la organización política, considerando a la nacionalidad como la fuente de toda energía cultural creadora y de todo bienestar económico. Según eso, la suprema lealtad del hombre se debe a su nacionalidad, así como se supone que el bienestar de ésta afianza la vida de aquél y la hace posible²⁷.

En lo que respecta puntualmente a nuestro continente hispanoamericano, el autor explica que el surgimiento en Europa del nacionalismo político y el complejo de ideas e influencias filosóficas, políticas, sociales y literarias obraron sobre el pensamiento hispanoamericano. Eso produjo una corriente política que a pesar de las modalidades distintas que tomó en algunos países, se definía por un signo ideológico claro, “el nacionalista”.

Encuentro en Ricardo Rojas, en Manuel Gálvez, en la generación del Centenario, una amalgama intelectual que fue portadora del espíritu de nacionalismo con la que se identifica un pueblo como explica Zuleta Álvarez. Con el estado nación argentino consolidado, en pleno desarrollo y enriquecimiento, las contradicciones de ello atentaban a la nacionalidad, por lo cual la empresa intelectual de dicha generación fue el intento de la recuperación de la misma.

²⁷ZULETA ÁLVAREZ, ENRIQUE, El nacionalismo argentino [2 tomos], Buenos Aires, La Bastilla, 1975, p. 7.

Capítulo 3: Ricardo Rojas, los orígenes de la educación argentina y el modelo pedagógico en 1909

Para abordar el modelo pedagógico argentino hacia 1909 según la visión de Ricardo Rojas, vale mencionar previa y brevemente los orígenes del mismo. La enseñanza argentina según él ha pasado por tres períodos diversos: la escuela confesional de los españoles, la anarquía que sucedió a la independencia, y el esfuerzo constructivo que siguió a la organización. En su visión la historia resultaba una materia de vital importancia en todo proceso pedagógico y será recién en ese último período de la organización donde la Historia se convirtió en asignatura independiente:

El régimen colonial no pudo darnos sino el curso de la latinidad o la historia sagrada que armonizaban en Europa con el espíritu de la época y que las condiciones del gobierno de América no aconsejaban modificar. En cuanto al caudillaje ulterior, no pudo darnos ni siquiera el demoler en su barbarie agreste los últimos restos de la cultura teológica que había dejado en nuestras ciudades la dominación castellana²⁸.

Ricardo Rojas plantea que esa tradición de la enseñanza fue interrumpida por la barbarie la cual destruyó todos los órganos de la cultura. Paradójicamente según él fue el más genuino fruto de nuestro territorio y de nuestro carácter, había más afinidad entre Rosas y su Pampa o entre Facundo y su montaña que entre el señor Rivadavia o el señor García y el país que querían gobernar. En esa barbarie para él reside la identidad nacional dado que: “siendo gaucha y yendo a caballo era más argentina, más nuestra. Ella no habría pensado en entregar la soberanía del país a una dinastía europea, por el contrario, la defendió elaborando con sangre argentina el concepto del gobierno y la nacionalidad”²⁹.

La expresión barbarie que pone de relieve Rojas le pertenece a Domingo Faustino Sarmiento, quien se encargó de instalar por medio de su obra “Facundo” todo un mecanismo anti tradición y antinacional para aborrecer al gaucho como principal expresión de esa barbarie, denostando lo propio, lo nuestro, lo nacional. Don Arturo Jauretche identifica el sentido social que impartió Sarmiento a la denominación “barbarie”, desmitificándola con la zoncera número uno de su libro “Manual de zonceras argentinas”:

²⁸ROJAS, RICARDO, La restauración nacionalista, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909, p. 192.

²⁹ídem, p. 195.

La incomprensión de lo nuestro preexistente como hecho cultural o mejor dicho, el entenderlo como hecho anticultural, llevó al inevitable dilema: Todo hecho propio, por serlo era bárbaro, y todo hecho ajeno, importado, por serlo, era civilizado. Civilizar, pues consistió en desnacionalizar, si Nación y realidad son inseparables³⁰.

El tercer período conformado por la organización nacional según el pensador se di, p con el suelo raso que dejó la barbarie, lo que brindó ventajas y desventajas porque desde entonces “nuestra educación cayó en el formulismo oficial, y no teniendo tradiciones, ahogaron en su seno toda vida espontánea los trasplantes cosmopolitas y las maquinaciones burocráticas”. (Ricardo Rojas, 2010:197). Después de sancionada la constitución analiza el autor, más de diez años pasaron hasta que la cuestión escolar se planteara en toda su magnitud y ante ella hubo que recurrir a la inteligencia del extranjero Amadeo Jacques (educador francés, filósofo, psicopedagogo, catedrático de la Sorbona de París y director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires):

“No tuviese a la mano, en documentos oficiales la prueba de la acción personalísima de ese alto y privilegiado espíritu, y sería fácil reconocerla, por su filiación francesa, en la simetría del plan, en el humanismo de los programas, en la preponderancia que por lógica gravitación de sus ideas dio a lo francés, y por la claridad de las razones en que fundó su proyecto. El gobierno del general Mitre había designado una comisión compuesta de los señores Juan Thompson, Amadeo Jacques, José Benjamín Gorostiaga, Alberto Larroque y Juan María Gutiérrez para que proyectasen la organización general de la Instrucción Pública. Thompson partió a Montevideo, Jacques falleció poco antes de que la Comisión terminara su trabajo, de suerte que tan sólo tres miembros firmaron el dictamen, pero éstos elaboraron su dictamen con las ideas de la Memoria parcial presentada a la Comisión por Jacques, cuyo fallecimiento lamentaban diciendo “Como lo notará V.E. gran parte de las ideas consignadas en aquella memoria predominan en el todo en los pormenores del presente trabajo”³¹.

Para Ricardo Rojas la importancia de ese proyecto consistió en la sistematización de acuerdo con nuestro régimen político las ideas que “podía tener sobre educación un francés contemporáneo de Michelet, republicano del 48, ex catedrático de la Escuela Normal Superior, redactor de la Liberté de Pensée, y proscripto de Napoleón

³⁰JAURETCHE, ARTURO, Los Profetas del odio y la yapa, Buenos Aires, A. Peña Lillo Editores, 1967, p. 25.

³¹ROJAS, RICARDO, La restauración nacionalista, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909, p. 197.

III por los mismos crímenes de Víctor Hugo”³². Aquel plan de 1865 no se llegó a realizar porque la presidencia del general Mitre se abocó a la guerra del Paraguay lo que derivó en muchos problemas internos, sin embargo, el autor le otorga relevancia a dicho plan:

Ese plan consistió en establecer los caracteres de las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria, en fundar la necesidad de instruir el personal docente para cada una de ellas y proveer los medios necesarios, en proyectar colegios nacionales, las escuelas normales, los institutos especiales, algunos de estos obedeciendo a las necesidades de cada región, en dar los primeros programas argentinos que procuraban conciliar las tradiciones escolásticas, las necesidades nacionales y el nuevo concepto del hombre, la sociedad y el gobierno³³.

Modelo pedagógico argentino en 1909

El modelo pedagógico hacia 1909 se enrola en el tercer período histórico de la enseñanza argentina clasificado por Ricardo Rojas y lo indagaremos abordando el contexto de producción en que produjo su obra "La Restauración Nacionalista". Es insoslayable entonces mencionar dos cuestiones de vital importancia para el escritor, como lo son el “cosmopolitismo” y el “materialismo”. Estos tópicos atravesaron dicho modelo y sus efectos describen la coyuntura de la época evidenciando que la dicotomía entre civilización y barbarie (pensada por Alberdi, Sarmiento, etc.) había sido superada. Se instauraba en Buenos Aires el tan anhelado “progreso”, construido en la imitación del “ser civilizado” de las naciones europeas para moldear la fisonomía nacional. Estas cuestiones atraviesan el contexto del tiempo histórico en el que el autor produjo la obra y en ese marco coyuntural del modelo pedagógico argentino vale citar en tal sentido la explicación de Manuel Gálvez en su obra “El diario de Gabriel Quiroga”:

“Los cuarenta años de nuestra barbarie no son otra cosa que la rebelión del espíritu americano contra el espíritu europeo. El primero estaba representado por los federales y era espontáneo, democrático, popular y bárbaro; el segundo estaba representado por los unitarios y era afrancesado, artificial, retórico, aristocrático y civilizado. Fue el triunfo del unitarismo lo que ocasionó nuestra barbarie (...) Rivadavia, pretendiendo implantar en un país aún incultivado el espíritu de instituciones modernísimas ignoraba que no

³²Idem, p. 197.

³³Ibidem.

debíamos imitar, porque si tomáramos de los europeos sus instituciones y costumbres propias adquiriríamos algo de su espíritu y por consiguiente, nos desnacionalizaríamos.”³⁴

“Si a un pueblo joven le damos las modalidades y el espíritu de viejas naciones, ese pueblo no llegará a su completo desarrollo con una fisonomía y un carácter propios, será una simple colonia espiritual de aquella nación, a semejanza de la cual se había formado. Los caudillos, oponiéndose al unitarismo, salvaron al país, sin saberlo indudablemente, de su precoz desnacionalización. Ellos fueron los oscuros trabajadores de nuestra nacionalidad(…)”³⁵.

El cosmopolitismo estaba marcado por el proceso inmigratorio que se había dado en el país. Como efecto del mismo hacía el Centenario de la república un tercio de la población total del país era inmigrante y puntualmente en Buenos Aires era de dos tercios. Aquel asentamiento de la inmigración no se realizó de manera homogénea en todo el territorio sino principalmente en Buenos Aires y alrededores de Santa Fe. Así los escritores nacionalistas provenientes del interior (como el propio Rojas y Manuel Gálvez) cuestionaron el cosmopolitismo de la ciudad puerto y posicionaron al interior como refugio de la nacionalidad.

A los efectos prácticos del cosmopolitismo resulta buena ejemplificación la descripción de Buenos Aires que realiza Manuel Gálvez al sostener que: “es una ciudad sin fisonomía propia, desdeñosa de su carácter colonia de antaño, arrogante de civilización y de riqueza. Al mismo tiempo esa Buenos Aires la “lleva a buscar la semejanza de Londres y París, es apenas una imitación torpe y ridícula de aquellas capitales europeas”. La ciudad “enloquecida por su afán de embellecerse toma los prestigios ajenos sin advertir que de tal manera suprime su porvenir espiritual y que en la gloria aparente de sus bellezas prestadas, ostenta su triste condición de pueblo secundario”³⁶.

La descripción del pensador viene a revelar que en dicha época el sueño de civilización y progreso que proclamaban Sarmiento y Alberdi (principales paladines de erradicar la barbarie) contagiando a la dirigencia política formadora de nuestro estado-nación se hacía en cierta medida realidad. En esa semejanza a Europa se dejaba atrás la

³⁴GÁLVEZ, MANUEL, *El diario de Gabriel Quiroga* [1910], Buenos Aires, Taurus, 2001, p. 131.

³⁵ Ídem, p. 132.

³⁶ Ídem, p. 92.

dicotomía civilización o barbarie como dijimos más arriba. En tal sentido Manuel Gálvez describe la marcada de desnacionalización que provocó ese proceso y que abarca desde la adopción de costumbres europeas hasta la desviación del idioma y el renombrar las nomenclaturas entre otras cosas:

Sarmiento y Alberdi hablaron con encono de nuestra barbarie y predicaron la absoluta necesidad de europeizarnos. En efecto nos convencimos de que éramos unos bárbaros y con una admirable tenacidad nos pusimos a la tarea de hacernos hombres civilizados. Para eso se empezó a traer de las campañas italianas esas multitudes de gentes rústicas que debían influir tan prodigiosamente en nuestra desnacionalización. Si Sarmiento y Alberdi resucitasen se asombrarían al ver que ya no quedan restos de barbarie: las plazas criollas han sido reemplazadas por parques ingleses, el bárbaro y pobre idioma español ha sido suavizado y enriquecido con multitud de palabras italianas, francesas, inglesas y alemanas, hemos olvidado las groseras tradiciones nacionales y las ridículas costumbres de antaño.(...)³⁷

El viejo unitarismo redefinido y consolidado en el centralismo portuario porteño ahora impregnaba materialismo y cosmopolitismo con el trastocamiento de las costumbres y culturas propias. La europeización de las costumbres era el correlato de lo liberal en economía marcando la culminación del pensamiento americano desde nuestro territorio que era una premisa hasta mediados del siglo XIX. Se traduce en cierto modo en el cambio efectivo de siglo como hecho social desde lo práctico y simbólico, marcando el fin de la nacionalidad americana como un todo sin fronteras que ya estaba enterrado desde antes en el terreno político-económico. La unidad nacional se quebraba por el centralismo porteño poniendo en jaque la territorialidad nacional como unidad política y económicamente homogénea. También representó el fin efectivo de la idea de nación hispanoamericana por lo que la desnacionalización se hacía efectiva en la europeización social y cultural como sostiene Manuel Gálvez:

“Buenos Aires, hasta ayer el único puerto marítimo de la república está unificando al país: en su carácter cosmpolita, su materialismo escéptico, sus costumbres de pueblo sin personalidad y su moral canallesca de “ciudad tentacular”. Hace cuarenta años las provincias influían sobre Buenos Aires, había en todo el territorio una gran unidad espiritual y se conservaba, a pesar de tantos años transcurridos en guerras civiles, el

³⁷Ídem, p. 117.

sentido de la nacionalidad. Las ciudades eran americanas, tenían fisonomías semejantes e ideales comunes. Sus tradiciones, sus músicas, sus bailes, sus costumbres, aunque algo diferentes según el grado en que dominaba la sangre indígena, se asemejaban en su fondo eterno y en cuanto constituían la intrahistoria de nuestro pueblo. Hoy día todo esto va cambiando. Buenos Aires ha insuflado su idiosincrasia cosmopolita en el alma de la patria vieja. El aire envenenado de la gran ciudad-puerto se dilata ya por todo el país, y las provincias, inoculadas de vanidad y superficialidad, imitan a Buenos Aires(...).³⁸”

En concordancia con lo planteado por Manuel Gálvez, Rojas sostiene que el cosmopolitismo disolvía el sentido nacional, debilitaba la moral y perdía las tradiciones cundiendo el escepticismo político y entregando la vida pública al manejo de los más venales y demagogos. Estos sólo se preocupaban dice Rojas de lograr riqueza por cualquier medio que fuera, rendían culto a jerarquías falsas e innobles, disfrazaban su egoísmo destructor con falsos idealismos, y dedicaban a los esfuerzos honrados una ironía canalla y destructiva. El predominio abominable que se ha dado a la riqueza material (materialismo) por encima de cualquier otro valor expresaba el escritor que: “ha contribuido a que Buenos Aires afiance una influencia excesiva sobre el resto del país hasta el punto de que las provincias viven a su ritmo y copian sus valores en todos los órdenes”³⁹. Es ese materialismo y cosmopolitismo monopólico porteño que denuncia Ricardo Rojas el que revela que la nación padece un proceso de sujeción económica extranjero. Sumado al lastre de las masas inmigratorias que desplazan a los criollos desnaturalizando el idioma y las costumbres, influyendo en la educación y el proceso cultural nacional:

“Bástenos recordar que una cantidad exorbitante de brazos italianos trabaja nuestros campos y que una cantidad extraordinaria de capitales británicos mueve nuestras empresas. En medio de este cosmopolitismo de hombres y capitales que nos somete a una verdadera sujeción económica, el elemento nativo abdica en la indiferencia o el descasamiento de las ideas, las pocas prerrogativas que ha salvado. Todo ello nos ha traído a una situación que sería pavorosa si se manifestara con gestos dramáticos, pero

³⁸ Ídem, p. 91

³⁹ ZULETA ÁLVAREZ, ENRIQUE, El nacionalismo argentino [2 tomos], Buenos Aires, La Bastilla, 1975, p. 40.

que parece próspera, porque su manto de púrpuras extranjeras esconde congojas en esta silenciosa tragedia del espíritu nacional.⁴⁰”

En esa coyuntura Ricardo Rojas presenta en torno al centenario de la Independencia presenta la “Restauración Nacionalista”, fruto del informe sobre educación que presenta al Estado argentino quien lo había enviado a Europa para estudiar la materia de historia en el sistema educativo del viejo continente. Un ejemplo del sistema pedagógico argentino resulta la escuela nacional, ya que para el pensador aparece como un trasplante de instituciones europeas, sin que el pensamiento nativo haya tenido ninguna empresa sistemática para libertarse de las nuevas tiranías que lo deprimen. Analiza Rojas que: “la guerra por la independencia política obligábamos a empeñarnos más tarde por nuevas guerras de la independencia intelectual y de la independencia económica, en tanto hoy, en el centenario de la primera, aun nos sentimos colonia de las viejas metrópolis”. Al mismo tiempo reflexiona que: “en vez de pensar sobre nuestras propias realidades, preferimos pedir a las más recientes revistas extranjeras la solución absurda de nuestros problemas peculiares, padeciendo esos programas enciclopédicos, esas humanidades sin material didáctico, esas lecciones por manuales franceses, toda nuestra vida sin trascendencia histórica”⁴¹. (Rojas, 2010:87)

La escuela secundaria asevera Ricardo Rojas, es compleja de por sí y se acentúa al tratarse de la Historia Universal porque: “estudia fenómenos alejados de nosotros, por pertenecer a épocas antiguas o a civilizaciones que florecieron fuera de nuestro propio territorio. La escuela elemental en cambio es simple porque da al alumno la primera iniciación científica”. (Rojas,2010:242) La escuela primaria para el autor debe formar la conciencia del ciudadano con un doble fin de argentinismo y de moral, teniendo que sufrir sus estudios civiles la limitación de la propia nacionalidad. Por consiguiente, para él, la base intelectual de su educación debe fincar en: el idioma patrio, el territorio argentino, la tradición nacional, la moral cívica. Rojas critica al modelo pedagógico en vigencia por padecer la ausencia de las cuatro disciplinas mencionadas en sus planes, tanto como por la extensión de los estudios y sus métodos de enseñanza. Las escuelas anexas a las escuelas Normales, dirá, que dieron su tipo a casi todas las primarias de la República, carecen de una severa ponderación cívica. En este sentido de los problemas

⁴⁰Ídem, p. 41

⁴¹ROJAS, RICARDO, La restauración nacionalista, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909, p. 87.

del modelo pedagógico argentino, vale centrarse en la caracterización que define el autor sobre el estudio del castellano, la geografía:

“El estudio del castellano, suele mecanizarse en reglas rutinarias, que además de ser inútiles al niño resúltanle inaccesibles, no ofreciendo nuestras gramáticas usuales, ni siquiera el descargo de contener una teoría exacta del idioma. En cuanto a vitalizar la enseñanza con las sugerencias morales y cívicas de hacer ver al alumno que cuanto él habla es manifestación de su personalidad y temperamento, y que la lengua nacional, en su caudal de voces y en sus caracteres idiomáticos, es un signo visible de la patria y el órgano intelectual de su traducción, suele ser cosa que nuestros maestros abandonan por completo.

El conocimiento del territorio patrio pierde extensión por el falso concepto que nos lleva a dilapidar tiempo y esfuerzo en geografías exóticas, cuyo único resultado efectivo suele ser que se concluye el ciclo primario ignorando por igual la propia y la ajena. Alumnos que ya debieran estar preparados para la vida argentina por una esclarecida conciencia territorial, y que no han experimentado jamás la curiosidad de conocer otras comarcas argentinas, porque sus maestros no supieron hacérselas amar, describiéndole sus bellezas, o, al menos, los caracteres que la diferencian del paisaje lugareño y familiar.⁴²”

Otra asignatura que incluye Ricardo Rojas en la problemática del modelo pedagógico argentino es la historia. Esta última será central para el autor, que pone de manifiesto la carencia de discernimiento que padeció a la hora de organizar los cursos en la escuela primaria. Las fallas, asegura, se dan desde el punto de vista pedagógico, porque un niño de diez años no puede comprender la síntesis de viejas civilizaciones, y siendo americano ese niño, no puede ni siquiera imaginarlas, pues su escuela carece de material didáctico, y su territorio carece de instrumentos vetustos, y todo cuanto lo rodea limita su sentido histórico a un cercano pretérito para el cual una vejez de cuatro siglos resulta inverosímil. Fallan igualmente esos planes desde el punto de vista técnico dice Rojas, porque los inspira el error de creer que la Historia es una materia científica, cuando solo es una disciplina educativa, que es necesario estudiar el pasado. De tales estudios asegura el pensador, debe interesarnos la conciencia de la patria y de la civilización, y tal conocimiento debe realizarse todo él dentro de cada grado de la

⁴²Ídem, p. 243.

cultura, cuando la escuela se reduce a abrir nuevos horizontes, iluminar perspectivas, acicatear curiosidades y dar medios de estudio, a fin de completar durante la vida ese constante aprendizaje respecto del cual la escuela es sólo iniciación y comienzo, como que no concluye ni con la muerte.

Ricardo Rojas va a identificar otro aspecto más en las fallas del sistema educativo, puntualmente en la enseñanza de la historia, ya que en sus planes y contenidos prevalece la inclusión de temas europeos que son en realidad trasplantes de programas europeos, ósea para pueblos en los cuales dichos sucesos conforman su nacionalidad. Si bien no habla del trasplante de la totalidad del currículo europeo como veremos más adelante en Franz Tamayo, hay presente una traslación del programa temático en historia que es ajeno a la nacionalidad. Por eso para él ese aspecto que falla, motivo de corrección, es el aspecto político, causal de su denuncia y puesta en evidencia al mismo tiempo, de que la escuela pública, la escuela que debe infundir la nacionalidad ha sido desnacionalizada en el marco del ambiente cosmopolita reinante:

“Fallan por fin, dichos planes desde el punto de vista político, porque aparte de que no obedecen a un propósito sistemático de educación cívica, la inclusión de temas como el feudalismo, las cruzadas, la guerra de treinta años, obedece tan solo al trasplante de programas europeos elaborados para pueblos donde tales sucesos forman parte de la tradición nacional. Un niño alemán o francés no debe ignorar el feudalismo, las cruzadas o la guerra de treinta años, por la misma razón que un niño americano debe conocer la organización colonial y la guerra de la Independencia. (...)”⁴³.

“El desarraigo intelectual que caracteriza a las clases universitarias en nuestro país, el desdén ambiente para con las cosas nativas, revélasenos ahora como consecuencia de un sistema pedagógico ajeno a la tradición y a los intereses de la sociedad que lo practica. Y tal exceso de exotismo no nos alarmara, si no le hubiese acompañado un debilitamiento de la conciencia nacional y de las disciplinas morales, que el cosmopolitismo ambiente contribuye a mantener y fomentar. De esta suerte, la escuela del Estado ha sido desnacionalizada por el ambiente, en lugar de que la escuela influyese sobre la sociedad, argentinizándola.(...).”⁴⁴

⁴³Ídem, p. 244

⁴⁴Ídem, p. 245.

En síntesis, el sistema educativo para Ricardo Rojas fue una experiencia desastrosa durante los últimos 50 años por lo que considera relevante una adaptación del programa, del texto y del material didáctico de historia a las necesidades argentinas. El pensador identifica que la independencia política convive con la inexistencia de la independencia económica e intelectual, ésta última sin contenidos propios. Dichos contenidos en lo estrictamente educacional, fueron conformados con un programa trasplantado de los contenidos educacionales europeos que nada tienen que ver con la tradición nacional. Condición agravada por la circulación de producción textual europea e inmigrante en el nuevo ambiente cosmopolita. Por tanto, para el autor dicho momento aconsejaba con urgencia imprimir a nuestra educación un carácter nacionalista por medio de la historia y las humanidades, que harían recobrar la conciencia nacional, una reestructuración nacionalista. Quiero destacar que Ricardo Rojas, no solo realiza un análisis exhaustivo del sistema educativo, con las consecuentes falencias pedagógicas que vimos, sino que además visibiliza que hubo una colonización pedagógica y económica. La independencia política se había consumado al fin con el progreso de la nación y la estabilidad política, aunque en detrimento de la cultura y tradiciones propias, lo que la preferencia por lo europeo inserto en el paradigma civilización o barbarie llevó a la desnacionalización, la cual había que combatir para restaurar la nacionalidad. Pudo haber sido uno de los primeros intelectuales en hablar de colonización económica y pedagógica.

Capítulo 4: El modelo pedagógico boliviano hacia 1910 según Franz Tamayo.

Para Franz Tamayo el sistema pedagógico boliviano en 1910 estaba atravesado por una dinámica que consistía en copiar íntegramente el modelo pedagógico europeo y trasladarlo a Bolivia. Esta traslación implicó no pensar nunca en términos nacionales para diseñar una pedagogía en torno a la raza, espíritu y costumbres propiamente bolivianas, lo que evidenciaba la nula posibilidad de diseñar un modelo pedagógico propio. La tarea para Tamayo consiste entonces en conformar un modelo pedagógico en términos de raza y espíritu propiamente boliviano, abandonando la traslación del modelo pedagógico europeo (equivalía a civilizarse como Europa) al modelo boliviano y forjar éste en términos propiamente nacionales. Esa mirada pues-ta en Europa como evidencia Tamayo, es la misma que durante la formación de los estado-nación de nuestro continente utilizaron como norte muchos dirigentes de la región anhelando “la civilización Europea”, cual caso argentino. Por el contrario, lejos estuvieron de imitar a los países civilizados europeos en lo más trascendental que fue la nacionalidad. Es que en esencia la educación resultó para ellos fundamental a la hora de instruir a sus ciudadanos para infundir el espíritu, la raza, la conciencia de la propia nacionalidad. En definitiva, toda esa construcción de la nacionalidad en los países del viejo continente tuvo una investidura de carácter político. En este lineamiento da cuenta Manuel Ugarte:

Hasta ahora hemos acariciado una visión borrosa de lo que conviene perseguir. En el desmigajamiento de la América Latina, subdivididos como estamos en repúblicas que no tienen a veces más razón de ser que el capricho de los que trazaron una frontera al azar de la emancipación o de las guerras civiles, carecemos de ideales necesarios para hacer brotar del suelo mismo una modalidad que apasione y que se imponga. En Inglaterra, en Alemania o en Francia, la educación gira alrededor de grandes corrientes morales que sintetizan el espíritu o las ambiciones de la raza. Los detalles tangibles se coordinan con ese empuje, en vista de su elevación. Y la enseñanza no es una empresa subalterna que tiende a difundir el alfabeto, sino un gran ímpetu que arrebató a todos hacia las cimas que señala la conveniencia final del grupo.(...)⁴⁵.

Tamayo ha seguido la evolución de la idea de instrucción en Bolivia durante diez años, lo que que volcó en "La creación de la pedagogía nacional" para contrarestar

⁴⁵UGARTE, MANUEL, El porvenir de América Latina [1910], en Manuel Ugarte. Pasión latinoamericana. Obras elegidas, Remedios de Escalada, EdUNLa, 2015, p. 150.

a los pedagogos bolivianos desculturizados. Por eso cuenta con los fundamentos para explicar que haber copiado íntegramente la matriz pedagógica e insertarla en la pedagogía boliviana implicó desligarse de la propia cultura para adoptar el pensamiento y modales europeos. Esa metodología no constituía el camino para forjar un espíritu auténticamente boliviano por lo que se parte dirá de un concepto falso o de varios, navegando sin brújula ni oriente en la materia, que siendo ajena se buscaba convertir en propia:

Se ha creído y se cree en la eficacia absoluta de la instrucción. Se ha creído que un país y una raza nuevos, destituidos de una tradición de cultura y de todo elemento actual de la misma, puede transformarse en diez o veinte años y hacerse un país de tono y carácter europeo, por el solo hecho de crearse universidades y liceos, con planes y programas plagiados de este sistema europeo o el otro. Se ha creído que la pedagogía debía ir a estudiarse a Europa para aplicarla después en Bolivia.

Siguiendo esos criterios falsos y pueriles, la suprema aspiración de nuestros pedagogos sería hacer de nuestros nuevos países nuevas Francias y nuevas Alemanias, como si esto fuera posible, desconociendo que la historia no se repite jamás, ni en política ni en nada. Hasta ahora esta ha sido una pedagogía facilísima, pues no ha habido otra labor de que la copia y de calco, y ni siquiera se plagiado un modelo único, sino que ha tomado una idea de Francia o un programa en Alemania, o viceversa, sin darse siempre cuenta de las razones de ser de cada uno de esos países. La cuestión de instrucción que supone antes la cuestión educativa (muy más trascendente) es sobre todo un problema de altísima psicología nacional.(...)⁴⁶

La metodología de imitación de la pedagogía europea sin desarrollo propio significó para Tamayo una especie de europeización de la nación, y por ello ataca a los que en su país hablan jocosamente de tal proceso dado en otros países-ciudades (Buenos Aires, Nueva York). El autor, contesta trazando un paralelo con Japón, quien incorpora de Europa lo que le conviene sin renunciar a sus costumbres e identidad nacional. Ese sí es para él un ejemplo tal vez a seguir ya que la nación nipona se ha puesto a la par de los países europeos, pero sin abandonar su legado cultural y la esencia de su raza:

⁴⁶TAMAYO, FRANZ, Creación de la pedagogía Nacional, La Paz, Editoriales de El diario, Imprenta Velarde, 1910, p. 5-6.

“A la vuelta de algunas décadas el Japón aparece ante nuestros ojos totalmente cambiado, se viste a la europea, habla inglés, hace la química de Lavoisier y de Berthelot, aplica las finanzas occidentales, comenta la religión, la política, la diplomacia de los blancos, no ignora cuanto se ha impreso y fabricado en occidente. La nación, por lo menos en el frontis de sus grandes puertos y ciudades, está tan mudada, que engaña a todos los miopes que se ocupan de la historia y vida de las naciones. Y los necios y los ingenuos hablan en Francia y en otras partes de la europeización del Japón...

No, eso no existe ni ha existido jamás. Hablad de la europeización de Buenos Aires o Nueva York, pero no de la del Japón. Y aquí se presenta una distinción de altísimo interés histórico: en el Japón hay una civilización europea, pero la cultura toda, es decir el alma y la médula, son japonesas. Se puede importar de un lugar a otro todo género de cosas: métodos, fórmulas, utensilios, ideas todo el resto no vale ni significa cosa alguna. Lo que hay de interesante y trascendente en el Japón, no es el barniz europeo ni la aplicación de ciencias y artes occidentales, es el alma japonesa que ha devenido tan poco europea, que entre ambas hay cien veces más mayor distancia que entre el alma yanqui y el alma italiana, por ejemplo.⁴⁷”

En lo que respecta al modelo pedagógico configurado con métodos y planes europeos aplicados por bolivianos, la universidad y la escuela secundaria son duramente cuestionadas por Tamayo. El valor de dichas instituciones para él es igual a nada y tal valoración la argumenta explicando que: “la gente que profesa las universidades bolivianas es notoriamente impreparada. Rara vez se encuentra en una cátedra un abogado, un médico farmacéutico con cierta reputación profesional, y lejos están de ser ni mediocre profesor⁴⁸”. El autor amplía la explicación de las falencias del sistema educativo boliviano remitiendo a los contenidos y a la falta de preparación, causales de la ausencia de equilibrio y complementación formativa entre los distintos niveles. Realiza una comparación entre las universidades bolivianas y las de Europa, y como mencionamos al inicio señala la mera copia de lo que se instruye en dicho continente como uno de los principales males:

⁴⁷Idem, p. 18.

⁴⁸Idem, p. 29.

“Al frente de la impreparación de nuestros profesores, está la impreparación de los alumnos. Se llega a las facultades superiores sin más bagaje que un bachillerato cuyo detalle es verdaderamente asombroso por su indigencia. ¿Cuál de las asignaturas de secundaria de las muchas que hay se enseña, no pretendemos ya bien, ni siquiera mediocrementemente en cualquiera de nuestros colegios regidos por nacionales? ¿Hay siquiera una especialidad determinada que salve el honor del nombre de la enseñanza nacional? En Bolivia hay veinte veces más universidades que en Francia y Alemania juntas, proporcionalmente a la población y a todo género de necesidades pedagógicas. Este es otro de los sarcasmos de nuestro estado, no tenemos la necesidad de insistir sobre ello, pues parece que una sana reacción se deja sentir generalmente contra este absurdo estado, liceos y universidades son peores que si no existiesen.

Pero sobre lo que insistiremos seguramente es sobre la interpretación de algunos de nuestros males. Todas estas universidades y liceos de que estamos plagados en Bolivia no son otra cosa que traslaciones y trasplantes de similares europeos a nuestro país. Atiéndase: son métodos, organizaciones y planes europeos aplicados por bolivianos, desde hace decenas de años. Y ahora viene la pregunta: ¿Qué es lo que pretenden nuestros pedantes de hoy? Pues hacer lo mismo que los pedantes de ayer: plagiar y transplantar las novedades europeas de hoy, y aplicarlas e interpretarlas, como siempre, por manos bolivianas. La experiencia está hecha ya y sabemos lo que en estas condiciones, las semillas europeas son capaces de dar en terreno boliviano. Pero esto no lo entiende el bovarismo pedagógico...”⁴⁹.

Por bovarismo pedagógico en términos de Tamayo se entiende el bovarismo científico en materia pedagógica, que significa dirá un extraño vicio de la inteligencia y del carácter que se encuentra en todas partes, pero sobre todo en nuestra América Meridional. Veamos entonces cómo Tamayo profundiza la implicancia del término bovarismo pedagógico en la pedagogía boliviana, qué repercusión conlleva toda esa subjetividad-significancia en ese sistema educativo europeizado:

“En pedagogía, se trata de la simulación de la ciencia pedagógica. Es lo que llamaría el excelente Gautier el “bovarismo pedagógico”. Se trata de todo un arte. Los

⁴⁹Ídem, p. 30.

simuladores de la ciencia pedagógica en esta nuestra América, participan naturalmente del artista y del juglar. Del artista, porque se ocupan de cosas irreales y con apariencia de verdad, del juglar porque todo ello es en el fondo, mezquino, despreciable. Indudablemente se ocupan de ciencia, pero las tareas están invertidas: son los libros que obran sobre las inteligencias, y no las inteligencias sobre los libros, sobre la vida y sobre todo. Ignoran la única cualidad y la única labor que cuenta, tratándose de ciencia: crear. Pero poseen todos los demás talentos, sobre todo uno, el de calco y plagio, que son los talentos bováricos por excelencia.⁵⁰”

“¿Cómo proceden? Es muy llano y fácil. Saben servirse admirablemente de las bibliotecas, y ellos mismos son bibliotecas semovientes y fárragos ambulantes...de ideas ajenas. Pedid una idea propia, en la especie (una idea fecunda que hubiese brotado de la experiencia y de la observación, por ejemplo, sobre el niño boliviano), eso no lo encontrareis jamás, porque jamás ha existido. Su labor de bovarismo pedagógico consiste en citar en los discursos públicos, en los diarios, en los libros, en las academias y universidades, catálogos de nombres célebres, de sistemas educativos, de teorías pedagógicas, todo salpicado de términos técnicos y musicales. ¿Qué es lo que tenemos que hacer entonces? Dejar de simular, renunciar a la apariencia de las ciencias, y emprender la ciencia de las realidades, trabajar, trabajar y trabajar, y en el caso concreto, cerrar los libros y abrir los ojos...sobre la vida. (...)”⁵¹”

En definitiva, ese bovarismo pedagógico (bovarismo: término que tiene su origen en la novela francesa *Madame Bovary* y refiere a las personas que tienen problemas en diferenciar la realidad de la fantasía, los sueños de la realidad) que denuncia Franz Tamayo resulta ser la principal problemática que atraviesa y afecta toda la pedagogía boliviana. El pensador sostiene que dicho concepto consiste en aparentar respecto de sí mismo y de los demás, una cosa que no es realmente, y es la simulación de todo: del talento, de la ciencia, de la energía, sin poseer naturalmente nada de ello. Claramente los pedagogos bolivianos creían como una fantasía aplicar ciencia en la pedagogía boliviana cuando en realidad simplemente copiaban y trasladaban contenidos europeos para aplicar en la educación boliviana en una realidad histórica y cultural

⁵⁰ Ídem, p. 12.

⁵¹ Ídem, p. 13.

distinta, que carecía así de la producción de contenidos pedagógicos propios, acordes al espíritu nacional y la propia raza.

Capítulo 5: El elemento racial y cultural en la construcción pedagógica argentina y boliviana.

La obra inmoral y anti-Argentina de la Enseñanza Particular según Ricardo Rojas.

Ricardo Rojas sostiene que junto con las escuelas oficiales florecieron en nuestro país con profusión sospechosa las escuelas particulares, que se acogieron al precepto constitucional que las amparaba al declarar paralelamente la libertad de comercio y la libertad de enseñanza. El autor identifica que la educación fue abocada a idénticos fines civilizatorios y patrióticos con los que fue diseñada la Constitución bajo el orden liberal, por lo que acabar con la barbarie e implantar educación sin espíritu propio no fue lo adecuado para una civilización fundada en disciplinas morales sólidas:

“La Constitución Nacional, tratándose de la libertad de enseñar, debió detenerse allí donde peligrare la estabilidad del Estado o la integridad moral de la República, pues se fundaba en los mismos fines civilizadores y patrióticos que había dictado la propia Constitución. Esta resultó en extremo avanzada, acaso por exceso de abstracción, y enorgullecidos de esa perfección teórica, no previmos ciertos prejuicios que su racionalismo individualista habría de traernos a la práctica, cuando se aplicase a cuestiones de educación. Convencidos de que el analfabetismo y el desierto habían sido la causa de nuestras desventuras civiles, acogimos a todos los que quisiesen combatirlos sin comprender que ni el ferrocarril ni el silabario nos redimirían, mientras no fundáramos nuestra civilización en sólidas disciplinas morales⁵²”.

Las escuelas privadas de inmigrantes son unos de los ejemplos de la libertad de enseñanza que señala Rojas en su crítica a la constitución dado que los inmigrantes se congregaron en sus propias instituciones y la escuela fue una de ellas. Así los extranjeros de todos los orígenes que habían llegado al país preservaban su idioma y costumbres, por lo que sus escuelas quedaban al margen del sistema educativo e idioma nacional. El elemento racial para Rojas resulta el inmigrante dado que pone en peligro el sistema educativo, la cultura, la identidad nacional y en ello hasta el propio idioma. Por tal motivo denuncia a la escuela privada como uno de los factores activos de

⁵² ROJAS, RICARDO, La restauración nacionalista, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909, pp. 211.

disolución nacional en nuestro país y cuestionando a las escuelas de las comunidades inmigrantes por estar desvinculadas de la cultura argentina las clasifica en tipos:

- Las escuelas dependientes de congregaciones internacionales, cuyo personal docente suele ser, en su mayoría, formado por extranjeros, como ocurre en el Salvador, el San José, el La Salle, etc.
- Escuelas dependientes de colonias extranjeras, con maestros también en su mayoría extranjeros, y algunas de ellas subvencionadas por parlamentos o monarcas de Europa, como las alemanas e italianas.
- Escuelas sectarias, como las protestantes del señor Morris, extranjero, o las de Propagación de la Fe católica, fundadas para mover guerra a las otras con fanatismos exóticos en la vida cívica del país.
- Escuelas de empresarios o sociedades particulares, generalmente subvencionadas o fundadas con fines de granjería y escasos medios, lo cual impide todo contralor independiente sobre sus alumnos, los aleja de toda acción disciplinada y fecunda a favor de la nacionalidad.
- Escuelas de propaganda acrática, cuyas condiciones pedagógicas son comúnmente deplorables por falta de recursos y de ciencia, a pesar de la superstición científica que las caracteriza, y cuyos fines en contra de la nacionalidad, siendo expresos, no necesitan ser demostrado.
- Escuelas judías, dependientes de sinagogas o sindicatos europeos, como las denunciadas en Buenos Aires y Entre Ríos, las cuales, si no sirven a ninguna nación organizada, sirven en cambio a una Iglesia nómada y a una familia teocrática, difícil de fundirse con nuestra familia, cristiana o laica, en homogeneidad nacional.

Rojas sostiene que de estas escuelas muy pocas pueden merecer consideraciones por parte del Estado ya que: “son escuelas primarias o de cultura general en donde ha de formarse el alma del ciudadano, casi todas las mencionadas son inmorales o antiargentinas. No pueden invocar principios ante la nación los que minan la salud de la nación misma”. El escritor explica que ese influjo de cultura extranjera en la educación resulta peligrosa para la formación de los educandos dado que: “no se trata de conservatorios de música, ni de academias de pintura, ni de escuelas de arquitectura, ni de laboratorios de investigación científica: trátase de la enseñanza primaria”⁵³. (Ricardo

⁵³Ídem, p. 2012.

Rojas,2010:212) El pensador resalta así la importancia de la escuela primara para la formación de la identidad nacional y remite como ejemplo su propia encuesta realizada en Europa, la cual arroja que la escuela primaria es un instrumento político en Francia, Ale-mania, Inglaterra, Italia, en todas las naciones europeas. Lo es asegura, por la enseñanza del idioma y de la tradición nacionales así es que: “el Estado de una sociedad en formación no puede, sin incurrir en despreocupación temeraria, entregar ese instrumento peligroso a in-fluencias cosmopolitas, a expansiones extranjeras o a un simple espíritu de granjería individual”.

En su estudio individualiza como reflejo a seguir la escuela primaria europea, especialmente en sus asignaturas históricas que: “han seguido siempre las alternativas de la política, según lo he demostrado al tratar de Francia, ha sido fragua de nacionalismo como en Alemania, o arma del imperialismo como en la Polonia rusificada o en la germanizada Lorena”. Como contracara a la educación argentina sentencia: “nuestro país, a la sombra de esa confianza argentina que siempre lo espera todo de la naturaleza, las escuelas particulares han llegado a tomar caracteres marcadamente antinacionales”⁵⁴. Y señala los peligros que añaden las escuelas de fundación extranjera o particular ya que: “Suelen ser escuelas coloniales o imperialistas, que atacan nuestra nacionalidad, sobre todo en elementos primordiales de su idioma y de su carácter, o bien escuelas de viso mundano y pseudorreligioso, que ciegan la fuente generosa de las viejas virtudes republicanas”⁵⁵.

Como síntesis del efecto adverso de la educación privada en la identidad nacional Rojas ironiza sobre el sentido “patriótico” de sus escuelas que se constituyeron en base a las reglas de lo que el Parlamento autorizó: “aquí los ingleses han tenido escuelas donde no se hablaba el castellano y la enseñanza se daba en inglés, de historia argentina casi nada y naturalmente nuestro clarín del himno estaba mudo”. La educación no se pensaba en términos nacionales sino extranjerizante por lo que lo revitaliza con una comparación del colonialismo europeo que se daba en otras naciones: “ese procedimiento de escuela inglesa es usado también por escuelas alemanas que aquí

⁵⁴Ibidem.

⁵⁵Ídem, p. 2014.

en capital subvenciona el Kaiser, y tiene bustos de Bismarck y Guillermo, como si esto fuese una colonia del África”⁵⁶.

Era común en Latinoamérica que las comunidades de inmigrantes en un territorio ajeno desarrollaran sus hábitos y lo plasmaran en múltiples instituciones para mancomunarse. Ese proceso excedía lo meramente educativo ya que desarrollaban y se agrupaban en distintas actividades sociales, proceso que por el contrario no se daba en la comunidad nacional como nos explica Manuel Ugarte:

“Mientras los europeos residentes en la América del Sur se agrupan en pretextos de higiene, deportes, arte, enseñanza o socorros mutuos en sociedades férreas que hacen de ellos una palanca formidable, los nativos se abandonan al ensimismamiento más infecundo. Quizá arguya alguien que lo propio de los expatriados es acercarse para revivir en cierto modo la vida nacional, y que esos inmigrados tienen más razones que los criollos para multiplicar los centros de simpatía. Pero conviene tener en cuenta que, lejos de haber nacido en ellos al llegar, el instinto de asociación de que hacen gala en la tierra nueva no es más que una resultante de las costumbres del país de origen, donde, menos aislados que nosotros, puesto que son más numerosos, los hombres sienten la necesidad de estrechar lazos dentro de las propias fronteras, multiplicando así los focos de calor y luz.”⁵⁷

En síntesis, vimos cómo Ricardo Rojas otorga vital importancia al elemento racial y vislumbra que el proceso inmigratorio penetró cabalmente el modelo pedagógico argentino. Enrolados en el marco de las escuelas privadas avaladas por el estado, los inmigrantes constituyeron sus propias escuelas independientes y en sus diferentes idiomas y formas ponían en peligro la identidad nacional. Sin embargo, Rojas como veremos más adelante no será absolutista al culpabilizar al extranjero y profesará su adaptación al ideario nacional.

⁵⁶ Ídem, p. 215.

⁵⁷ UGARTE, MANUEL, El porvenir de América Latina [1910], en Manuel Ugarte. Pasión latinoamericana. Obras elegidas, Remedios de Escalada, EdUNLa, 2015, p. 155.

La inclusión del nativo indígena en el sistema educativo como proyección de nacionalidad en Franz Tamayo.

Franz Tamayo sostiene que no existe proyección ni adecuación del modelo pedagógico boliviano en sentido nacional como el sistema educativo boliviano requiere. Así el elemento racial al igual que en Rojas (con diferentes componentes étnicos) va a cobrar significativa relevancia al apuntar al indígena nativo. Como contrapunto a la carencia que padece el sistema educativo, el pensador propone como una necesidad disociar científicamente y por medio de una crítica comprensiva todos los elementos raciales de que “consta nuestra naturaleza de bolivianos, para deducir métodos y leyes integrales sobre que fundar una pedagogía nacional y científica⁵⁸”.

En ese orden de temas Tamayo aborda la instrucción primaria, dándole vital importancia, ya que su objeto principal es la erradicación del analfabetismo nacional. Para él, la concepción universal de la instrucción primaria en Bolivia es insuficiente para formar la nación deseada dado que la parte considerable de la nación que venció el analfabetismo es: “el cholo, el mestizo elector de nuestros comicios populares que sabe leer, escribir y contar”. (Franz Tamayo, 1979:31). El cholo así no sólo puede participar de los comicios electorales a diferencia de los otros componentes indígenas o étnicos excluidos, sino que además cobra una central importancia con su participación en la estructura estatal ya que: “cuando tiene dinero llega más arriba, y alcanza a ser abogado de provincia, juez de provincia, cura de aldea”. Por tanto, el autor define e identifica al cholo como: “el resultado directo, inmediato y necesario de la instrucción primaria en Bolivia⁵⁹”.

El pensador incorpora de esa manera el elemento racial en la cuestión educativa trazando un paralelo y una distinción entre el cholo letrado de las ciudades y el indígena Aymara analfabeto de los campos, de las minas. En ese análisis los aportes que el cholo brinda al Estado y a la economía social son magros, se traducen en parasitismo de clase que tiene acceso al Estado y a las condiciones de vida que este brinda, producto de la instrucción primaria recibida en detrimento de las clases que no la reciben:

⁵⁸TAMAYO, FRANZ, Creación de la pedagogía Nacional, La Paz, Editoriales de El diario, Imprenta Velarde, 1910, p. 8.

⁵⁹ Ídem, p. 31.

El cholo a priori y en absoluto cuesta más al Estado y a la comunidad. El cholo se beneficia de todos los servicios públicos, desde el hecho simple de vivir en las ciudades, ante el fisco, ante las comunas, ante todo género de institutos privados de cultura o beneficencia, el cholo guarda su puesto y aprovecha en su medida. Podemos formular la cuestión: el cholo recibe más de lo que da, hay pues parasitismo en la clase.

El cholo en su actual condición es la flor y el fruto de la instrucción primaria que ha habilitado a la clase para posesionarse del Estado. Es la instrucción primaria que lo hace elector, burgués, artesano. Es la instrucción primaria que ventajosamente lo separa de otras clases inferiores y desventajosamente de las que están encima de él.

Es la instrucción primaria que le da ciertos derechos y le permite usufructuar de ciertas ventajas públicas. Es la instrucción primaria que contribuye en gran parte a caracterizar y mantener su clase, aunque no por eso hay que destruirla ya que sería el exceso contrario⁶⁰.

En contrasentido a la condición parasitaria del cholo Tamayo plantea que el indio resulta un factor preponderante para la nación ya que vive y se basta por sí mismo sin que el estado haga nada por él, aunque él haga todo por el estado. Dicho planteamiento incluye la ponderación del mismo como modelo de hombre a seguir por su capacidad productiva, su autonomía, la condición natural en la defensa nacional, entre otras características que lo convierten en el verdadero hombre depositario de la energía nacional:

“El indio tiene, aunque en un grado primitivo e ingenuo, todo el esfuerzo combinado que demanda la vida social organizada y constante: el indio es constructor de su casa, labrador de su campo, tejedor de su estofa y cortador de su propio traje, fabrica sus propios utensilios, es mercader, industrial, viajero a la vez, concibe lo que ejecuta, realiza lo que combina, y en el gran sentido shakesperiano es todo un hombre. La gran cualidad de la raza es la suficiencia de sí mismo, la suficiencia que en medio mismo de su depresión histórica, de su indignidad social, de su pobreza, de su

⁶⁰ TAMAYO, FRANZ, Creación de la pedagogía Nacional, La Paz, Editoriales de El diario, Imprenta Velarde, 1910, pp. 31-32.

aislamiento, en medio del olvido de los indiferentes, de la hostilidad del blanco, del desprecio de los imbéciles, la propia suficiencia le hace autodidacto, autónomo, fuerte.

Es preciso aceptar que, en las actuales condiciones de la nación, el indio es el verdadero depositario de la energía nacional, es el indio el único que, en medio de esta chacota universal que llamamos república, toma a lo serio la tarea humana por excelencia: producir incesantemente en cualquier forma, ya sea labor agrícola o minera, ya sea trabajo rústico o servicio manual dentro de la economía urbana. La significancia del indio para el Estado, para todos, y que hay que aceptar es que es del depositario del noventa por ciento de la energía nacional. ¡Y es en esta raza que el cretinismo pedagógico, que los imbéciles constituidos en orientadores de la pedagogía nacional no ven otra cosa que vicios, alcoholismo, egoísmo y el resto!”⁶¹.

“El pensador reflexiona sobre el ideario de civilizar al indio y lo toma como un lugar común de los bovaristas (pedagogos-legisladores) que saben de todo menos de la realidad y de la verdad cual se repite sin saberse cómo ni por qué. Civilizar al indio significaría según él desechar el bovarismo pedagógico, decirle adiós al parasitismo gubernativo y legislativo despertando la raza y la reposición de las cosas. Imagina lo espléndido de tal situación al situar al indio en estado de aprovecharse directamente de todos los medios de vida de la civilización europea, de todo género de conocimientos e instrumentos. Una de las causas de la inferioridad boliviana es que: “vivimos de mentira e irrealdad, todo se miente en Bolivia: el trabajo, la justicia, la gloria, todos mienten, menos aquel que no habla, aquel que obra y calla, el indio”⁶².

Para Tamayo el indio padece del sometimiento del Estado en sus formas más odiosas y duras al pagar impuestos legales con un digno acuerdo personal, en la exigencia de servicios especiales y generales, en la imposición de precios inequitativos cuando el Estado merca con el indio entre otras. Dicho sometimiento se trasluce en el confinamiento de la raza a cierto género de trabajos que se consideran inferiores, en su exclusión de toda participación en las funciones públicas por su aparente imprevención. Esa atmósfera ingrata de odio y de ficto desprecio dirá el pensador es la que: “el colono español y el blanco republicano han envuelto y envuelven a la raza. Y aquí se presenta

⁶¹ Ídem, p. 33.

⁶² Ídem, p. 34.

un punto de altísima fisiología y psicología raciales”. (Franz Tamayo,1979:35) Hay dos fuerzas según él que la historia ha puesto en América una enfrente de otra, el blanco puro y el indio puro por lo que la superioridad del blanco se hizo presente enseguida por fuerza armada sobre la fuerza primitiva y material del indio que es la verdadera energía y espíritu del continente y por el cual el blanco declina indefectiblemente y odia al indio.

Tamayo indica entonces que es menester para la Bolivia la instrucción primaria a los indígenas porque su implementación implica plantearse: “cuáles son sus relaciones actuales y futuras con el indio, que aparece ahora según nuestras disquisiciones, como un inmenso factor de progreso y de vida bolivianos”. Va a señalar y criticar duramente a los pedagogos evidenciando que la mera instrucción primaria no implicó progreso real: “nuestros pedagogos creyendo haber alcanzado un progreso inmenso en el campo pedagógico sobre las ideas de hace cincuenta años, pretenden que la cura de todos nuestros males se la difusión máxima de la instrucción primaria”⁶³.

.Aquí se da la misma situación que en el paradigma argentino cuando Ricardo Rojas menciona que el postulado fundacional de la corriente liberal que organizó la nación abogó por la apertura de escuelas e instrucción primaria pero dejó que sea afectada por el proceso inmigratorio y la escuela privada. A diferencia de Rojas, el indio es un baluarte para la identidad nacional, Rojas no incluye al indio en la problemática pedagógica educacional.

⁶³ Ídem, p. 36.

Capítulo 6: “Lo que se debe enseñar”

Educación como solución a la crisis moral de la sociedad

Ante la crisis moral de la sociedad marcada por la desnacionalización como vimos, Ricardo Rojas plantea la necesidad de un nacionalismo (no xenófobo) que incluya a los inmigrantes con sentido patrio e identidad nacional. La adquisición de la conciencia nacional implicaba para Rojas formar un sujeto educando que fuera instruido en términos nacionales tanto en el orden económico como político. La adquisición de dicha conciencia nacional podría prevenir la sujeción económica extranjera que ataba a la nación en su tiempo. Esto evidencia que el autor considera vital la internalización de la territorialidad, la formación ciudadana en clave nacional como futura dirigencia a comandar los destinos del país sin enajenaciones y en provecho propio:

“Cuidemos que nuestro afán moralizante no se convierta en fanatismo dogmático y nuestro nacionalismo en regresión a la bota de potro, hostilidad a lo extranjero o simple patriotería litúrgica. No preconiza el autor de este libro una restauración de las costumbres gauchas que el progreso suprime por necesidades políticas y económicas, sino la restauración del espíritu indígena que la civilización debe salvar en todos los países por razones estéticas y religiosas. Este nacionalismo quiere que el hijo del inmigrante sea profundamente argentino, por el discernimiento cívico que le dé nuestra educación, que razone su patriotismo, que haga fecundo para la nación el instinto y orgullo criollos con que ya la diferenciara de sus padres la poderosa influencia territorial. Además, quiere que cuando se planteen conflictos entre un interés económico argentino y un interés extranjero, estemos por el interés argentino.”⁶⁴

Para Ricardo Rojas resultaba primordial instaurar una escuela propiamente argentina en sentido nacional porque es en las escuelas donde se debe restaurar dirá la nacionalidad y el envilecimiento de la conciencia pública. Para ello plantea hacer de las humanidades un grupo de asignaturas coherentes afirmando la unidad de su fin intelectual y ético a pesar de su división en asignaturas parciales. Veamos a

⁶⁴ROJAS, RICARDO, La restauración nacionalista, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909, pp. 222.

continuación algunos puntales de su propuesta sobre lo que se debe enseñar desde en un plano general y en lo particular en los distintos niveles educativos:

- Imprimir a las asignaciones parciales por medio de la filosofía y de la historia un carácter más bien educativo que instructivo, fundando disciplinas intelectuales y cívicas de acuerdo con cada grado de educación.
- Dar preferencia, en la extensión de los estudios, al acontecimiento del propio territorio, de la propia tradición, del propio idioma, de los deberes inherentes a la vida argentina.
- Estudiar los pueblos extraños, no por la vanidad de conocerlos, sino en la medida que han contribuido a nuestra formación o que podrían más tarde influir en nuestro desarrollo.
- Producir una adaptación de todo ese caudal de conocimientos a lo singular de nuestra posición histórica y geográfica, a fin de redimirnos del funesto manual extranjero que siempre nos tiranizó.
- Orientar la enseñanza así organizada hacia la formación de una conciencia argentina más homogénea, y de un ideal colectivo de hegemonía espiritual en el continente.

La Enseñanza Primaria.

Esta enseñanza tiene para Rojas el fin principal de la formación del ciudadano, que implica la lucha contra el analfabetismo. No bastará con base para ello la preparación del sujeto para realizar su destino de hombre en ciertas condiciones de tiempo y lugar que dan el ambiente físico y moral de su nación. Esa condición de tiempo es el estado actual de su evolución histórica, debiéndosele enseñarse por el estudio del pasado el ideal que su patria podrá realizar en el porvenir, y él ciudadano dentro de la patria, por lo que es imperiosa la necesidad de la Geografía, la Historia, la Moral y el idioma propios, que son la realización de esa idea en el plano de la educación.

La escuela primaria dirá necesita dar una sólida preparación de Castellano, ya que tiene un alto valor político el idioma, no sólo como signo de la nacionalidad, sino como instrumento de sus tradiciones, más lo que: “pasa entre nosotros por influjo de la horda cosmopolita en su mayoría analfabeta, es la deformación de las palabras castizas, el abuso del extranjerismo, estridente, el empleo absurdo de las preposiciones, la

introducción de sonidos extraños a la música de nuestra lengua”. A su vez señala que la Geografía “dará en la emoción del paisaje la emoción patriótica en los límites del mapa, el sentimiento de solidaridad territorial, en sus elementos económicos, la posibilidad de nuevas riquezas que reclaman el trabajo del niño a quien se le enseñarán”⁶⁵.

“En toda esta explicación el autor argumenta y reflexiona la importancia que tiene para el ciudadano tener conciencia del territorio nacional, de la historia nacional, y del idioma nacional, porque ahí reside potencialmente la ciudadanía. Una nación desierta necesita preparar a sus hijos, no para el ausentismo y la emigración, sino para la vida social. Una nación cosmopolita necesita nutrir su conciencia cívica como fuerza de asimilación y personalidad colectiva.”⁶⁶

La enseñanza normal

El pensador sostiene que la enseñanza normal forma un solo cuerpo de doctrina didáctica y política con la escuela primaria por tanto al alumno-maestro debe preparárselo para aquello que va a enseñar:

“De nada sirve que el maestro aprenda a enseñar si el maestro ignora lo que va a enseñar en tanto aptitud pedagógica se completa en la práctica de la profesión razón por la cual en la escuela normal deben tener un sitio preferente la Historia, la Geografía, la Moral y el Idioma Patrios. Desde que el maestro ha de enseñar Historia Argentina debe fortalecerse en ella y en los conocimientos afines, debe tener conciencia clara de los elementos que han formado su país, de sus características y recursos actuales, de su destino futuro. La República Argentina no ha brotado por encantamiento ni está aislada del mundo, eso implica que se le ha de enseñar cómo fue España, cómo los indios, cómo los países que nos limitan, cómo los pueblos que nos envían su inmigración. La importancia de la Gramática en la Escuela Normal es también extraordinaria dado que allí esta asignatura cobra sugerencias políticas, pues se trata de un país de inmigración donde según se ha visto el idioma tradicional se halla entregado a influencias

⁶⁵Ídem, p. 227.

⁶⁶Ibíd.

corruptoras. La Moral e Instrucción Cívica son también importantes en ella, pues el maestro agregará, a su condición cívica, una especie de sacerdocio intelectual. (...)»⁶⁷.

La Enseñanza Especial

Este tipo de enseñanza para el pensador debe dar a la educación cívica tanta importancia como la instrucción técnica, lo que tiene su fundamento dirá en que ella prepara los futuros elementos de la burguesía industrial o comercial:

“El joven que pasa de la escuela primaria a nuestras escuelas comerciales, industriales o agrícolas, lo hace entre los 10 y 14 años, la misma edad en que sus compañeros o interrumpen los estudios o pasan al Colegio Nacional con ánimo de seguir una carrera universitaria, los que completarán en tales institutos su educación cívica y humanista. Los otros van a ser obreros de los talleres o los campos, pero el alumno de la escuela industrial, agrícola o comercial, podrá llegar a propietario de solares urbanos, de empresas pingues, de chacras rurales. Formará parte de una burguesía influyente y acaso dados los caracteres de nuestro brusco progreso económico, saltará un día a los primeros puestos de la sociedad o la política, pues lo que aquí llamamos aristocracia, es sólo una plutocracia grotesca. A ese futuro miembro de la burguesía o la plutocracia, habrá que darle el conocimiento exacto de la economía del país, y formarle una sólida conciencia cívica y nacional. Confiamos en que su esfuerzo ha de reconquistar la autonomía económica de la Nación, trayendo a manos de los nativos la riqueza pública. Y como le tocará vivir entre europeos enriquecidos y gobernantes, esa conciencia cívica y nacional será nuestra garantía.”⁶⁸

Rojas analiza el progreso económico del país y cabe resaltar que esa preparación de la enseñanza particular para él es fundamental ante una burguesía industrial que todavía no se desarrolló en contrapunto a la burguesía comercial. Consecuentemente anhela que los jóvenes al acceder a los primeros puestos o la política tengan incorporado aquellos conceptos fundamentales expresados para el engrandecimiento de la nación. Esos conceptos son la esperanza en el horizonte de poder trazar una economía autónoma

⁶⁷ ROJAS, RICARDO, La restauración nacionalista, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909, pp. 227.

⁶⁸ Ídem, p.228.

en contraposición a la oligarquía terrateniente dependiente reinante con sus formas de aristocracia o plutocracia grotesca. Dichas formas no son más que la muestra en definitiva que esa clase terrateniente es la que conduce el país y refleja que para la época las minorías trabajadoras estaban vedadas de ejercer los dominios de la nación.

La enseñanza militar

Para Rojas esta enseñanza es patriótica de por sí, aunque el militar deberá razonar dicho patriotismo que no bastará al militar con su pericia técnica y la pasión guerrera que fácilmente se despierta por el ambiente de emoción patriótica en el que viven:

El militar ya sea de tierra o marina, necesita saber cómo es el territorio que le tocará defender, conocer minuciosamente sus recursos naturales, conocer con igual detalle sus fronteras para armarlas, para protegerlas de las silenciosas infiltraciones que el vecino hace durante la paz. Además, necesita saber qué valores económicos y morales ha ido agregando el esfuerzo de las generaciones a este territorio que defenderá. Necesita el soldado conocer asimismo sus deberes cívicos, tanto más necesarios en un país de formación democrática como el nuestro y con la imprescindible tradición de pronunciamientos que han hecho en Europa la caricatura de América. Es el soldado en suma el ciudadano que necesita vivir en mayor ambiente de pureza cívica y nacional. Dentro de sus cuarteles debe dejársele crear una vida argentina con sus instituciones consuetudinarias, sus ropas adaptadas al clima, su táctica propia y sus reglamentos acomodados al carácter del país. No tenga el soldado argentino hoy la táctica de Francia, mañana la de Prusia, hoy el uniforme de Prusia, mañana el de Francia, porque terminará por dudar si es francés o prusiano, o si es en efecto argentino⁶⁹.

La enseñanza particular

Este tipo de enseñanza para el pensador debía estar reglamentada en el sólo modo que no pudiera subsistir sino dentro de una absoluta sujeción al Estado y en servicio de la nacionalidad por lo que reflexiona: “Las escuelas particulares que hay en nuestro país son todas de cultura general, primarias en su mayoría y algunas secundarias. Gozaron de la libertad al principio porque venían a combatir el

⁶⁹ ROJAS, RICARDO, *La restauración nacionalista*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909, pp. 229.

analfabetismo, causa en ese tiempo de todas las calamidades sociales” y añadirá para describir lo que representó tal enseñanza que: “es preferible el analfabeto con ciertos instintos sanos, que el alfabeto sin preocupaciones en favor de la nación”⁷⁰.

En ese sentido Rojas contrapone la escuela particular a la pública ya que sostiene que la utilidad de la escuela primaria es preparar al individuo como miembro de una sociedad determinada por lo cual: “esto podrá realizarlo la escuela del Estado argentino, pero no las escuelas que se han fundado al amparo de la tolerancia y con el pretexto de combatir el analfabetismo fueron disolventes o ajenos a la nacionalidad”. Además, por el tipo de escuela colonial y sectaria les incrimina el hecho de “sustraer energías a la nacionalidad. El Capital, el Socialismo y la Iglesia respondiendo a su naturaleza, a su filosofía o a su dogma no pueden fundar sino escuelas internacionalistas o antinacionalistas, cómo tolerarlas entonces”. Así el pensador plantea directamente que: “mejor que reglamentarlas debiéramos suprimirlas, no pueden regir en un país de inmigración los principios de la libertad de enseñanza que otras naciones de emigración, pletóricas y homogéneas desde hace siglos han creado para sus propios ciudadanos”. La escuela primaria esgrime, “no puede ser internacional, entre nosotros no debe serlo ni siquiera la secundaria. No se puede defender la libertad de enseñanza como se defiende la libertad de industrias o comercio. No se comercia con la enseñanza, que es el patrimonio de la sociedad”⁷¹.

La enseñanza universitaria

Para el pensador la enseñanza universitaria debe tener el foco en la investigación de la verdad, debe preferir en sus estudios sociales los fenómenos argentinos, y es el único matiz nacionalista compatible con el desinterés y la libertad de los altos estudios:

“No sabe uno explicarse el lamentable desarraigo en que han vivido hasta hoy nuestras universidades, eran fantasmas de otro hemisferio errando en un mundo que les era desconocido, por eso la iniciación de sus graduados en las luchas de la profesión y de la vida, tuvo siempre algo de brusco despertamiento. Los estudios sociales deben tener aquí como en Europa el propio país como campo de sus experiencias e investigaciones. La de Buenos Aires los estudios de nuestro derecho consuetudinario, de

⁷⁰Ídem, p. 230.

⁷¹Ídem, p. 230.

nuestra historia constitucional, de nuestra familia pre-revolucionaria, de nuestra economía política, esperan de su facultad de derecho sabias dilucidaciones. En cuanto a los estudios de Historia General, es la Facultad de Filosofía y Letras la que debería convertirse en centro de un vigoroso movimiento científico y nacional.⁷²”

A esta propuesta pedagógica superadora del sistema educativo en el la cual había que hacer incapié en el estudio de lo propio, debemos hacer especial referencia a la historia, asig-natura que para Ricardo Rojas era un contenido fundamental en dicho proceso de transfor-mación. La historia resulta preponderante para él en la construcción pedagógica de la identidad y la conciencia nacional dado que tiene una gran influencia como disciplina moral en términos prácticos. La historia: “no es instructiva a la manera de las ciencias naturales o de las mate-máticas, pero es esencialmente educativa del carácter y de la inteligencia”. (Rojas, 2010:56) Dicha materia según su visión es de la que se puede extraer material y experiencia para hacer la moral, la conducta, convirtiéndose en la base de las humanidades y su complemento en todas las otras. La historia es: “educativa del carácter porque fue desde la antigüedad la glorificadora del heroísmo, y desarrolla la memoria como forma evolucionada del recuerdo, estimulando la imaginación, concibiendo la individualización de pueblos y épocas”⁷³.

El pensador trae así al análisis el aporte que a la historia se le atribuyó constantemente como herramienta que sugiere el patriotismo. Este último en su visión no debía transformarse en vil patrioterismo dado que en primera instancia la patria es el sentimiento que: “nos mueve a amar y servir a la Patria, que es originariamente un territorio, al que se suman nuevos valores económicos y morales, en tanto los pueblos se alejan de la barbarie y crecen en civilización”⁷⁴.

En la educación el aspecto moral de la historia, siendo inherente a las biografías dirá Rojas interesa más bien en la enseñanza primaria porque: “es donde el sentido crítico no existe, donde se habla más bien a la imaginación, donde los héroes tienen un valor simbólico, sin que haya mucha diferencia para la mente de un niño entre los héroes reales y los imaginarios”. (Rojas, 2010:58) La historia asevera el autor, y

⁷² Ídem, p. 230.

⁷³ Ídem, p. 227.

⁷⁴ Ídem, p. 67.

precisamente la otra más compleja, la que: “Spencer llamaba Sociología descriptiva, esa tiene una sugestión moral más profunda: afecta, en la educación del ciudadano, a la formación de la conciencia nacional⁷⁵”.

A medida que el hombre se civilice dirá Rojas, el patriotismo ha de ser un sentimiento que se razone. En sus formas actuales la patria se circunscribe a los límites de la Nación con cuya concepción política se confunde ya que: “si la patria de ahora es la Nación, el patriotismo es instinto puro como el de los indios de la Pampa guerreando por su territorio, un patriotismo elemental, a ese estado lo llamo patriotismo instintivo”. En tal sentido estipula y vale señalar la clasificación que hace de los diferentes tipos de patriotismo, lo que incluye al primero que acabamos de mencionar, además del religioso y político:

“En la actualidad la patria es un territorio extenso, la fraternidad de varias “ciudades en la nación”. Contiene la emoción del paisaje, el amor al pueblo natal, el hogar y la tumba de la familia. Une a sus habitantes una lengua o una tradición común. En caso de defensa nacional, defiéndose en la guerra lo mismo que los indios o los antiguos defendían. Pero lo nuestro es, sobre todo, un patriotismo que se ejerce en la paz, por ser en ella que elaboramos los nuevos valores estéticos, intelectuales y económicos que hacen más grande a la nación. En tiempos normales el patriotismo se ejercita por la creación de nuevas obras que acrecienten el patrimonio nacional, por la solidaridad con todas las comarcas del territorio, por los intereses colectivos cuyo órgano principal es el estado que constituye el civismo. Cuando esos valores agrégense a la tierra, el sentimiento que los crea y los defiende, llega el período que llamo del patriotismo político.⁷⁶”

Los tipos de patriotismo que enuncia Ricardo Rojas tienen su significación en la concepción moderna que le asigna al término, dado que el patriotismo tiene por base territorial y política la nación, es lo que él llama el “nacionalismo”. La nacionalidad debe ser la conciencia de una personalidad colectiva. La personalidad individual tiene por bases la cenestesia, o conciencia de un cuerpo individuo, y la memoria, o conciencia de un yo constante. Al fallar cualquiera de estos dos elementos debilitase la conciencia

⁷⁵Ídem, p. 58.

⁷⁶Ídem, p. 62

llegando hasta los casos de dos yo sucesivos y de cuerpos físicos deformes o dobles. En ese sentido el pensador esgrime que: “la conciencia de nacionalidad cívica son la cenestesia colectiva, la conciencia de una tradición continua y una lengua común que realizan la memoria colectiva. Pueblo en que estos conocimientos fallan, pueblo que la conciencia patriótica existe debilitada o deforme”⁷⁷.

El objeto de la historia en la educación para Ricardo Rojas reside en formar esa conciencia de nacionalidad por los elementos de tradición que la constituyen. En tal sentido la finalidad de la historia en la enseñanza es el patriotismo, el cual así definido se distingue de la patriotería o el fetichismo de los héroes militares. La historia propia y el estudio de la lengua del país dice Rojas darían la conciencia del pasado tradicional, el yo colectivo. La geografía y la instrucción moral darían la conciencia de la solidaridad cívica y del territorio contribuyendo a definir la conciencia nacional razonando sistemáticamente el patriotismo verdadero y fecundo. La Historia según él, no necesitaría deformarse porque bastaría presentar los sucesos en la desnudez de la verdad la cual se enrola en los desastres merecidos de la patria:

Los bandidos triunfantes, las épocas aciagas, las falsas glorificaciones, todo habría que contárselo a la juventud. En este afán por descubrir y decir lo verdadero, iría por otra parte implícita una admirable lección de moral. La lección de patriotismo fincaría, de por sí, en el solo hecho de pensar el pasado y en el destino del propio país y de la civilización. Y como se preferiría en la enseñanza los elementos populares, recónditos, de la tradición y la raza, para hacer ver cómo la nación se ha formado y cómo es en la actualidad, quedaría un margen para la historia biográfica y dramática en la cual, tratándose de la nuestra, no habrían de faltarnos, a fe mía algunas figuras ejemplares para ofrecerlas a la juventud⁷⁸. (Rojas,2010:64).

El patriotismo y la historia como conciencia de la nacionalidad ponen en relieve la identificación que hace el autor de una historia relatada por los vencedores de la guerra civil. Resulta menester para él reescribir y redescubrir la historia a las venideras generaciones de educandos para forjar el espíritu nacionalista perdido con toda la significación cultural que ello implica. Así, la verdad a la que hace referencia como

⁷⁷Ídem, p. 63.

⁷⁸Ídem, p. 64.

pasado es la barbarie federal de las provincias del interior aglutinadas en un conjunto fuerte de comarcas. Estas desarrollaron la nación en sus tradiciones, en sus hábitos y costumbres, son el pasado que mancomunó la nacionalidad en los caudillos federales que vale enseñar a la juventud. En contraposición, los bandidos triunfantes que menciona son los unitarios y su centralismo porteño que reconfiguraron Buenos Aires en única comarca madre separada del resto de la Nación. Las comarcas del interior resultaron aisladas y excluidas del proceso de enriquecimiento material cuando paradójicamente para el autor son las portadoras de las tradiciones que permitirían recobrar el nacionalismo perdido, y forjar en todo el territorio la conciencia nacional.

Ricardo Rojas señala la falta precisamente de un ambiente histórico agravado por la falta de material didáctico y en la provisión del mismo discierne entre la historia europea y la historia nacional. La historia europea dirá carece de fuentes inmediatas por lo que su crítica y formación la realizan numerosos institutos del viejo mundo que proveerían los materiales ya elaborados por la heurística y pedagogía (mapas, libros, etc.) Para la historia nacional explica que: “tenemos por hacer casi toda la obra, desde la base hasta la cima. Necesitamos proteger y restaurar todas las fuentes históricas, hacer después su crítica y su síntesis”. Además, era necesario “crear archivistas, profesores que se dediquen a la tarea, y luego adaptar esa elaboración a la alta cultura universitaria, y a los grados inferiores de la enseñanza, mediante libros, calcos y museos especiales”⁷⁹.

Rojas pondera la trascendencia política y regional de la realización de esa restauración ya que: “si la emprendemos habrías creado un núcleo espiritual a la nacionalidad, y nos dará en América el prestigio de ejemplos que han de ser aprovechados por todas las Repúblicas continentales”⁸⁰. La restauración nacionalista dentro de la educación afirma Ricardo Rojas: “no podrá realizarse sin reconstruir el pasado argentino y adaptando la historia universal a éste. Habrá que renovar los métodos mecánicos y estériles con el material didáctico necesario y que los profesores comprendan esta nueva faz de la cultura”⁸¹.

⁷⁹Ídem, p. 248.

⁸⁰Ibidem.

⁸¹Ídem, p. 225.

En esa empresa de la restauración nacionalista, naturalmente para el pensador era más difícil y trascendental la historia nacional que la europea, para la cual bastaba en esta última que fueran aceptadas oficialmente sus ideas más la competencia pedagógica. Para la restauración histórica propia era necesario para él ese criterio, y además todas las voluntades e inteligencias argentinas, concurriendo al mismo propósito cívico.

Franz Tamayo y lo que se debe enseñar

Franz Tamayo sostiene que lo que hay que estudiar en Bolivia “no son métodos extraños, trabajo compilatorio, sino el alma de nuestra raza, que es un trabajo de verdadera creación”. Son los resortes íntimos de “nuestra vida interior y de nuestra historia los que sobre el gran pedagogo debe tratar de descubrir”. Es sobre la vida misma que: “el pedagogo debe operar, y no sobre el papel inmenso, y en ese sentido es una pedagogía boliviana la que hay que crear sin plagiar una pedagogía trasatlántica cualquiera”⁸². En el basamento sobre la construcción de la pedagogía propia, señala la necesidad de disociar científicamente y por medio de una crítica comprensiva todos los elementos raciales de que: “consta nuestra naturaleza de bolivianos, para deducir métodos y leyes integrales sobre que fundar una pedagogía nacional y científica”⁸³.

Así, en forma de interrogante, reflexiona sobre cuántos hombres en Bolivia estarían suficientemente preparados para emprender y dirigir un estudio y una fundación semejante:

“¿Tenemos psicólogos y psiquiatras bastante experimentados para ello? ¿Hay un solo antropólogo que hubiese acumulado algún material para tales trabajos? Tenemos una estadística, una demografía completa? Nada de esto existe aún, ni hay tampoco razón para avergonzarse de ello. Somos una nación incipiente, comenzamos recién a darnos cuenta cabal de nosotros mismos, y estamos pasando por donde otros pasaron antes. Pero si no tenemos sabios nacionales y los necesitamos urgentemente, hay que buscarlos afuera. La creación de la pedagogía nacional no puede menos que hacerse

⁸²TAMAYO, FRANZ, Creación de la pedagogía Nacional, La Paz, Editoriales de El diario, Imprenta Velarde, 1910, p. 6.

⁸³Ídem, p. 8.

bajo la dirección de una eminencia científica europea, pues no hay que ilusionarse sobre un punto y es que en Bolivia no existe la enseñanza, ni elemental ni superior. Fuera de las primeras letras, que es lo que realmente se aprende, el que algo sabe, o lo ha aprendido de su cuenta y solo, o es un educando de los europeos, pero nunca debe lo que sabe a la enseñanza boliviana.⁸⁴

Tamayo señala el déficit de conocimiento en los educandos que a pesar de contar con diez años de enseñanza no poseen la sabiduría sobre: ciencias naturales, matemáticas, lenguas vivas y muertas. Por esa razón explica que los jóvenes bolivianos en Europa pretenden inscribirse en escuelas superiores, sufriendo de la más completa impreparación, obligados a rehacer un aprendizaje incompleto o nulo. Ante dicha problemática cree que: “necesitamos crear la pedagogía nacional, es decir una pedagogía nuestra, medida a nuestras fuerzas, de acuerdo con nuestras costumbres, conforme a nuestras naturales tendencias y gustos y en armonía con nuestras condiciones físicas y morales”⁸⁵.

El pensador señala entonces que la necesidad de crear una pedagogía nacional sería cuestión de “no mandar nuestros pedagogos (que no lo son) a Europa”. Dicha tarea pasa por traer: “sabios capaces de estudiar e investigar las bases de la pedagogía boliviana, poniendo de su parte y a nuestro servicio todo el contingente científico europeo del que necesariamente carecemos nosotros y seguiremos careciendo indefinidamente”⁸⁶. En ese sentido, analiza el proceso de formación de los países hispanoamericanos, evidenciando que para los mismos la civilización y el progreso implicaban en términos prácticos y reales pensar más en europeo que por cuenta propia, e identifica la dependencia extranjera en la economía, infraestructura y producción textual:

El solo medio de apresurar la civilización de nuestros países nuevos es ponerlos en inmediato contacto con el pensamiento y el esfuerzo europeos. Dos ejemplos diversos basten para mostrarnos lo que el elemento extranjero significa en Bolivia y fuera de ella. Lo poco que en el país existe de alto comercio está en manos de

⁸⁴Ídem, p. 8.

⁸⁵ Ídem, p. 9.

⁸⁶Ibídem.

extranjeros, todas las construcciones ferroviarias hechas o por hacerse están en manos extranjeras, los pocos libros realmente científicos que existen sobre Bolivia están escritos por extranjeros. ¡Ved ahora lo que nos queda a los bolivianos de nacimiento! ¡Y con estos datos pretendes ahora pasarnos del elemento extranjero, tratándose de la más grave e importante de las cuestiones, cual es la de la instrucción pública, la de la creación de la pedagogía nacional!”⁸⁷.

Tamayo señala a la Argentina como ejemplo del proceso de extranjerización en la región (inmigración incluida) y se pregunta ¿qué sería de la maravillosa república Argentina sin los extranjeros? Lo que fue antes se contesta, algo igual a Bolivia, y a veces inferior, y esto es tan cierto que: “en la Argentina, allá donde los extranjeros no han llegado aún, los argentinos se están como nosotros. La instrucción pública en Chile, Argentina y Brasil está regida por el elemento extranjero”⁸⁸.

Instruir es gobernar

En continuidad con lo que “se debe enseñar” Franz Tamayo plantea que estructuralmente la idea es gobernar. Esto se traduce en solicitar a quien gobierna (no la necesidad de hacerse diputado, psicólogo, o ministro pedagogo) orientar la instrucción pública hacia direcciones definitivas. Tal orientación dice no implica la necesidad de la ciencia especial y personal de quien gobierna, sino el uso del poder, en manos de quien lo ejerce. Y reflexiona que: “siempre creíamos que en esta materia de instrucción pública, lo consecutivo es enseñar o aprender pero lo primordial y fundamental es gobernar, pues aceptemos que se enseña o se aprende según como se gobierna, en definitiva”⁸⁹. De esa forma otorga gran importancia a la forma en que se gobierna, ya que según cómo se lleve a cabo dicha tarea será la orientación que tome la educación, lo que vale vincularlo con la importancia del rol del Estado que sostiene Manuel Ugarte:

“El Estado es el único que puede acabar con la desorientación y el desmigajamiento que paraliza el empuje de nuestra juventud. No es posible confiar a los particulares la tarea de hacer la patria de mañana. Solo la colectividad, representada por

⁸⁷Ibíd.

⁸⁸Ibíd.

⁸⁹Ibíd, p. 10.

los parlamentos y los presidentes, puede asumir las responsabilidades que entraña el hecho de marcar rumbos a las generaciones por venir y solo el Estado puede tener la autoridad necesaria para imponer la orientación que conviene.⁹⁰”

Este pensamiento de Ugarte trasluce la relevancia que Tamayo otorga a la dirección política de un país en términos pedagógicos. Para el pensador boliviano las directrices que se formulan en lo político resultarán un factor determinante en la orientación pedagógica de la enseñanza boliviana. Ese dominio de lo político en este caso implicaba la decisión política de activar la tijera que recortara la dinámica de traslación del currículo europeo al currículo boliviano, y así poder diseñar una pedagogía propia, nacional. La creación de esa pedagogía nacional paradójicamente para él necesita de los profesores extranjeros:

“¿Se puede saber el resultado de las comisiones pedagógicas del gobierno boliviano en el exterior, sus resultados en materia reglamentaria general, o en su aplicación práctica? Sí, se puede saber que los reglamentos y distribuciones de instrucción han variado y se han cambiado varias veces, cada vez obedeciendo a un distinto criterio, y probablemente según soplaban el viento de Alemania o de Suiza. Se puede saber también que para la organización de esos nuevos planteles no se ha hecho otra cosa que consultar los similares trasatlánticos, aunque es verdad también que para hacer esos calcos hubiera bastado comprar los anuarios de instrucción europeos y los diferentes programas y horarios. (Franz Tamayo, 1910:10)

Se puede saber retrospectivamente que nuestras actuales universidades jurídicas, teológicas, farmacéuticas, médicas, etc., no fueron ni son otra cosa que calcos de patrones europeos, lo mismo que los novísimos, y se puede saber también, si hay aún alguien que necesite saberlo, cómo se enseña el derecho, cómo la medicina y lo demás, en el seno de estas maravillosas universitarias, como seguramente se enseñaran el comercio y demás novedades. Y con esto poned aún en duda la necesidad de crear la pedagogía nacional, los métodos bolivianos de enseñanza. Lo que se debe hacer es

⁹⁰UGARTE, MANUEL, *El porvenir de América Latina* [1910], en Manuel Ugarte. *Pasión latinoamericana. Obras elegidas*, Remedios de Escalada, EdUNLa, 2015, p. 154.

introducir y aplicar métodos europeos hechos por bolivianos en Bolivia con el aporte de profesores europeos.(...).⁹¹”

Dejando de lado un tanto los métodos y contenidos, a la hora de abordar los niveles de la educación, para Franz Tamayo la instrucción primaria atraviesa por completo la cuestión pedagógica boliviana centrada en el elemento racial y étnico. El pensador identifica que el indio quedó excluido de la escuela primaria por el destrato e indiferencia que el Estado tuvo con él durante décadas. Al no ser alfabetizado desconocía el idioma castellano quedando al margen de la nacionalidad misma, cuando en realidad y paradójicamente para el autor es el portador de la energía y espíritu forjador de la identidad nacional. La instrucción primaria al indio es una deuda entre otros derechos más importantes y demás cosas que el Estado debe al indio. Recién fue el presidente Montes señala Tamayo quien: “comprendió la necesidad de crear la instrucción primaria en el indio (escuelas rurales) y a la vez de comenzar a hacer positivas las garantías constitucionales respecto del mismo, circular de 22 de diciembre de 1908 y otras”⁹². Era preciso dirá el autor, poner una valla a todos los excesos del militarismo y del civilismo habituados secularmente a desconocer toda personalidad jurídica y moral en el indio. Así, la inclusión del indígena en la instrucción primaria resulta primordial entre los ejes que se deben diseñar en la pedagogía Boliviana, incluida la enseñanza de la lengua española como formación de la nacionalidad misma:

¿Se mide la extensión y comprensión de la instrucción primaria en el indio? No, todos creen que la cuestión es única y consiste en instalar escuelas rurales gerenteadas por maestros más o menos buenos. La cuestión es un encadenamiento de cuestiones dado que la instrucción primaria supone antes otra cuestión más trascendente, tal vez porque se refiere a la formación de nuestra nacionalidad misma: la difusión de la lengua española entre los indios, problema de que nadie habla ni encara seriamente. Para aprender a leer y escribir precisa saber antes hablar y comprender la lengua. Pero se dice o se pretende tácitamente que enseñando a leer y escribir se enseña también la lengua española. Pero entonces señores orientadores, la cuestión es muy diferente: la cuestión no es solamente de instrucción primaria, sino de enseñanza de lenguas vivas, cosa muy

⁹¹TAMAYO, FRANZ, Creación de la pedagogía Nacional, La Paz, Editoriales de El diario, Imprenta Velarde, 1910, p. 10.

⁹²Idem, p. 36.

varia y más compleja que la enseñanza de las primeras letras. Es por esto que hemos dicho que la instrucción primaria supone un encadenamiento de cuestiones, unas más difíciles que otras, y que no han sido ni propuestas por nuestros teorizantes y pedagogos y como los pedagogos europeos nada dicen de un problema que no han columbrado siquiera, los nuestros tampoco dicen nada de él.⁹³”

Tamayo advierte que el analfabetismo indígena producto de la ausencia de instrucción primaria se instaura formal y culturalmente en una marcada discriminación racial del cholo sobre el indio. Este último (que para el pensador es el verdadero elemento autóctono), al no poder incorporar la lengua española y los elementos españoles que lo acercan a la nacionalidad imperante queda excluido de la nación. En la cotidianidad de la realidad social boliviana, la discriminación del cholo alfabeto que se cree una raza superior al indio es muy marcada y se visibiliza en la explotación de clase que ejerce sobre él. Por eso el pensador identifica cabalmente al cholo y al indio como elementos étnicos del ideario nacional, visualiza y observa una frontera divisoria entre lo que es indígena y lo que no lo es:

“El cholo que se alfabetiza comprende intuitivamente que va poniéndose en estado de servirse de una fuerza dormida en sí mismo cuyo desarrollo importa toda la historia humana. El alfabetismo es la primera piedra de una pirámide cuya cima son los más altos nombres de la humanidad. La naturaleza primitiva del cholo despertada a los primeros ejercicios de la propia razón y de la propia reflexión, toma en seguida un sesgo jactancioso y adquiere luego un pliegue de presunción. Lo primero que siente es una superioridad (que de hecho existe) sobre la grande masa analfabeta de la nación. Un falso miraje interior le hace dar a la letradura una importancia muy mayor de la que realmente tiene. Establece de hecho una distancia y una diferencia entre sí y el indio, que en verdad no son tantas ni tan grandes, y que si existen tal vez existen desventajosamente para el cholo.

Por otra parte, el indio, como no sabe leer ni escribir, no presume nada, no tiene ciudadanía de qué envanecerse, ni posee el signo civilizador que clasifica dignificado. Ve el arma en manos ajenas, y la considera tan lejana de las suyas, que ni siquiera la desea, habiendo como hay entre ella y él, el abismo de la lengua. Su naturaleza está

⁹³Ídem, p. 37.

intacta de la influencia de la letradura, que como hemos visto despierta de suyo el primer estadio de la conciencia intelectual. Esta fuerza volitivomental que es la conciencia de la personalidad, duerme en el indio intocada e insospechada por él. La letradura no lo ha hecho aún más fuerte, pero tampoco lo ha hecho más vicioso. Conserva sus virtudes ingenuas y limitadas, y lo único que siente es la gradual opresión de las clases superiores que gravita sobre él y las cosas viviendo en un exilio ideal.⁹⁴”

Cuando el indio adquiere la instrucción primaria es el primer paso que da hacia la comunidad nacional dice Tamayo. Sin embargo, sostiene que ahí está lo crítico del caso porque en las condiciones de imitación pedagógica en la que está dado el modelo educativo boliviano, el indio al letrarse pierde gran parte de sus virtudes fúndales en cambio de las ventajas personales y sociales que adquiere. Por consiguiente, la mera alfabetización del indio cobra relevancia, pero no es suficiente, dado que la transformación a partir de él debe darse para Tamayo en: las costumbres, la cultura, en todos los órdenes gubernamentales y sociales, una reeducación y adecuación de lo “indígena” para asimilarlo socialmente. Está en los que dirigen y organizan políticamente el país y las dependencias del estado derribar dicha frontera racial-étnica para incorporar al indio a la nación. Brindándole inclusión y participación facilitaría su lugar en la conciencia nacional boliviana, para así convertirlo en el forjador de la necesaria y verdadera identidad nacional según el pensador:

“Ya hemos visto rápidamente lo que la escuela hace del cholo, y de qué manera modifica su naturaleza interior. El indio que ha pasado por la escuela, ha sufrido la misma disciplina. La primera manifestación es la pérdida de las virtudes características de la raza: la sobriedad, la paciencia, el trabajo. El indio ve cuánto aventaja la letradura, y por contagio natural, ley de imitación (y sobre todo en razón de la ínfima y paupérrima condición de donde sale) luego acepta el nuevo régimen, y luego se hace del ser infinitamente grave y respetable que era a los ojos del sabio, el jimio vicioso, ambicioso e insustancial que es el lector boliviano en su gran mayoría. En la actual educación nacional el indio se desmoraliza y se corrompe al aproximarse a vosotros, a vuestra civilización, a vuestras costumbres, a vuestros prejuicios, y de honesto labrador o minero, pretende ser ya empleado público, es decir, parásito nacional. Y su nuevo

⁹⁴Ídem, p. 39.

ideal es ser ministro, coronel u obispo, y como no todos pueden serlo, nace allí el hormiguero de sentimientos envenenados, la envidia insomne y la ambición insatisfecha.⁹⁵”

La cuestión del alfabetismo indígena supone para Tamayo la hispanización del indio a través de un cambio estructural en la orientación pedagógica. Sin embargo, no todo se remitía a ese ámbito ya que se debía salir del marco estrictamente pedagógico y llevar adelante toda una transformación cultural. Había que derribar la frontera entre lo indígena y no indígena para adoptar lo indígena al ideario social, ya que el indígena significaba parte fundamental del ideario nacional, lo que incluía todo un cambio cultural y ampliar los límites de la nacionalidad en clave nacional:

“La sola manera eficaz de difundir la lengua española entre los indios es acercarlos de una manera constante y consciente, al elemento, no diremos español, pero que habla y posee normalmente la lengua. Sólo este contacto y este constante comercio puede asegurar una gradual y segura difusión de la lengua. La cuestión de instrucción primaria en Bolivia es una social y ética: y es un problema que estudiado a fondo cambia de lugar y de dirección. Según nosotros se trata nada menos que de la reeducación de aquella parte de la nación que tiene en sus manos la dirección de toda cosa pública, ya sea en el orden estatal, ya sea en el sentido social. Se trata de reeducar a todos los que por la ley, por la sangre, por la educación, por las costumbres y a veces por la sola casualidad, están por encima del indio autóctono. Se trata de destruir un prejuicio secular que ha abierto un abismo entre todo lo que es indio y no que no lo es.⁹⁶”

“Este trabajo que significa la reeducación nacional, la refección de la historia y la comprensión superior y verdadera de las leyes de existencia, no está llamado a hacerse en este terreno humilde e irresponsable que es el indio, sino en todo lo que no lo es, en aquella parte que en Bolivia se llama dirección, cultura, educación, gobierno, etc. Y esta es otra de las grandes orientaciones de la educación y pedagogía nacionales, y es en este sentido que sin haber sido jamás pedagogos profesionales, nos hemos sin embargo instituido en profesores de energía.⁹⁷”

⁹⁵ Ídem, p. 40.

⁹⁶ Ídem, p. 37.

⁹⁷ Ídem, p. 38.

En su ímpetu de diseñar una pedagogía nacional, el autor intenta democratizar el país y librarlo de la discriminación, la exclusión indígena, para así construir una Bolivia inclusiva y homogénea. Esto quiere decir pensar y construir la nacionalidad desde el bien colectivo, una ciudadanía sin individualidades ni egoísmos étnicos, lo que enlaza con el concepto “proceso de educación moderna” trazado por Manuel Ugarte:

“La educación moderna debe concurrir a hacer hombres fuertes y sanos, instruidos e inteligentes, íntegros y altruistas, a suscitar seres preparados para la suprema ventura, que consiste en ser útil a los demás y a sí mismo. Desde la escuela primaria, que en nuestros climas cálidos pudiera ser un gimnasio y un jardín, hasta los estudios superiores, en los cuales hay que hacer entrar una concepción más amplia de la vida y un sentimiento más profundo de las responsabilidades, todo tiene que tender a dar volumen en sus tres aspectos a la personalidad humana, mediante educación física, una educación intelectual, y una educación moral. Nuestra juventud crece al azar, sin más direcciones filosóficas que las que le presta el individualismo áspero de las costumbres. Si ceden los patriotismos y si faltan caracteres es porque la educación no ha sabido ofrecer un ideal a los hombres, ni en lo que toca a la colectividad ni en lo que respecta a los individuos.⁹⁸”

Franz Tamayo propone entonces una nueva concepción cultural- etnográfica para incluir al indígena en la Nación, con toda la transformación del sentido social que implicaba adoptar “lo indígena” hasta el momento negado, desestimado en el ideario social boliviano. El autor al indicar el camino de la transformación pedagógica, no solo promueve la educación como promotora de identidad nacional, sino que sienta las bases para diseñar una nacionalidad homogénea en la diversidad etnográfica. Esa nacionalidad tiene al indígena como el representante más cabal del espíritu, la raza, el trabajo, y lo auténticamente autóctono, que amoldado al progreso es el portador de un nuevo sujeto nacional capaz de desarrollar una Bolivia propia, sin dependencia extranjera a ningún nivel. Tamayo en definitiva en su plan pedagógico incorpora al indio en el sistema educativo, traza las coordenadas para cambiar y adoptar una verdadera identidad nacional.

⁹⁸UGARTE, MANUEL, *El porvenir de América Latina* [1910], en Manuel Ugarte. *Pasión latinoamericana. Obras elegidas*, Remedios de Escalada, EdUNLa, 2015, p. 151.

Consideraciones finales

Ricardo Rojas y Franz Tamayo atravesaron situaciones similares a la hora de atender los respectivos modelos pedagógicos que abordamos. Rojas formó parte de una comisión que viajó a Europa para conocer su sistema educativo cuyo resultado derivó en “La Restauración Nacionalista”, un manifiesto que sentó las bases para desarrollar un modelo pedagógico con identidad nacional. Tamayo por su parte cuestionó la comisión que viajó a Europa con un fin similar al de Rojas, lo que dio lugar a su obra “La Creación de la Pedagogía Nacional”, desde donde instó a crear un modelo de pedagogía propia, boliviana. Ambos casos demuestran que para la época viajar a Europa significaba en realidad viajar a la civilización para copiar, traer, e implantar un modelo pedagógico ajeno al sistema educativo propio, desligado de la identidad nacional. Se puede conjeturar que se trataba de una práctica usual de la época en parte de América Latina, propia de la dirigencia de un continente para la cual la civilización europea fue el modelo a seguir, bajo el paradigma de lo europeo como raza o especie avanzada en términos biológicos, positivistas. Una vez lograda la emancipación y conformados los estados-nación bajo el nuevo orden imperial inglés que se impuso en el mundo, se pasó de la independencia política a una invisibilizada dependencia y colonización económica-pedagógica.

Ese modelo estaba investido por el paradigma liberal y fue el espejo con el que se organizaron varios de nuestros nuevos estados nación hispanoamericanos, desechando el propio espíritu, historia e identidad. La nueva cruzada fue europeizar a la sociedad, descartando sus orígenes, su cultura, su raza, su fisonomía nacional. Ricardo Rojas da cuenta de ello cuando menciona como vimos el paradigma civilización o barbarie que plantearon Alberdi y Sarmiento. Ese paradigma representaba el ser o no ser social, lo europeo significaba la civilización, lo autóctono como el gaucho (sujeto trascendental en la lucha por la emancipación) era la barbarie, lo aborrecible, no tenía lugar en la nueva sociedad. En Bolivia como vimos con Franz Tamayo, podríamos pensar en paralelo al cholo mestizo alfabetizado como la civilización, y al indígena analfabeto excluido como lo bárbaro, lo incivilizado, lo bruto, sin lugar en la nación como mostró el pensador. Así, por elevación, vemos como en ambos casos el sistema educativo fue un reflejo del diseño y matriz social pretendido por la dirigencia gobernante a la hora de

la conformación de los estados-nación cuyo anhelo era alcanzar la civilización, el progreso, desprendiéndose de toda historia, origen y tradiciones propias.

En tal sentido, retomo la noción de bovaristas de Franz Tamayo, quienes eran para él los pedagogos como vimos encargados de pensar y diseñar el modelo pedagógico boliviano responsable de la desnacionalización. En ese lineamiento vale citar el significado de bovarismo (como nos cuenta Ana Jaramillo en *Pensamientos Nuestros-americanos en el siglo XXI*), según el filósofo mexicano Antonio Caso para el cual bovarismo es: “la facultad de concebirse diferente a los que se es. Bovarista es quien niega lo que es creyéndose otro” (2020). Los pueblos, explica el filósofo, también pueden ser bovaristas, preocupados por ser distintos a sí mismos finalmente terminan imitando modelos y negando su propia realidad. Estas definiciones de Caso se enlazan intrínsecamente con el bovarismo boliviano, dado que como vimos primó la intención de imprimir en el pueblo la imitación del sistema educativo europeo. Dicha búsqueda pretendió ser o convertir al país en algo distinto (europeo civilizado) a lo que era, negando no solo su realidad sino también su raza, su espíritu, sus orígenes, desechando la nacionalidad y pretendiendo hacer de esta última una elaboración europea.

Tal ideario fue visibilizado por Franz Tamayo en su denuncia sobre el currículo pedagógico boliviano que era lisa y llanamente una traslación de los contenidos pedagógicos europeos. Al mismo tiempo, tal ideario se hace mecha en las definiciones de Caso dado que el pensador boliviano visibilizó que en ese sistema educativo de copia y calco de contenidos europeos, los pedagogos bolivianos aspiraban a hacer de nuestros países algo que no eran, o sea nuevas Francias, nuevas Alemanias. Dicha elaboración no sólo pasaba por alto los sacrificios en las luchas por la emancipación, sino que desechaba la propia raza, historia, etnografía del país, todo para instaurar una raza y costumbres nuevas, ajenas(europeas), sin pertenencia ni identidad.

Queda de manifiesto que aquel bovarismo pedagógico imperante tanto en el modelo pedagógico boliviano como argentino, estaba imbricado en la coyuntura política y dirigencial también bovarista de la época, por eso fue más bien consecuencia de ésta última. Aun como estados jóvenes pero responsables de la organización nacional, tomaron la decisión política de diseñar una pedagogía desligada de la promoción y confección de una identidad nacional, más bien lo contrario. En este sentido, Tamayo como vimos expresa muy bien la noción de que instruir es gobernar, al mismo tiempo

que Ricardo Rojas identifica que en Europa la educación formó parte de la confección de las nacionalidades, dado que allí fue una decisión política diseñar una pedagogía que promoviera e insertase la identidad nacional. Por esto, tanto en Ricardo Rojas como en Franz Tamayo encuentro un punto de coincidencia en lo político como vector organizador de la educación y ésta una de las fuentes principales al mismo tiempo del desarrollo de la nacionalidad.

Franz Tamayo y Ricardo Rojas cristalizan en sus respectivos países la ecuación inversa a lo que debería haber sido el impulso del desarrollo o ampliación de la nacionalidad. En vez de copiar de Europa los contenidos pedagógicos, los dirigentes gobernantes debieron paradójica-mente copiar el uso de los contenidos pedagógicos y la educación como política de desarrollo de la nacionalidad. Con el propósito de convertir a sus países en lo que no se podían ser, naciones europeas siendo hispanoamericanas, intentaron diseñar países que no eran, negando la propia raza, cultura y nacionalidad, pasando por alto el idioma y las tradiciones propias, abriendo las puertas a la desnacionalización. Pretendieron instaurar una raza y civilización nuevas, sin pertenencia, desligadas de la identidad nacional, desnacionalizando por el contrario los elementos políticos y étnicos propios de una nación, en términos de Khon. Así, podríamos pensar en el patriotismo político como punto de encuentro en Tamayo y Rojas. Dicha categoría claramente no se dio a los efectos prácticos de la construcción de la educación en ambos países, al menos hasta 1910 como demuestran ambos autores, por el contrario, esa ausencia resultó su antítesis en términos reales.

En cuanto al aspecto educativo y pedagógico propiamente dicho, identifiqué otro punto de encuentro entre Ricardo Rojas y Franz Tamayo, dado que concuerdan en la importancia de la escuela primaria como eje de formación de los educandos en la identidad nacional. Ambos concuerdan en dicho lineamiento con la preponderancia del idioma castellano, sin embargo, las diferencias surgen a partir del elemento racial o étnico. Mientras que Rojas apunta a alfabetizar al inmigrante, Tamayo toma al indígena como primordial eje étnico para alfabetizar. A diferencia del pensador boliviano, Rojas no toma en cuenta la existencia de comunidad indígena alguna, más que como ejemplificación de la vieja defensa de la territorialidad en la guerra. Se centra y preocupa por los inmigrantes europeos que residen en el país, causantes de la desnacionalización reinante en todo el orden cultural. Además, cristaliza los contenidos

curriculares distorsionados y precedentes a tal desnacionalización que nada tienen que ver con la nacionalidad argentina. En ese tinte señala el caso emblemático de la historia europea y civilización antigua como centralidades ajenas, lo que hace a la necesidad de recambio de contenidos para la reeducación de los alumnos argentinos en el mismo sentido que los alumnos inmigrantes.

Para Rojas es fundamental la escuela primaria porque es un período en el que el niño es más aprehensivo. Resulta vital la enseñanza de la historia argentina, la difusión de la geografía del territorio nacional, contenidos entre otros tantos vitales para la apropiación del sentido nacional. La alfabetización es menester no solo por su amplitud sino porque en la enseñanza del idioma castellano se alfabetiza en el idioma a los inmigrantes extranjeros, que deben adaptarse a su nueva territorialidad y reconfigurarse en la identidad nacional preservando la misma. Como vimos el elemento extranjero agrupado en sus propias escuelas e idiomas en el cosmopolitismo reinante, afectó directamente al modelo pedagógico y hasta puso en peligro el idioma nacional. Para Rojas la conciencia del idioma, junto con la historia nacional y el territorio nacional es donde estriba la ciudadanía y se conforma la nacionalidad que debe ser socialmente colectiva. El objeto de la historia en la educación para él resulta en su contribución a formar esa con-ciencia de nacionalidad por los elementos de tradición que ambas la constituyen. En tal sentido, el fin de la historia en la enseñanza es el patriotismo, el cual así definido, es muy diverso de la patriotería o el fetichismo de los héroes militares. La historia propia y el estudio de la lengua del país darían: “la conciencia del pasado tradicional, o sea del yo colectivo, la geografía y la ins-trucción moral darían la conciencia de la solidaridad cívica y del territorio”. Con esas cuatro disciplinas Rojas sostenía que la escuela “contribuiría a definir la conciencia nacional y a razonar sistemáticamente el patriotismo verdadero y fecundo”

En Bolivia no se dio el proceso inmigratorio argentino, por lo que la cuestión racial ligada a la cuestión pedagógica como vimos en Franz Tamayo remite a una cuestión étnica propia dentro de los límites del país. En contraposición a Ricardo Rojas que pasa por alto lo indígena, el sujeto a alfabetizar en Bolivia puntualmente es el indio. La importancia de la escuela primaria para el pensador reside en la alfabetización de los indígenas, que al no ser alfabetizados desconocen el idioma y resultan discriminados, explotados, excluidos de los beneficios del Estado, sin posibilidad de incursionar en el

mismo, ajenos a la nación. La contracara de esa realidad es el cholo, mestizo alfabetizado, que al hablar en castellano tiene acceso a la educación, egresa diplomado y por ende cuenta con una posición mejor para adquirir cargos en el estado boliviano. Resulta ese factor étnico una clara desigualdad de clase como explicó el autor, porque la comunidad indígena es la clase que realmente trabaja en el país. El indio es el verdadero elemento autóctono para Tamayo, que en su templanza se erige como el verdadero y único trabajador en Bolivia (campos, minas, productor de lo que consume) es el portador de energía y espíritu boliviano, capaz de desarrollar la identidad nacional.

Identifico una marcada diferenciación en la visión pedagógica entre los autores a la hora de tomar al sujeto educando. Para Ricardo Rojas es la educación la que hace a la nacionalidad, a través de la difusión del conocimiento en la geografía, la instrucción cívica y la historia. Es el componente pedagógico el que debe infundir el conocimiento de dichos elementos, lo que sumado a la importancia del idioma forjan la conciencia de nacionalidad en el sujeto educando, conformando el patriotismo en su moral y espíritu patriota como fin inequívoco de la nacionalidad. Franz Tamayo por su parte, considera que la pedagogía debe construirse abandonando la mera copia y calco de los contenidos curriculares europeos, pero inversamente a Rojas parte del sujeto educando para construir la pedagogía nacional. Este eje se basa en que el indio tiene una gran importancia para él, dado que en sus cualidades como ser el portador del alma del ser boliviano, la raza y sus elementos étnicos condensa la conciencia nacional boliviana. Sobre esos elementos plantea que ha de constituirse el contenido de la pedagogía nacional, la que entiendo se convierte en dichos términos y en sí misma en promotora de la identidad nacional.

Como conclusión general el trabajo demuestra que Franz Tamayo piensa más en lo regional que Ricardo Rojas, en clave hispanoamericana, tomando todos los males de la pedagogía boliviana y las falencias de su sistema educativo como algo propio de lo que ha sucedido en la región en un aspecto bovarista generalizado. En tal sentido también plantea las soluciones en clave regional y americanista, lo que muestra su lucidez y consciencia de que la problemática no es propia de su país sino de todo el continente. Rojas en cambio, plantea sus propuestas como soluciones más universales (“será ejemplo para otras naciones”) desestimando el aspecto hispanoamericano. Aunque identifica y añora el viejo americanismo perdido del siglo XIX, piensa más bien

la solución de lo pedagógico-educativo desde el propio territorio, sin compromiso por la unidad latinoamericana.

Su propuesta puntualmente se direcciona en el ámbito nacional interno por supuesto, por ende la promoción de la educación la enfoca en términos de rescatar y promover la identidad nacional argentina. A pesar de ello, que a mi entender no es poco, quiero remarcar que en esa promoción de la educación abordada en su obra, Rojas saca a la luz la dependencia económica extranjera, la sujeción cultural, y aboga para que los contenidos curriculares y el sistema educativo prepare a los futuros egresados para que piensen y actúen con conciencia nacional. La formación debía contemplar en el amor a la patria, la condensación de un nacionalismo que fuera capaz de dirigir políticamente un estado independiente, sin solapamiento extranjero de ningún orden, lo que lo sitúan en un gran pensador nacional. Sin dudas, su obra fue una de las primeras manifestaciones intelectuales del futuro pensamiento nacional, y del nacionalismo que se daría más adelante en la década del 20.

El nacionalismo de Franz Tamayo no es tan marcadamente expresado en cuanto a los elementos de la nacionalidad que plantea Khon como lo fue en Ricardo Rojas, que se acerca a esos términos. Y no lo es porque el nacionalismo de Tamayo es mucho más extenso y amplio, ya que se dio en el contexto de la problemática étnica que se planteaba en la nación boliviana. Para diseñar una pedagogía nacional según vimos era primordial para él incluir al indio, dato no menor ya que representaba gran parte de la población boliviana. Al incluir al indio en la pedagogía por medio de la alfabetización Tamayo pugna por la inclusión de la mayoría del pueblo boliviano que pertenecía a otra etnia, y no formaba parte de la democracia ni del Estado, con la consecuente inferior calidad de vida que eso acarreaba.

En ese sentido la creación de una Pedagogía Nacional es fundamental para el pensador no sólo para adquirir la conciencia de la nacionalidad, (con el indio como forjador de la misma) sino porque en ella se incorporaría a la mayor parte de la población indígena excluida. Esa construcción pedagógica, nacional, implica derribar la desigualdad arraigada, permitiendo que ese pueblo indígena se incorpore a la nación adquiriendo los mismos derechos cívicos que el blanco mestizo. De ese modo se proponía combatir la desigualdad e incorporar la democracia a nivel étnico, en una noción de inclusión pionera para la época, que los indígenas accedieran a la elección de

sus autoridades y participaran del Estado. En tal sentido, la adecuación de los textos y los profesores a la nacionalidad boliviana implicaba que todos los elementos étnicos que constituían la naturaleza boliviana para el pensador se incluyeran en el sistema educativo del país, promoviendo una nacionalidad autónoma y colectiva.

El interrogante principal del trabajo consistía en el aporte de la educación a la promoción de la identidad nacional. Creo que en ambos casos si bien se distinguen queda demostrado que la educación era una condición fundamental para promover la identidad nacional, para pensar en cuenta propia sin aferrarse a lo extranjero. Lo adoración por lo extranjero culminó relegando la propia identidad nacional como finalmente sucedió en el transcurso del período de 1860 a 1910, período en el que ambas naciones desarrollaron o comenzaron a diseñar su educación. Si bien Ricardo Rojas no profesa como dije una solución regional o al menos una tendiente a contagiar a los demás países hispanoamericanos, (como lo hace Franz Tamayo), entiendo que a los efectos prácticos de este curso de Especialización en Pensamiento Nacional cumple con la condición de ser un pensador nacional por todo lo expuesto. Por igual Franz Tamayo, que al igual que Rojas piensa en el aspecto nacional. Caber remarcar que ambos visibilizaron una situación muy grave como lo era la desnacionalización a partir de la de la educación. Reconvertir a ésta resultaba el factor primordial para recuperar y desarrollar la nacionalidad. Este precepto viene a entrecruzarse con la colonización o dependencia económica reinante en el período, que supone la colonización pedagógica. Ahora bien, creo que la dependencia pedagógica fue una mera construcción autodidacta, bovarista, errante de la clase dirigente encargada de diseñar los estados-nación, y que fue el preludio de la colonización cultural y mediática que se daría más tarde.

La conclusión me lleva al interrogante si más allá de lo culturalmente impuesto por Europa en aquel tiempo, ¿qué es lo que hacemos hoy para construir una pedagogía propia? ¿Nos imponen la colonización pedagógica? ¿Qué hacemos como los pensadores nacionales Rojas y Tamayo para poner en práctica una educación y pedagogías propias, nacionales? Claramente la educación es una fiel promotora de la identidad nacional, y tanto Rojas como Tamayo son nacionalistas, fiel reflejo como esta Especialización esgrime del Pensamiento Nacional y Latinoamericano del siglo XX.

Marcelo Walter Iglesias

Bibliografía

- ALBERDI, JUAN BAUSTISTA, Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina, Buenos Aires, Emecé, 2010.
- GÁLVEZ, MANUEL, El diario de Gabriel Quiroga [1910], Buenos Aires, Taurus, 2001.
- GUMUCIO, MARIANO BAPTISTA, Yo fui el orgullo: vida y pensamiento de Franz Tamayo, distribuidores, Editorial los Amigos del Libro, La Paz, 1978.
- HERRERO, ALEJANDRO “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario”, en AA.VV., La universidad Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas, Remedios de Escalada, EdUNLa 2010, p. 31–91.
- JAURETCHE, ARTURO, Los Profetas del odio y la yapa, Buenos Aires, A. Peña Lillo Editores, 1967, p. 25.
- PAYA, CALOS y CARDENAS, EDUARDO, Payá, El primer nacionalismo argentino en Manuel Galvez y Ricardo Rojas Peña Lillo Editor. Buenos Aires. 1978.
- ROJAS, RICARDO, La restauración nacionalista, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909.
- ROJAS, RICARDO, La restauración nacionalista, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Buenos Aires, 1909.
- TAMAYO, FRANZ, Creación de la pedagogía Nacional, La Paz, Editoriales de El diario, Imprenta Velarde, 1910.
- TAMAYO, FRANZ, Creación de la pedagogía Nacional, La Paz, Editoriales de El diario, Imprenta Velarde, 1910.
- TEDESCO, JUAN CARLOS, “La universidad y su reforma”, en ROMERO, JOSÉ LUIS y ROMERO, LUIS ALBERTO, Buenos Aires, Historia de cuatro siglos, Buenos Aires, 1983.
- UGARTE, MANUEL, El porvenir de América Latina [1910], en Manuel Ugarte. Pasión latinoamericana. Obras elegidas, Remedios de Escalada, EdUNLa, 2015.
- ZULETA ÁLVAREZ, ENRIQUE, El nacionalismo argentino [2 tomos], Buenos Aires, La Bastilla, 1975.

Agradecimientos

Agradezco a las compañeras y compañeros de cursada por el intercambio de opiniones, conocimiento y aliento permanente, durante y posterior a la misma con quienes afortunadamente nos mantenemos en contacto intercambiando opiniones sobre la problemática nacional, aunque sea a la distancia. También agradecer a mi tutor del TFI Marcos Mele, quien como tal siempre me acompañó en este proceso de manera formidable, gracias por tus consejos, por guiarme en la bibliografía, el TFI en sí y por la paciencia. También por último agradecer a los compañeros Juan Godoy y Facundo Di Vincenzo quienes fueron aportadores de ánimo en el último tramo de la confección de éste Trabajo final integrador. Y gracias a la Universidad de Lanús, al rectorado, a la comisión académica, por llevar adelante este tipo de especializaciones tan importantes para difundir y transmitir en la sociedad.