

Capítulo 3

Directores de la Escuela Normal de Paraná: miradas y aportes

Los informes elevados al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública de personalidades tales como George Stearns, José María Torres, Leopoldo Herrera y Maximio Victoria, resultan sumamente interesantes: en estos documentos relevamos el sentido del término *nación*, el lugar que ocupa la educación popular, la formación del ciudadano, el amor a la patria y el nacionalismo, así como también los cambios que se van produciendo en los discursos de los directores como consecuencia del impacto de las ideas que circulaban en el país, las adhesiones a las diferentes líneas filosóficas y las circunstancias históricas. Asimismo, consideramos de particular interés el concepto de *ciudadanía restringida* propuesto por Torres para los docentes de la Escuela Normal.

Los primeros directores: itinerarios y semblanzas

Los informes de los primeros directores de la Escuela Normal de Paraná permiten desentrañar los discursos en los que se inscriben –aquellos textos cuyos sentidos, para el momento y la acción, plasaban implícitamente la idea de nación y la afirmación de la nacionalidad– e identificar una idea sostenida de nacionalidad que se trama con el discurso educativo de Domingo F. Sarmiento⁴.

4 En este punto, cabe hacer un comentario sobre la infraestructura del edificio donde se instala la primera Escuela Normal y donde desarrollarán sus funciones los directores paradigmáticos del período que estudiamos. Sara Figueroa (1934) comenta que el edificio donde se instaló la Escuela Normal era la antigua Casa de Gobierno de la Confederación que ya no estaba en condiciones óptimas: había sufrido un

George Stearns (1870|1875)

Nombrado por Sarmiento, el norteamericano George Stearns fue el primer director de la Escuela Normal de Paraná. Había nacido en New Hampshire en 1843, era hijo y nieto de pastores protestantes y llegó a Buenos Aires a comienzos de 1870 con su esposa Julia C. de Stearns, también maestra. Su hermano, John Stearns, quien se inició como maestro en Estados Unidos en la Escuela Normal de Winona, años después fue el primer director de la Escuela Normal de Tucumán (Bosch, 1978: 210).

Con acuerdo de Stearns se suscribe la Ley y Decreto para la Creación y Organización de la Escuela Normal de Paraná:

Artículo 1º: Créase en la ciudad del Paraná una Escuela Normal, con el designio de formar maestros competentes para las escuelas comunes.

Art. 2º: La Escuela Normal será instalada en el edificio nacional que fue casa del Gobierno de la Confederación, y se compondrá:

1º De un Curso Normal para que los aspirantes adquieran no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común de la república, sino también el acto de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo; 2º De una Escuela Modelo de Aplicación, que servirá para dar la instrucción primaria graduada a niños de ambos sexos, y para amaestrar a los alumnos del Curso Normal en la práctica de los buenos métodos de enseñanza y en el manejo de las escuelas.

El primer plan de estudios de cuatro años, así como el de la escuela de aplicación anexa, era una adaptación del vigente en la Escuela de Winona. Días más tarde, otro decreto de Sarmiento promulga una ley por la cual se costearán los estudios a setenta jóvenes que quieran

derrumbe parcial antes de comenzar las clases, razón por la cual se tuvo que levantar una pared de lienzo. Solo se habían entregado tres aulas y prometido la cuarta. La mayor parte del edificio estaba ocupado por el Departamento de Policía.

dedicarse a la carrera del profesorado en las escuelas de la República Argentina y se les facilitarán gratuitamente libros y útiles.

En sus comienzos, de acuerdo con el decreto fundacional, fue solo para varones, pero a partir de 1876 se admitieron mujeres por iniciativa del director. Para ingresar se necesitaba tener 16 años y rendir examen de lectura, escritura, ortografía, aritmética y geografía y presentar un certificado de buena conducta y de buena salud. En caso de ser rechazado, el aspirante podía realizar un aprendizaje de un año para ponerse en condiciones de admisión. En 1873 fue nombrado vicedirector el profesor George Robert, compatriota de Stearns quien consiguió una quinta próxima para los ejercicios físicos.

Stearns debió vivir los tiempos aciagos de la segunda revolución jordanista en la provincia de Entre Ríos. En esa circunstancia, los alumnos de la escuela prestaron servicio militar contra el caudillo y Stearns les impartía instrucción militar, según los dichos de Maximio Victoria (Chavarría, 1947). Al mismo tiempo, el director hacía llegar a las autoridades su protesta porque las tropas habían invadido la jurisdicción escolar. En este contexto, en el que la Escuela Normal de Paraná representó los intereses de la nación, el Ejército Nacional intervino la provincia de Entre Ríos y la revolución fue vencida totalmente⁵.

Celia Ortiz de Montoya sostiene que George Stearns, lleno de saber y experiencia, fue una garantía de jerarquización para la alta casa de estudios. En su primer informe elevado al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública de 1872, Stearns expresaba:

La formación de maestros profesionales, de hombres científicos y prácticos en la enseñanza es sin duda de la mayor importancia para la fomentación de la Educación Popular. Esta nueva Insti-

5 Es de considerar el caso de un alumno que se alejó de la escuela para sumarse a López Jordán y cuando quiso reincorporarse las autoridades nacionales no lo admitieron La Escuela Normal.

tución entonces viene a ser la de mayor importancia para todo el País (...) a ella corresponde estudiar las necesidades del País y formular un sistema de Educación que asegure el buen éxito (...) Además de esto la Escuela debe ser un conservatorio de los mejores métodos de la enseñanza. Los Estados Unidos no pueden reclamar el honor de haber descubierto nuevos métodos de Enseñanza, los han tomado de otras partes del mundo y los han adaptado a sus necesidades, han organizado un Sistema de Educación Popular que por sus frutos se ha demostrado ser el mejor del mundo. La gran base de todo este movimiento son las escuelas normales que hoy se encuentran en todos los estados y son las fuentes de todos los métodos de enseñanza. (...) Lo que han hecho las escuelas normales en los Estados Unidos deben hacer las escuelas normales en la República Argentina. La Escuela Normal del Paraná es la primera de estas instituciones y el dinero que se gasta en sostenerla es la garantía de la buena inversión de cuánto dinero se destina al servicio de la Educación popular (Stearns en Ortiz de Montoya, 1967: 47).

En este informe se marca la importancia de la educación popular en Estados Unidos a través de una institución que formulará un sistema. Está apelando a un principio unificador para que las diferencias desaparezcan gracias a la educación. Es que Stearns venía de un país donde la palabra escrita tenía una importancia capital y el contexto sociocultural era considerado la base del progreso económico dentro de un orden político republicano. Por eso sus palabras muestran la confianza que tiene en esta institución y los métodos que implementará: ambos son una promesa para el país.

A su vez, Sarmiento asignaba a la educación popular un valor fundamental y la veía como la única posibilidad de superación social para los hijos del país. Entendía que la masa criolla se vería paulatinamente marginada económica y socialmente cuando se introdujera el progreso de fuerzas económicas exteriores y llegaran los inmigrantes europeos al país. Estas dos cuestiones las avizoraba como muy próximas ya a fines de 1840:

El poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependen de la capacidad industrial, moral, e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública no debe tener otro fin que el de aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean. La dignidad del Estado, la Gloria de una nación no pueden cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos, esta dignidad no puede obtenerse, sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia (Sarmiento, 1849).

Sarmiento insiste en la propuesta de la educación del ciudadano como la vía necesaria para la construcción de la nación en la que los hombres satisfagan su necesidad de progreso social dentro del orden social existente. Educación popular, unidad nacional y progreso social iban juntos en el programa de Sarmiento.

Stearns, en el primer informe, también comentaba la fundación de “El Ateneo”, espacio abierto a los vecinos donde los alumnos leían y comentaban obras literarias. En el segundo informe de 1873 afirmaba:

El Ateneo ha funcionado desde el 9 de julio (1872), día que se inauguró. Se reúnen 4 noches de cada semana, así como reuniones públicas una vez cada mes y dos reuniones públicas extraordinarias al concluir el año. En las secciones extraordinarias se han ocupado con tres cuartas de hora que se dedica a la lectura y al despacho de asuntos del Ateneo, un cuarto de hora que se ocupó con juegos y una hora que se dedicó a ejercicios literarios y declamaciones por los alumnos y a lecciones en canto. Las sesiones mensuales han sido de una naturaleza puramente literaria y a ellas ha asistido la familia del pueblo con gran entusiasmo.

(...) Creo que la influencia de la Escuela Normal se ha sentido en todo el pueblo, debido a estas reuniones (...) ha habido aquella reciprocidad de estímulo entre los alumnos y el pueblo (Stearns, 1873).

Stearns otorgaba a la lectura en voz alta un valor político, dado que consideraba que facilitaba el acceso de todos a la cultura y a su vez allanaba el camino hacia los bienes simbólicos que garantiza la lectura. En línea con el pensamiento de Sarmiento, otorgaba a la lectura comprensiva y reflexiva una significación política necesaria e imprescindible para el ejercicio republicano. En ese sentido, el Ateneo ampliaba el espacio escolar y generaba, en consecuencia, las condiciones de posibilidad de una sociabilidad letrada. Beatriz Bosch (1993) asegura que el director se interesó por difundir las normas democráticas y por ejercitar la palabra hablada y escrita a quienes incumbía influir en el carácter de la ciudadanía, y ese era justamente el objetivo del Ateneo.

En el segundo informe de 1873, Stearns se explayaba en la función de la escuela como formadora de ciudadanos:

La escuela es para el niño la puerta de la sociedad, allí empieza a aprender que sus derechos no son superiores a los derechos de los demás. Si un niño ve en el maestro a la incorporación de un gobierno, se sentirá gobernado, aprende a obedecer, se acostumbra a la idea de ley y de respetar la ley porque es ley. Si la escuela no enseña esto, estos niños pueden llegar a ser miembros ilustrados pero no pueden ser buen ciudadano (Stearns, 1873).

Los dichos de Stearns nos muestran que estaba interiorizado de los objetivos perseguidos por la educación pública y las falencias que se intentaban remediar en la sociedad donde comenzaba a involucrarse. Estos conceptos respecto de lo que el niño y el joven aprenderán en la escuela son muy importantes ya que se relacionan con el concepto que, a su vez, tiene del sujeto pedagógico: no es tan valioso para el joven ser ilustrado sino haber aprendido a ser, en última instancia, un buen ciudadano, que en sus términos supone aprender a obedecer al gobierno, a respetar la ley. En una carta a Sarmiento de abril de 1873 decía:

El maestro nace maestro, es decir hay ciertas cualidades especiales que tienen que ser del nacimiento sin las cuales ninguna instrucción puede hacer un buen maestro de escuela. (...) Para formar maestros de escuelas primarias no se necesita una instrucción muy superior, quiero decir que no es preciso que los conocimientos sean muy profundos, aún más digo que conocimientos muy profundos son perjudiciales al maestro de escuela primaria. Una de las más grandes dificultades que se le presentan al buen maestro es el poder adoptar un método y una explicación a la capacidad de los niños y cómo aplicar explicaciones para dar la ayuda necesaria dejando que la inteligencia del niño despierte y se active (Stearns, 1873).

Es interesante leer aquí sus ideas acerca del maestro, es decir, del sujeto pedagógico, que está en consonancia con lo que enunciaba respecto a la función de la escuela y lo que el alumno debía aprender en esta institución.

También Stearns se ocupó de celebrar las fiestas patrias. El 9 de julio de 1875 se realizó una velada literaria en el salón de la escuela, con el canto del Himno Nacional, discursos y declamaciones. Luego de la ceremonia y en una clara actitud que muestra su intención de acercamiento a la población, dirigió la palabra a la concurrencia, bebió con sus alumnos haciendo votos por el engrandecimiento de la patria y salió en procesión seguido por gente del pueblo, recorriendo las calles cercanas a la escuela, mientras se quemaban cohetes. Al regreso, se inició el baile. Esta fue una celebración que se recordó con admiración por quienes participaron (Figueroa, 1934). Pero a pesar de las buenas intenciones, la predisposición a la enseñanza y el acercamiento a la sociedad paranaense, Stearns generó poca adhesión en las familias de la vecindad. Quizá por ser una época política difícil o por profesar él y algunos de sus profesores la religión protestante. Esta variable religiosa de los docentes estadounidenses ocasionó polémicas en la sociedad local. Incluso Alice Luiggi relata que la esposa de Stearns no pudo ser enterrada en el cementerio

de Paraná justamente por profesar la religión protestante. Beatriz Bosch (1993) afirma que los periódicos *El Obrero* y *El Comercio* cuestionaron a Stearns que en el plan de estudio no estuviera presente la asignatura “Religión”.

Por su parte, el alumnado era inestable a pesar de que se disponían de 70 becas que había otorgado el gobierno nacional: en 1871 cursaban en la Escuela Normal solamente seis alumnos y llegaron a cuarenta y cuatro al año siguiente. Durante los primeros años el problema era mantener la escuela abierta (Luiggi, 1959). Frente a este contexto inestable, Stearns renunció en 1876, tras una serie de conflictos internos en la Escuela y las desavenencias con el nuevo Ministro de Instrucción Pública, el entrerriano Onésimo Leguizamón.

La idea de nación para este primer director se encuentra entonces asociada a la de buen ciudadano que debe cumplir con la ley, obedecer a las autoridades, sentirse gobernado. Su discurso, carente del aspecto afectivo (no hace alusión al amor a la patria, fidelidad a la nación, evocación de las grandes gestas patrias), habla desde un lugar de extranjero, que desempeña una función pero que no encarna sentimientos.

José María Torres (1876|1885 – 1892|1894)

Sucesor de George Stearns, este pedagogo nació en Málaga, España, en 1825. Estudió magisterio en la Escuela Normal Central de Madrid, donde se recibió de Profesor Normal., fue visitador de Escuelas de Instrucción Primaria, miembro de la Comisión Examinadora de Maestros e inspector de primera clase en Madrid. Arribó a la Argentina en 1864, ejerció la vicerrectoría del Colegio Nacional de Buenos Aires y, posteriormente, recorrió las provincias como inspector de los colegios nacionales. Ejerció la rectoría de la Escuela Normal de Paraná durante dos períodos: de 1876 a 1885 y de 1892 a 1894.

Como pedagogo, su obra comprende los tres libros del *Curso de Pedagogía: Primeros elementos de educación* (1887), y sus otras dos publicaciones: *El arte de enseñar* (1888) y *Varios Asuntos de Política Doméstica y Educación* (1890). Además, escribió dos planes de estudio sucesivamente implementados en la Escuela Normal de Paraná y luego en las demás escuelas normales: el de 1887 y el de 1890. También escribió el Reglamento General de Escuelas Normales de 1886 (Kummer, 2010).

Esta gestión marca cambios y continuidades en la vida de la escuela. Torres, en alguna medida, participaba del ideario del '80. Entendía que la Escuela Normal de Paraná fue fundada por el Gobierno Nacional "para armonizar la educación popular con las instituciones patrias, para basarla en el respeto de esas instituciones, para uniformarla con los progresos de la verdadera civilización" (Torres, 1876). Además, en otro de sus informes, manifestaba que el Estado nacional debía ser subsidiario de la educación con respecto a las iniciativas del poder local:

En todo lo concerniente al sostén y fomento de la educación común, la acción nacional debe ser protectora, auxiliar, subsidiaria. Así lo requiere la ley, con el designio de estimular la iniciativa local, para el cumplimiento de un deber que corresponde más a la familia que al municipio, más al municipio que a la provincia, más a la provincia que a la nación (Torres, 1880).

Recordemos que en la provincia de Entre Ríos el gobernador Eduardo Racedo adhería totalmente a la línea política e ideológica del gobierno nacional, habiéndose sofocado los intentos revolucionarios encabezados por el caudillo Ricardo López Jordán. El segundo intento de tomar el poder de este caudillo fue en 1873 y la última tentativa fue en 1876. La república conservadora mostró su preferencia por la unificación nacional entendida como centralización política y administrativa. Ese es el sentido de las medidas políticas como la federalización de la ciudad de Buenos Aires, la supresión de los

ejércitos provinciales, la unificación de la moneda y la sanción de la ley de educación común. El progreso, cuestión de gran fuste en la generación del '80, era considerado en términos de prosperidad económica y en la superación de la barbarie como estadio anterior a la civilización, tal como lo expresaba José Ingenieros (1898) en *De la barbarie al capitalismo*.

Para Torres, la educación común era el basamento de la estabilidad de las instituciones de la República Argentina y llevaba implícita la promesa del cumplimiento de sus objetivos supremos: "Constituir la Unión Nacional, afianzar la justicia, consolidar la paz interior", pero la educación que viniera de la mano de los maestros formados en las escuelas normales. Estos maestros tendrán fidelidad para cultivar en sus educandos los sentimientos de amor y obediencia a Dios, a la patria y a las superioridades naturales y sociales; auto-ridad para habituarlos al respeto, al trabajo, al orden, a la puntualidad y a la limpieza, hasta que estos hábitos sean parte de la vida cotidiana de los futuros ciudadanos; disciplina moral para enseñarles a gobernarse a sí mismos, ilustrándoles la razón y la conciencia, hasta que estas tengan poder sobre las pasiones; y bastante Ilustración e idoneidad, para someterlos a ejercicios que les desarrollen y vigoricen sus facultades, fomentándoles el amor al saber, la disposición para adquirirlo y la aptitud para usarlo en el desempeño de sus deberes como miembros de la sociedad (Torres, 1879).

Torres plantea en este informe de 1879 que el gran problema del pueblo de la república era justamente cómo preservaría la nación las instituciones democráticas que posee. Las instituciones de la república se basan en la libertad civil: ¿cómo ejercerá la libertad un pueblo sin educación? Aquí vemos que sus ideas coinciden con las de Sarmiento y otros intelectuales argentinos ya que se consideraba que para ejercer la libertad era imprescindible la educación. El pueblo será educado cuando posea todas las virtudes que le brindarán los maestros y en relación directa con el ejercicio de la libertad está el orden moral. Por eso, en la gestión de Torres la disciplina dentro de la ins-

titución pasó a tener un lugar relevante: “un orden y una disciplina que, hasta tal punto pueden ser considerados innecesarios en otros establecimientos de educación, son indispensables en las escuelas normales, donde todo debe hacerse en tiempo exacto y con perfecta regularidad” (Torres, 1878). El mismo director informa en 1879 sobre la expulsión de alumnos como los casos de Custodio Martínez y José Siglo Álvarez, el futuro escritor conocido como Fray Mocho.

Fue un desvelo de Torres que el maestro fuera considerado socialmente como un profesional y, en ese sentido, se preocupó por seleccionar rigurosamente a los aspirantes a la Escuela Normal. En 1883 sostenía que “la elección de los candidatos para el discipulado de la Escuela Normal requiere de gran cuidado: la Escuela Normal es una Escuela profesional para formar maestros, no es un instituto de reforma ni un establecimiento de beneficencia”. El maestro debe ser disciplinado para poder enseñar a sus alumnos a ser también disciplinados, cuestión esencial que permite gobernarse a sí mismos para cumplir con sus deberes de ciudadano. Para Torres, una sociedad disciplinada sienta las bases de la nacionalidad.

Según el decreto reglamentario de enero de 1877, los requisitos que debía tener un joven para ingresar al curso normal incluían: tener los dieciséis años cumplidos; ser sano y observar buena conducta; y haber adquirido los conocimientos de lectura, escritura, ortografía, aritmética y geografía. Acentuaba el requisito etario para ingresar al curso normal y consideraba un despropósito que en algunas escuelas normales no se tuviera en cuenta la edad reglamentaria para comenzar la carrera de Maestro Normal, porque implicaba desconocer la influencia que la misma ejerce en la formación intelectual y moral. De este modo, se formaban maestros demasiado jóvenes para inspirar razonable confianza a las autoridades escolares que debían emplearlos (Torres, 1883). También aseguraba que los mejores aspirantes eran los que hubiesen pasado primero por la Escuela de Aplicación: “Verdaderamente que el mejor plan, cuando la clase de 6º grado suministre suficiente número de candidatos, sería li-

mitar los nombramientos para el discipulado del Departamento Normal a los alumnos de dicha clase” (Torres, 1880).

La preocupación de este director por la profesionalización de la carrera docente se evidenciaba en una analogía con el reconocimiento del que gozaban los médicos:

Pero preciso es confesar que si los hombres que cuidan de nuestros cuerpos merecen una consideración igual a la que gozan los mejores de los que ejercen las profesiones más enaltecidas, seguramente que las personas que ejercitan e ilustran los entendimientos no deben ser reputadas inferiores (Torres, 1883).

Torres no perdía de vista el objetivo de la Escuela y seguía de cerca los pasos de sus egresados cuando regresaban a sus provincias con el título en mano. Es así que supo que a ex alumnos de Córdoba, Jujuy, San Juan y Tucumán, al volver a sus provincias de origen, no se les había conferido empleos en instituciones educativas. Manifestó entonces su preocupación al Ministro de Instrucción Pública:

Ellos fueron elegidos, unos por el Ministerio de Instrucción Pública y otros por los gobiernos de sus Provincias, respectivamente; pero todos han sido preparados a costa del Tesoro Nacional, para que presten una cooperación inteligente en la obra eminentemente patriótica de establecer un sistema de educación popular, que sea el primer elemento de seguridad para las instituciones de la república (Torres, 1880).

Preocupaba al director que la Escuela Normal de Paraná no pudiera hacer sentir su influencia sobre las escuelas públicas de estas provincias. Solicitaba con vehemencia que se llame la atención de las autoridades para que los maestros que están poseídos “de anhelosa vocación por servir en su patria” pudieran hacerlo.

Cabe destacar que Torres incorporó elementos cívico-patrióticos en la escuela, a semejanza del ámbito religioso, e instrumentó rituales que conducían a modelar una imagen sacralizada de la patria. Recordar el pasado del país, reconocer a sus héroes, era un camino para despertar en la juventud un vínculo con los orígenes de la comunidad imaginada, al decir de Benedict Anderson, comunidad que vive en la mente de cada uno, aun cuando la mayoría de sus compatriotas no les serían conocidos jamás. Así fue que las conmemoraciones patrias fueron estimuladas con la intención de forjar el espíritu nacional de los alumnos y del vecindario: se realizaban actos en la Escuela de Aplicación y en el Curso Normal. La escuela participaba del *tedeum* cantado en la Catedral, así como también del acto literario de la Escuela Normal, las procesiones cívicas encabezadas por la escuela y sus profesores y el canto del Himno Nacional en la Plaza 1º de mayo a la salida del sol (Figueroa, 1934).

Torres sentía que era necesario delinear los rasgos de la nacionalidad argentina en sus futuros profesores, como así también difundir esta impronta fuera del ámbito escolar, en el espacio público. Estos rasgos se vinculan con conocer la historia patria (los discursos y declamaciones poéticas elaborados por los alumnos son testimonio de la adquisición de este saber), celebrar las fiestas que recuerdan las grandes gestas con la solemnidad y el sentimiento propio de sentirse parte de la nación, formarse como ciudadanos capaces de cumplir sus obligaciones y ejercer sus derechos. En el informe de 1883, refiriéndose a los actos de la vida de la Escuela decía Torres:

La Escuela celebra solemnemente todo día de fiesta cívica, con una función literaria y artística en la cual, después del Himno Nacional cantado por señoritas y caballeros del Departamento Normal, alternan con discursos patrióticos, piezas de música vocal e instrumental y declamación de composiciones poéticas. Gran concurrencia de familias e individuos de todas las clases sociales asiste a estos actos que, por su popularidad, no tienen rivales en la ciudad de Paraná (Torres, 1883).

Por otra parte, Víctor Mercante, estudiante en la Escuela Normal, comenta la preparación del aniversario de la Declaración de la Independencia y afirma que el director José María Torres “quería que el culto a la patria fuese un hecho” (1961: 185). Muy distinto era lo que ocurría en Buenos Aires cuando Estanislao Zeballos, presidente del Consejo Escolar del XI Distrito, describía en 1888:

Se nota en el personal docente una tendencia a servir como se sirve el empleo vulgar y tedioso (...) se explican así la enseñanza de memoria y tediosa, y ciertas fisonomías de maestros que expresan sin escrúpulos los signos de un profundo aburrimiento durante los actos escolares (Zeballos en Bertoni, 2007: 41).

Aquí Zeballos denunciaba la actitud insensible de los maestros bonaerenses hacia cuestiones tan significativas para la nación como las celebraciones de las fiestas patrias que debían ir forjando el sentimiento nacional. Así fue expresamente establecido en la Ley Nacional de Educación (1.420) de 1884:

[La educación debe responder a] un principio nacional en armonía con las instituciones del país, prefiriendo la enseñanza de materias como la historia nacional, la geografía nacional, el idioma nacional y la instrucción cívica de acuerdo con el régimen político del país, armonizando esa enseñanza con las condiciones de la sociedad y cuidando especialmente de la formación del carácter de la juventud.

Aquello que proponían las élites conservadoras como modo de difundir el sentido nacional era en gran medida una respuesta a una coyuntura y a una experiencia cotidiana más que el resultado de una abstracta aplicación de principios filosóficos (Devoto, 2002).

En 1881, Torres incorporó “Historia Nacional” e “Instrucción Cívica” en el 4º año del plan de asignaturas del Curso Normal, a instancias de la reforma del plan de estudio decretada por el

gobierno nacional en 1880. Tal reforma se había realizado por el requerimiento del mismo Torres en su informe anual de 1881. En este documento planteaba la necesidad de aumentar la duración de los estudios con el objeto de que los aspirantes al profesorado tengan una más sólida cultura general, para que los alumnos maestros sean “capaces de mejorar la cultura moral e intelectual de los futuros ciudadanos”. Torres justifica el aumento a cinco años del curso normal apoyándose en el modelo de la Escuela Normal de Winona, Minnesota, de donde provenían las maestras contratadas en Estados Unidos. El Ministerio autorizó la modificación a los pocos días de haberlo propuesto el director en su Informe del año 1880 (Victoria, 1910).

Cabe destacar especialmente que, durante la dirección de Torres, un nuevo componente de la nacionalidad fue la adhesión al credo católico: para estos años en la Escuela Normal estaba incorporada ya la enseñanza de religión católica, la promoción de los valores morales inspirándose en las enseñanzas de la Iglesia Católica e instituido el rol de la familia en la educación. Esta es la faz humanista del director que le dio un toque original a la Escuela de Paraná en épocas en que el Estado se encaminaba hacia el laicismo. Seguramente estos lineamientos aquietaron los espíritus de la tradicional Entre Ríos –que contribuyó con la renuncia del primer director, George Stearns– e impulsaron con más diligencia a las familias a enviar sus hijos a la Escuela de Aplicación, que también formaba parte de la Escuela Normal y difundía las primeras letras.

Al referirse a la formación del ciudadano, Torres afirmaba:

Aún subsiste algo común, la creencia de que la escuela pública debe limitarse a enseñar al niño a leer, escribir y contar, y tal parece ser la opinión de los estadistas que aprecian el grado de cultura de las masas populares por el número de individuos que saben

leer y escribir. Semejante resultado no es el fin de la educación común, mas aunque se conceda que tal sea el objeto directo de las escuelas primarias, y que estas lo realizan, hay un objeto indirecto que no tiene menos importancia, refiérome a la formación de los hábitos de observar y pensar, de considerar los derechos de los demás y de obedecer la ley, que son los derechos de la buena ciudadanía. (...) Los resultados de la educación común no se miden con un examen de lectura y de escritura. La república debe cuidar menos de que un niño vacile al leer y haga jeroglíficos por letras que de la clase de hombre que será cuando ejerza la ciudadanía. Y mientras la clase de hombre que él será depende un tanto de la acción combinada de muchos en un empeño común –la familia, los libros, la religión, la prensa periódica y la legislación– subsiste la verdad incontestable de que la buena enseñanza es la fuerza más influyente que obra sobre él (Torres, 1883).

Torres aquí vuelve a los fines últimos de la educación: la formación del ciudadano que sabe cuáles son sus derechos, respeta los derechos de los demás y obedece la ley. Sin embargo, este conocimiento no se mide en un examen, no está valorado en función de obtener un certificado de maestro. Es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el Estado y el sujeto para el cual el Estado nacional es significativo. La república debe preocuparse especialmente de transmitir este conocimiento, que si bien depende de la acción de otros agentes como la familia, la religión o la legislación, el peso más fuerte lo ejerce la buena enseñanza que brinda la institución escolar. En este sentido, Torres sostenía:

(...) siendo objeto de la educación el desarrollo de todas las facultades del niño, limitarlas exclusivamente a la instrucción y a la disciplina intelectual sería restringir dañosa e injustificablemente su acción (...) La escuela debe asignar en su obra un gran lugar a la enseñanza moral, para satisfacer las aspiraciones de la nación (...) es necesario que las escuelas normales formen maestros

capaces, no solo de enseñar los ramos de la instrucción elemental, sino también de educar a los niños en la práctica de la virtud, preparando así buenos ciudadanos para la república. Los niños puestos bajo la dirección de los maestros serán en su día influyentes en los destinos futuros de la nación (Torres, 1885).

Torres entendía a la infancia como una etapa de la vida en la que depositaba las mejores posibilidades del ser humano de progresar y también los mayores peligros si el niño no estaba bien dirigido por sus educadores. La Ilustración trae aparejada la idea de que un cuerpo sano sostiene una mente sana y, en ese contexto, en un cuerpo sano la educación puede lograr su cometido si se comienza en forma temprana. Es así como las ideas modernas sobre la educación ya no le daban a esta una finalidad solo religiosa en tanto que el bienestar del cuerpo era ya entendido como el soporte del desarrollo y bienestar del alma, que incluye el carácter y la inteligencia.

Podemos vislumbrar asimismo que existe una influencia del pensamiento del pedagogo Enrique Pestalozzi en los escritos de Torres⁶. Del mismo modo que quien fuera considerado el padre de la pedagogía, Jan Amos Comenio, y el intelectual Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi propone mirar la naturaleza del niño, instalar un orden y una disciplina social, reunir la libertad de la naturaleza con la autoridad del deber. De este modo, Pestalozzi sitúa en el deber y en la autonomía de la vida moral, el fin de la educación: “La idea del bien

6 La formación de Torres tuvo una influencia decisiva en la impronta de su gestión: por lo general, se lo considera un ecléctico en la medida en que su formación personal recibió diferentes aportes que luego puso de manifiesto como educador –la influencia de Pablo Montesino, pedagogo de ideas liberales opuestas al absolutismo, normalista católico adverso a la hegemonía del Estado en la educación y propulsor de la enseñanza religiosa en las escuelas públicas, es evidente en el pensamiento de Torres–.

debía ser internalizada en el niño, la norma moral hacerse interior, el niño lo debía querer” (Kummer, 2010: 66). En los postulados de Torres (1883) se observa esta influencia. Allí propuso tres modos de actividad innatos en el niño: el físico, el intelectual y el moral, cada uno de ellos con sus propias leyes. El desarrollo armónico físico era crucial para Torres dado los efectos que producía sobre el cerebro. Con respecto al desarrollo intelectual defendía la tesis que asegura que la mente tiene tres modos de obrar (pensar, sentir y elegir) y que por ello la educación intelectual quedaba a cargo enteramente del maestro. Finalmente, en relación con el carácter moralizador de la educación, expresa que está dado por el acto de inculcar los principios de la moral, refiriéndose especialmente al conocimiento sobre los deberes de la vida cívica y la práctica de la virtud que permitiría al niño llegar a ser un buen ciudadano y ejercer un generoso patriotismo. Un maestro, pensaba Torres, puede inculcar estos principios solo si él mismo es un ejemplo de moral: “estaré con gran cuidado para no dejar pasar cualquier oportunidad que se presente de dar enseñanza moral, sobre todo prácticamente con mis ejemplos, maneras, lenguaje”, decía a los alumnos practicantes.

En los informes de estos dos primeros directores de la Escuela Normal de Paraná, George Stearns y José María Torres, así como en otros testimonios se hace evidente y recurrente la referencia a la idea de la educación como vía para llevar progreso y prosperidad a la nación. Ahora bien, también podemos marcar matices en estos discursos que se materializan en el uso de dos concepciones del progreso: el ilustrado y el positivista (López, 2009). La línea de pensamiento de la Ilustración ponía el acento en el derecho de los hombres de cambiar las formas políticas y sociales del Estado, de acuerdo con la naturaleza y el progreso de la razón. La razón era la herramienta que tenían para actuar en base a sus conocimientos y cambiar las formas de vida arcaicas y el fin que debía perseguir el gobierno y la sociedad era asegurar el progreso y la felicidad de los hombres. Los filósofos de la Ilustración vieron el triunfo político de la idea de progreso pero fue en el siglo XIX, con los progresos

técnicos de la revolución industrial, que se mejoró el bienestar de los nuevos sectores sociales, se expandió la alfabetización y se desarrolló la instrucción pública. La educación era la gran protagonista de las transformaciones sociales, políticas, económicas y morales del país. El progreso intelectual se vinculaba con la libertad, el respeto de los derechos naturales y la mejora de las condiciones sociales.

En los discursos de Stearns y de Torres distinguimos este ideario ilustrado: ellos veían a la educación como el único instrumento para superar los obstáculos sociales, morales, económicos y políticos y de este modo materializar el progreso de la nación. Palabras y expresiones como “ciudadanos”, “amor a la patria”, “educación popular”, “instituciones patrias”, “progreso”, “civilización”, “unificación nacional”, “patriotismo”, “carácter moral”, “escuela”, “derechos”, “respeto a la ley”, “ejercicio republicano”, “trabajo”, “libertad civil” conforman un registro que evidencia el sentido de nación para los hombres de ese tiempo. Todas y cada una de estas palabras y expresiones, propias de una filosofía ilustrada, también fueron los conceptos con los cuales la generación del ‘80 se identificaba.

Pero para los hombres del ‘80 el concepto de progreso proveniente del pensamiento de la Ilustración no alcanzaba para justificar el régimen oligárquico que había sido instaurado en el país. Su propia esencia lo conectaba con la libertad, con la ruptura del orden social. Es entonces que la filosofía positivista⁷ viene a colaborar con

7 La filosofía de Auguste Comte, por ejemplo, se circunscribía a los hechos del orden social existente, eliminando todo intento que lo negara o intentara cambiarlo. El positivismo tendía a equiparar el estudio de la sociedad con el de la naturaleza, por esto es que la ciencia natural se convirtió en el modelo de la teoría social. Una de las tareas que Comte asignaba a la sociología era la de establecer los límites generales de la acción política. Las leyes que regían a toda sociedad contribuían a disciplinar a los hombres en el respeto y la obediencia del orden existente. En este sentido es que podemos decir que la filosofía positivista venía bien para legitimar una autoridad dominante y ponerla a resguardo de posibles intentos revolucionarios.

el discurso y el pensamiento de esta generación. Las ideas repetidas por Torres como “consolidar la paz interior”, “obediencia a las superioridades naturales y sociales”, “habituarse al respeto, al trabajo, al orden”, propios de la filosofía positivista, también fueron conceptos propios de la generación del ‘80. Una generación y un proyecto que marcan un sentido de nación para cuya formación y consolidación la educación era el pilar insoslayable. Puntualmente, en el caso de la Escuela Normal de Paraná fue el instrumento pionero y fundamental para la formación de la conciencia nacional, es decir, el conocimiento, la adhesión y la fidelidad a la nación. La filosofía del positivista francés Auguste Comte coincidía con el pensamiento ilustrado en la idea de que el progreso era primordialmente progreso intelectual, pero eliminaba la idea de revolución, convirtiendo el desarrollo histórico en una “evolución armoniosa del orden social”. Ponía límites a la libertad ilustrada e incorporaba la noción de orden como condición del progreso, reemplazando la idea de *revolución* por la idea de *evolución*.

En este modelo de país, el orden era necesario para preservar las instituciones liberales y el orden vigente, para legitimar las acciones del estado orientadas a encauzar la paz interna, para sofocar las revoluciones, sublevaciones internas y movimientos opositores que cuestionaban el orden político nacional. Podemos decir que la filosofía positivista también veía a la educación como medio de preservar el orden político vigente, mientras que la Ilustración le adjudicaba horizontes más amplios. En relación a esta cuestión, a modo de ejemplo, comentamos un conflicto que se suscitó a raíz de que la nación suprimió en 1893 las becas que otorgaba a los alumnos de las provincias para estudiar en la Escuela Normal de Paraná (recordemos que por Ley de octubre de 1870 se disponía que haya becas para los aspirantes a cursar sus estudios en la Escuela Normal de Paraná distribuidas entre las provincias proporcionalmente a la representación que cada una de estas tenía en la Cámara Nacional de Diputados). Como consecuencia de esta decisión, de los 109 varones que presentaba el Curso Normal del año 1891, solo 41

alumnos ingresaron en 1893. La decisión argumentaba que en las provincias también se habían establecido escuelas normales.

Ante las reiteradas notas elevadas por Torres al Ministerio de Instrucción Pública, este resolvió continuar con el sistema de becas solo para los aspirantes al diplomado de Profesor Normal que ya hubiesen obtenido en la Escuela de la localidad respectiva el título de Maestro. Torres no acordaba con esta disposición porque, según él mismo expresaba, en ciertas escuelas normales admitían en calidad de alumnos-maestros a jóvenes de 11 a 13 años. De 14 alumnos en estas circunstancias, solo dos lograron calificación de distinguido para graduarse de Profesor Normal. Afirmaba Torres que no era aconsejable proteger la aspiración de cualquier maestro al diploma de Profesor si tal maestro no había mostrado cualidades relevantes en la Escuela Normal a la que había pertenecido. La república, decía, necesita cuarenta veces más maestros que Profesores Normales y estos últimos debían poseer las aptitudes necesarias para ejercer el profesorado en las escuelas normales y para tomar a su cargo la dirección y las funciones de inspectores y otros puestos relacionados con el servicio de la Instrucción Primaria y Normal (Torres, 1893). Recuerda Torres que la Escuela Normal de Paraná fue fundada para mejorar la educación común en toda la república y era necesario que la ley nacional de becas sancionada en 1870 vuelva a estar vigente a fin de preparar a los jóvenes capaces de disponerse para dirigir, inspeccionar y administrar escuelas públicas. También es de destacar que el nivel educativo de la Escuela Normal paranaense era de excelencia para la época y marcaba diferencias con el resto de las escuelas normales de las otras provincias. Entre otros motivos, es esta nota de excelencia lo que colaboraba con la preocupación de Torres acerca de la suspensión de becas nacionales para jóvenes de las provincias que quisieran estudiar en la prestigiosa institución que dirigía (recordemos que la docencia era por lo general una profesión elegida por los hijos de familias con menos posibilidades, por lo que este subsidio era fundamental).

Desde que asumió la dirección de la Escuela, Torres hizo notar al gobierno de la nación la estrechez de la casa y el aumento del alumnado. Para solucionar el problema, proponía adquirir dos terrenos linderos y así fue que, a fines de 1882, ya estaba autorizada la obra y proyectados los planos: la nueva construcción agregaba ocho aulas, un gran salón central, dos patios y un gimnasio; también se creaba un curso preescolar, el Jardín de Infantes. En abril de 1884 Torres inauguró el nuevo edificio de la Escuela Normal.

A los 62 años solicitó su retiro y jubilación, ambos concedidos. No obstante, volvió a la Dirección de la Escuela en 1892 a pedido del gobierno nacional, retirándose definitivamente dos años después (Figuerola, 1934).

Gustavo Ferrary (1886|1889)

Este profesor de matemáticas argentino había sido colaborador destacado de José María Torres y, por estos méritos, obtuvo el ascenso a la dirección de la Escuela.

En su informe de 1887, expresaba sus consideraciones sobre la necesidad y la importancia de formar el profesorado especial del Jardín de Infantes en el momento en que esta institución había sido adoptada, y proponía un programa de estudios para los alumnos que optaron por esta especialidad a realizarse durante los dos últimos años de su formación.

La gestión de Gustavo Ferrary fue relativamente corta por su delicado estado de salud que lo obligó a retirarse de la función. Volvió a su Catamarca natal donde se dedicó a la política, primero como Diputado Nacional y después como Gobernador de la provincia en 1890.

Alejandro Carbó (1889|1892)

Nacido en Paraná en 1862 y emigrado junto con su familia a Santa Fe durante la guerra civil encabezada por el General Ricardo López Jordán, Alejandro Carbó ingresó a la Escuela Normal a los 12 años, mientras George Stearns ocupaba la dirección. Optó por los estudios del profesorado con la aceptación de una beca ofrecida por el entonces director de la Escuela, José María Torres, y se graduó de profesor con excelentes calificaciones. El director se apresuró a nombrarlo profesor al año siguiente de su graduación y en poco tiempo ya era secretario de la Escuela.

En 1892, hubo un período durante el cual la escuela estuvo al frente del joven Carbó en calidad de secretario dado que José María Torres se encontraba en Buenos Aires. En esa ocasión, el ministro Wilde pasó por Paraná y se presentó en la Escuela que se encontraba cerrada porque era domingo. Carbó hizo sonar la campana durante diez minutos llamando a los alumnos y, ante el asombro de Wilde, todos concurrieron, además de los profesores que habían sido invitados a dictar sus clases. El ministro de Roca exclamó sorprendido al Presidente de la Nación y en presencia de Torres cuando regresó a Buenos Aires: “y pensar que todo está dirigido solo por un joven muchacho” (Figuroa, 1934: 83-84). A fines de 1891, y sin previo aviso, llegó un comisionado especial del Ministerio de Instrucción Pública y remitió un informe donde declaraba que la Escuela Normal de Paraná no cumplía con los objetivos para los que fuera creada, sin precisar una crítica concreta. Carbó dio su Informe Anual, dejando constancia de los progresos realizados en todos los órdenes y herido en su dignidad presentó su renuncia al cargo.

Nos parece significativo el comentario de la Dra. Celia Ortiz de Montoya (1963) sobre Alejandro Carbó cuando expresa que su obra fue la consolidación de la Escuela que adquiría un renombre creciente, ya que en cuatro años hizo lo que podría hacerse en diez. Dentro de las innovaciones de Carbó menciona su afán por hacer

que el sentido de la realidad nacional sea el fin al que debían converger las asignaturas afines, buscando el desenvolvimiento del espíritu nacional, despertando los deberes patrióticos. Le interesaba que se conociera el suelo, la historia, la producción nacional. Se intensificaron así las celebraciones patrias para que los alumnos conocieran la economía, la literatura nacional y reactivaran la veneración hacia los hombres que construyeron la nacionalidad. En su informe de 1891 señala que los alumnos de 5º año estaban orientados en un estudio monográfico de temas geográficos, históricos, botánicos y zoológicos en relación con la realidad del país:

(...) [Estas tesis constituyen] una especie de sociología concreta nacional. Puede V. E. conocer la importancia de estos trabajos por los títulos. El principal objeto es contribuir a la nacionalización de los estudios: 1º geografía nacional; 2º Meteorología; 3º Geología nacional; 4º Mineralogía nacional; 5º Botánica nacional; 6º Zoología nacional; 7º Paleontología nacional; 8º Etnografía nacional; 9º Historia nacional; 10º Agricultura nacional; 11º Comercio nacional; 12º Industria nacional; 13º Arte nacional; 14º Literatura nacional; 15º Ciencia nacional; 16º Filosofía nacional; 17º Jurisprudencia nacional; 18º Medicina nacional; 19º Política nacional; 20º educación nacional; 21º Beneficencia nacional; 22º Grandes hombres argentinos (Carbó, 1891).

En el mismo informe, Carbó menciona que algunos otros hechos muestran el progreso de la Escuela Normal: la creación del Museo Escolar Argentino, fundado en 1891, que cuenta con numerosos ejemplares de minerales, animales y fósiles reconocidos por los profesores y alumnos en sus excursiones científicas; las conferencias científicas públicas dadas por la Sociedad Amigos de la Historia Natural, fundada por los profesores y alumnos; las cuatro sociedades formadas por alumnos y profesores, dos de literatura, una científica y otra de filantropía; y también el trabajo industrial mediante el cual los alumnos aplicaban sus conocimientos científicos, a fin de producir aparatos de física, dibujos aplicados a la industria y a la arquitectura.

Sus colegas y alumnos muy afectados homenajearon al director. Carbó respondió a las palabras de su gente en una comunicación que decía en uno de sus párrafos:

No acuden a mí términos suficientemente expresivos para manifestarles mi agradecimiento; y me limito por ello a asegurarles que mi mayor satisfacción del presente es la de poder ver reunidos con los mismos vínculos de otros días, a los que fueron antes de mí, y después conmigo, trabajadores infatigables y fecundos, en la obra del verdadero patriotismo en que viene empeñada desde muchos años la Escuela Normal de Paraná (Carbó en Figueroa, 1934: 88).

Rescatamos estas palabras por la asociación significativa que hace el director de la actividad docente con el “verdadero patriotismo” que se practica en la Escuela. Carbó sigue la línea de sus predecesores que fueron fieles al mandato de Sarmiento: hacer docencia era hacer Patria.

Años después, en 1899, realizó como Diputado Nacional una celebrada defensa de las escuelas normales en la Cámara de Diputados de la Nación, en controversia con el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Osvaldo Magnasco, quien pretendía que se aprobara un proyecto que movía los cimientos del normalismo al disminuir las becas y cátedras de pedagogía. Según Magnasco, las escuelas normales fabricaban vocaciones artificiales con las becas. Por su parte, respondía Carbó:

El secreto de la prosperidad de los pueblos hay que irlo a buscar en las bancas de la escuela; es allí donde están los maestros encargados de iniciar al niño en los misterios del porvenir social (...) Para realizar esto es necesario que los maestros sean ilustrados; sin esta condición, seremos víctimas de la anarquía y de la ignorancia que nos va envolviendo. No podemos esperar a que truene el cañón para tomar medidas de defensa nacional; a que asomen las nubes,

presagiando la tempestad; es necesario ponerse en guardia y preparar los pararrayos, que son las escuelas escalonadas en todo el territorio de la república (Carbó en Ortiz de Montoya, 1963: 5).

El ahora diputado por la provincia de Entre Ríos aportó datos estadísticos, ejemplos de países que marchaban a la cabeza de los pueblos cultos, e hizo imposible que la Cámara aprobara el proyecto que en realidad era movido por afanes de simple economía. Su encendido discurso a favor de la instrucción pública, de la importancia de la formación docente en aras del futuro de las generaciones venideras, recibió el aplauso de todos y hasta el Ministro reconoció la calidad del contrincante. Finalmente, su moción tuvo el voto de la mayoría.

Carbó ocupó este puesto durante cuatro períodos y llegó a presidir la Cámara de Diputados de la Nación en 1915. Querido y admirado por sus colegas, su amigo Ernesto Bavio escribió su biografía donde expresa su reconocimiento y elogio. Fue profesor en la Universidad de La Plata, llevado por Joaquín V. González, donde recibió el título de Doctor Honoris Causa en reconocimiento a su brillante desempeño en la cátedra y a la colaboración desinteresada en tareas de dirección y orientación de los altos estudios. En la última etapa de su vida, fue director de la Escuela Normal de Córdoba donde también fue reconocido por sus colegas y la sociedad cordobesa (Ortiz de Montoya, 1963).

Leopoldo Herrera (1894|1906)

Este maestro nació en Villaguay, una población de ambiente cultural más bien pobre. Al terminar la escuela primaria comenzó sus estudios en la Escuela Normal de Paraná donde se desempeñó como un excelente alumno y, posteriormente, fue profesor y director de esta institución. Igual que Alejandro Carbó, fue docente en la Universidad Nacional de La Plata donde le fue otorgado, en mérito a su

brillantísimo desempeño como catedrático y consejero, el título de Doctor Honoris Causa. Comenta la Dra. Montoya:

No puedo sustraerme al evocar aquella figura venerada, recordar cómo al cruzar aquellos claustros adustos y oscuros de la Universidad de La Plata, (...) solía detenerse ante algún estudiante humilde y con solicitud paternal inquirir por sí mismo, si las necesidades más urgentes del estudiante estaban satisfechas y si las noticias de los familiares eran tranquilizadoras, para ponerse a disposición en cualquier eventualidad, inclusive con ayuda de fondos. ¿Cómo olvidarla, si aquella su fineza me fuera alguna vez también destinada? (Ortiz de Montoya, 1965: 24-25).

Esta calidad humana también fue propia de quien fuera su maestro, José María Torres. El incansable Herrera colaboró en la apertura del Instituto del Profesorado Secundario de Buenos Aires y durante dos períodos fue diputado provincial de Entre Ríos en la Legislatura. Se hizo cargo de la Escuela Normal de Paraná después del retiro definitivo de Torres.

En su informe de 1894, expresaba su preocupación por la suspensión de becas nacionales: “Desde el año 1892 el número de concurrentes al Curso Normal tiende a disminuir. No se inician en los estudios profesionales de la Escuela Normal sino aquellos jóvenes que carecen de los recursos indispensables para prepararse en otra carrera” (Herrera, 1894). Continuaba:

(...) la poca estimación con que generalmente son considerados y retribuidos los trabajos del maestro crea una fuerza de resistencia que aparta a la juventud del camino que conduce al magisterio. No existe más que un estímulo capaz de decidir a un joven a ingresar a la Escuela Normal: la esperanza de obtener el goce de una beca que le proporcione medios de vivir y lo libre de la ignorancia a que estaría condenado por su pobreza. Y no es esta una afirmación conjetural. Cuando en 1892 fueron suprimidas las becas para

varones, los cursos normales de algunas escuelas de la república quedaron poco menos que desiertos, y este Instituto sufrió y sufre todavía los efectos de tan inoportuna medida (Herrera, 1894).

La carrera docente era seguida por jóvenes que deseaban estudiar y su situación económica no les permitía acceder a otros estudios. Hasta 1892 tuvieron el aliciente de las becas nacionales, pero de aquí en más solo recibirían becas otorgadas por la provincia de Entre Ríos, por lo que los jóvenes de otras provincias ya no accedían al profesorado. A ello se suma la escasa remuneración recibida por los maestros (incluso, en algunas oportunidades, el pago de sueldos era suspendido cuando había crisis económicas).

Otro tema que desvelaba a Herrera era la disciplina del establecimiento educativo, según argumentaba en su informe:

La libertad moral y la responsabilidad del alumno sirven de fundamento a la disciplina y al orden interno, la ley del deber es regla exclusiva de conducta, se han proscripto los procedimientos coercitivos, artificiosos y contra naturales que engendran el disimulo y la hipocresía sin corregir las faltas (...) Recurrimos también al móvil generoso del amor a la Patria haciendo que esta enérgica fuerza de la juventud se convierta en un factor eficiente de la disciplina, los trabajos de la Escuela revisten un carácter eminentemente nacional, se ha consagrado como un deber cívico la práctica de celebrar los grandes aniversarios de las glorias argentinas con fiestas públicas, dirigidas y desempeñadas por los mismos alumnos; se aprovechan todas las ocasiones para hacer conocer a los jóvenes educandos los propósitos con que la nación fundó y sostiene el Establecimiento; y se les muestran cómo no es buen ciudadano quien con su mala conducta contraría y retarda la realización de esos altos designios (Herrera, 1894).

En este apartado del primer informe de Leopoldo Herrera vuelve a aparecer el tema del amor a la patria, ahora como un recurso para

disciplinar a los jóvenes. Los primeros resultados de esta política institucional, dice Herrera, han sido positivos: “nuestros alumnos se empeñan en adquirir las cualidades que distinguen a los hombres cultos” (Herrera, 1894).

En el informe del año 1895, Herrera comenta como un suceso de suma importancia en la vida del instituto la inauguración de un busto de mármol en honor al “ilustre fundador de la Escuela Don Domingo Faustino Sarmiento”. Este acontecimiento tuvo un marco cultural y social distinguido y fue la ocasión de dar “forma externa al sentimiento de veneración con que en estas aulas se recuerda siempre al benemérito propagador de la cultura nacional”. Expresa Herrera que diariamente desfilan ante esta efigie los jóvenes que van a colaborar en la obra de propagar la educación pública, cuestión que fue el desvelo de “aquel inminente patricio”.

Vemos cómo Herrera participa de esta generación que considera a los hombres que hicieron la patria, los patricios, como personas que merecen la “veneración” de los ciudadanos (veneración que se materializaba, entre otras cosas, en el uso de vocablos religiosos y en la ritualización de actos). En este mismo año, 1895, fallece el educador y ex director de la Escuela Normal, José María Torres, hecho que conmocionó a la comunidad educativa y a todo el país. El personal docente puso manos a la obra en la tarea de trabajar para “perpetuar el bronce duradero, la gloria de aquel maestro de maestro” (Herrera, 1895).

En el informe de 1897, Herrera salió al cruce de dichos que circulaban en el ambiente cultural del país donde se argumentaba que los diplomados en las escuelas normales abandonaban tan pronto como podían la tarea docente para tomar otro empleo. Es entonces que el director proporcionaba datos contundentes: en el espacio de 24 años se graduaron 468 profesores y 56 maestros. Mediante un estudio realizado destacó una característica notable de todos ellos:

(...) [ninguno dejó de cumplir] los compromisos contraídos con la nación al iniciar sus estudios, y la inmensa mayoría dispersa por todas las provincias de la república ha servido con abnegación y competencia la causa de la educación nacional (...) Por lo que se refiere a los ex alumnos de esta Escuela el cargo es completamente infundado y hasta podría encontrárselo calumnioso: los profesores y maestros graduados en el Paraná han hecho profesión de la enseñanza y en ella perseveran con fervor patriótico y espíritu de sacrificio (Herrera, 1897).

Leemos en estas palabras que la tarea del maestro estaba intrínsecamente unida a la causa nacional, al servicio de la patria: por ser tan nobles sus fines, se pone en ella “fervor”, “abnegación”, “espíritu de sacrificio”. En otras palabras, se entendía la educación como una vocación que iba más allá del mero hecho utilitario de poseer un trabajo. En este sentido, es de destacar que muchos profesores de la Escuela Normal escribían los textos que se usaban en el departamento de aplicación ya que no se contaban con textos para todas las asignaturas. El material escrito para “Instrucción Cívica” por los profesores Ernesto A. Bavio y Juan V. Ceballos para los alumnos de cuarto grado, reza en la portada: “No es buen ciudadano el que no conoce, respeta y ama las instituciones de su Patria” (Bavio y Ceballos, 1901). Esta simple frase es también un mandato que sintetiza todo el contenido y el objetivo de esta asignatura, tendiente a formar desde la pequeña edad a los ciudadanos. Por ejemplo: la Lección III hace una comparación entre “ciudadano” y “extranjero” y explica por qué en la época colonial el hombre vivía y trabajaba para sí y para el mantenimiento de las autoridades españolas, pero no era un ciudadano porque no podía tomar parte en los actos gubernativos y civiles ni gozaba de los derechos que corresponden a todo hombre libre y, en cambio, solo era un contribuyente del gobierno de las colonias. Todas las lecciones terminaban con un cuestionario cuya intención era la interpretación del texto.

En la Memoria de 1899, refiriéndose al Jardín de Infantes, decía Herrera:

(...) el *Kindergarten* ha evolucionado adaptándose a las exigencias del tiempo y del medio ambiente para llegar a lo que deber ser: un sistema de educación genuinamente argentino y no alemán o norteamericano. (...) hemos procurado formar en el Jardín de Infantes el ambiente que cuadra mejor al temperamento de nuestros niños y la época presente. (...) Pero es con los juegos que se ha operado en el Jardín un verdadero cambio, fueron renovados la mayor parte y arreglado en lo posible los antiguos que no llenaban las condiciones requeridas.

Los ya trilladísimos juegos traducidos del *Mutter und Koselieder*, han sido sustituidos por juegos y canciones esencialmente originales. Las poesías y músicas productos de la tierra, tienen necesariamente que adaptarse más a los gustos de nuestros niñitos (Herrera en Mira López y Armida, 1939: 251-252).

Herrera se interesó por hacer del *Kindergarten* un sistema de educación que respondiera al sentir nacional, que se adaptara a la sociedad argentina de esos tiempos, despojándolo del espíritu alemán que le dio Friedrich Froebel. Junto a la directora del Jardín, en esa época la Srta. Macedonia Amavet, sustituyeron los juegos y melodías alemanas por juegos, canciones, poesías y música de nuestra tierra. Interpretamos en esta actitud un esmero por adecuar a la cultura local el sistema de Jardines de Infantes, tomando el modelo que le dio su creador, Froebel, pero atendiendo a la necesidad de acomodarlo a las costumbres y tradiciones argentinas que distaban mucho de las germánicas.

De este modo, vemos cómo en la Escuela Normal se tomaban los aportes que venían de países extranjeros pero existía la preocupación por darles un cariz nacional, tarea que contó con la colaboración de los propios alumnos del curso normal. Herrera llegó hasta el Jardín de Infantes, nada escapó a su mirada en su afán de que la educación en todos los niveles sea “genuinamente argentina”. En el informe de 1899, destaca como un hecho importante la incorporación de tres

jóvenes hijos de la República del Paraguay, a quienes el gobierno argentino concedió becas para que terminen sus estudios profesionales iniciados en su país. También destaca el regocijo de los alumnos de la institución por los sentimientos amistosos que tienen con los estudiantes paraguayos que eran estudiosos, laboriosos y cultos (Herrera, 1899).

Martín Herrera, hermano de Leopoldo, fue maestro egresado de la Escuela Normal, ocupó el cargo de secretario de José María Torres y después fue regente de la Escuela de Aplicación cuando era director Leopoldo. Como discípulo de Torres, estuvo comprometido con la educación pública y la formación moral y ciudadana. Igual que Leopoldo, le daba importancia a la disciplina, a las buenas costumbres, a los hábitos de urbanidad. Una discípula suya, Celia Ortiz de Montoya, cuenta que le impactó mucho un día de lluvia que faltó a la Escuela y el regente Martín Herrera dijo “¿La Señorita Ortiz es de azúcar y se derrite con la lluvia?”:

No falté más después de ese día. (...) Máxime que la sombra de Sarmiento nutría el ideal de puntualidad, que encarnó en las entrañas. La disciplina nos penetraba no solo por oídos y ojos; hasta por los poros se adueñaba de nosotros, edificaba dentro el sentido del deber, impregnaba el andar, el decir preciso, escribir y leer con aquel toque matemático que invadía el dibujo, el trabajo manual, la ortografía, la caligrafía; el canto coral, regulaba entradas y salidas al gran salón, en breves segundos, sin chistar, al ritmo del tic tac del reloj. A la larga fundaba esos humos de autosuficiencia dañina, por hacernos sentir mil veces mejores que todos los escolares de los demás establecimientos (Ortiz de Montoya, 1971).

Maximio Victoria (1907|1924)

Este docente nació en Tucumán, donde se recibió de maestro normal y obtuvo, por ser el mejor egresado, una beca para seguir el profesorado en la Escuela Normal de Paraná, lugar en el que se

distinguió por su amor al estudio y la rectitud de su conducta. Al egresar como profesor, inicia su carrera docente en la provincia de Santiago del Estero pero luego se desempeñó como regente del Departamento de Aplicación de la Escuela Normal de Esperanza, Santa Fe, fue nombrado vicedirector de la Escuela Normal Regional de Catamarca y ocupó finalmente la dirección de la Escuela Normal de Paraná en 1907.

Durante los primeros diez años del siglo XX hubo en Argentina un importante debate intelectual que, en general, estuvo presidido por una inquebrantable fe en los logros de la ciencia. Destacamos la vertiente intelectual nacionalista que estuvo representada por Manuel Ugarte, Ricardo Rojas, Juan Bialet Massé, Manuel Gálvez, entre otros. Entre estos intelectuales se puede ver una manifestación más orgánica de la recuperación del hispanismo y esta vertiente tuvo su impacto en el pensamiento de Victoria. El presidente José Figueroa Alcorta (1906-1910) por medio de un decreto comisionó a Ricardo Rojas la redacción de un informe sobre educación relativo al régimen de las ciencias históricas: el resultado de ello fue *La restauración nacionalista* (1903). Para Rojas, el cosmopolitismo era un elemento corruptor de la sociedad argentina y la educación estaba llamada a terminar con los valores que habían sido introducidos en la cultura argentina por el cosmopolitismo y el individualismo. También Bialet Massé, en su *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas* mostraba, a comienzos del siglo XX, sus valores nacionalistas basado en el convencimiento de la superioridad del trabajador nativo sobre el inmigrante europeo: “Uno de los errores más trascendentales en que han incurrido los hombres de gobierno ha sido preocuparse exclusivamente (...) de traer inmigración ultramarina (...) descuidando al trabajador nativo, que es insuperable en el medio” (Bialet Massé, 1885: 10). A su vez, Rojas en su informe advertía que medio siglo de cosmopolitismo en la población, de capitalismo europeo en las empresas, de abdicaciones en el pensamiento político y de enciclopedismo en la escuela, no favorecían la difusión de las ideas nacionalistas. En ese sentido, proponía no

cerrar los puertos a la inmigración pero sí afianzar la creencia de que el criollo hijo de extranjeros debía integrar el sistema educativo oficial argentino. Refiriéndose a los inmigrantes decía: “si le entregamos el patrimonio territorial para que lo cultiven en cambio de la riqueza y la apropiación, no le entreguemos también el patrimonio espiritual que nos legó la Independencia” (Rojas, 1909: 467, 470-471). En la obra de Rojas hay influencias del modernismo de Miguel de Unamuno y de José Enrique Rodó (quien ya en el 1900 había denunciado en *Ariel* los riesgos de la inmigración masiva), pero hay sobre todo una observación sistemática de la realidad de Buenos Aires y las dificultades que un joven provinciano encontraba para integrarse a la gran ciudad (Barbero y Devoto, 1983). Este nacionalismo era entendido con un sentido de pertenencia a la nación, posicionando, por tanto, a lo foráneo en el plano de una amenaza a la que había que atender poniéndole límites: “no le entreguemos también el patrimonio espiritual que nos legó la Independencia”. Por su parte, Manuel Gálvez en *El Diario de Gabriel Quiroga* sostenía:

El nacionalismo significa ante todo un amor serio y humano hacia la raza y hacia la patria. El nacionalismo no pretende anglicanizarnos ni afrancesarnos, sino argentinizarnos. Nos recuerda que somos latinos, pero antes españoles, pero antes aún americanos y antes de todos argentinos para que, sacando de nuestra conciencia colectiva, de nuestra historia, de nuestra estirpe y de nuestro ambiente, lo argentino, lo americano, lo español y lo latino que hay en nosotros podamos, fundido todo en fragua común, ofrecer al mundo una civilización original y propia. El nacionalismo persigue el afianzamiento del espíritu nacional, la conservación de las tradiciones, la emoción del pasado, el amor a nuestra historia, a nuestros paisajes, a nuestras costumbres (...) El nacionalismo combate todas las causas de la desnacionalización, todas las ideas, todas las instituciones y todos los hábitos que puedan (...) contribuir a la supresión de un átomo de nuestro carácter argentino (Gálvez, 1910: 230-232).

Gálvez, por otro lado, impulsa la idea de que debemos ser una civilización original que no suprima nada de nuestro carácter de argentinos, que implica también ser americanos, latinos con herencia hispana. Se opone a la tendencia a anglicizarnos y afrancesarnos: el nacionalismo consiste en afianzar el espíritu nacional, las tradiciones, la grandeza espiritual y también el combate a todo lo que suprima algo del carácter nacional. Gálvez introduce así la idea de *raza* a la ecuación nacionalista.

El nuevo director de la Escuela Normal, Maximio Victoria, sintió el impacto de estas ideas que circulaban en el país, de alguna manera contrariando a las de otros pensadores contemporáneos de la primera década del siglo XX. Quizás esto se deba a que durante el período que ocupó la dirección de la Escuela Normal ya eran otras las problemáticas de la institución y otro el contexto cultural de la época: nos referimos específicamente a la crítica sobre la idea sarmientina de traer educadores de Estados Unidos.

En el informe de 1909, Victoria plantea que el decreto del Ministerio de Instrucción Pública por el que fue separado el Instituto del Profesorado Secundario de la Facultad de Filosofía y Letras, dándole así el objetivo de preparar a los universitarios para funciones docentes en los colegios de la nación, deja sin solución la formación del profesorado para las escuelas normales que requieren una formación diferente. Los colegios nacionales forman a alumnos destinados a las profesiones liberales mientras que las escuelas normales forman a alumnos para ejercer el magisterio, donde prima una enseñanza considerable del método por sobre la doctrina. Expresa Victoria:

Por otra parte, las leyes y disposiciones vigentes entregan al maestro y al profesor normal la dirección facultativa y técnica de la dirección primaria, que debe estar informada por un enérgico espíritu de la nacionalidad: y sería un grave error confiar la formación de maestros a un cosmopolitismo técnicamente preparado pero

extraño, y si se quiere hostil, al desenvolvimiento de las más sanas energías de la juventud nacional (Victoria, 1909).

Entiende el director que ese “enérgico espíritu de la nacionalidad” que debe poseer un maestro no es propiedad de quienes solo tienen erudición y educación cosmopolita. De este modo, el nacionalismo es visto como preservación de lo propio para el propio, se apoya en lo originario, en lo criollo; el cosmopolitismo, por el contrario, es lo exótico, lo extranjero. El nacionalismo en los ambientes provincianos era una reacción natural ante la creciente cosmopolitización y disgregación cultural de la Argentina como consecuencia del impacto inmigratorio. Continuaba:

Si confiáramos a extranjeros la formación de maestros, en pocos años militarizaríamos la educación como los alemanes, caeríamos en un laicismo híbrido como los franceses, en un nacionalismo monstruoso como los norteamericanos. Si se concibe que las ciencias no tienen patria y que cualquiera que la enseñe, como creía Sarmiento al traer profesores de esta nacionalidad, contribuye al progreso de la cultura pública, se cae en el grave error de usar inconscientemente lo exótico que, tarde o temprano, es planta que muere por falta de savia originaria que la fecunde. Conocida es la idea de este gran hombre al llevar a Córdoba un grupo de hombres de ciencia cuidadosamente elegidos en Europa para formar precisamente al profesor secundario de instrucción normal y nacional. Esos sabios han hecho ciencia, han explicado el cielo, la fauna, la flora y son más conocidos en Alemania que aquí; pero no han hecho discípulos, ni mucho menos maestros (Victoria, 1909).

La crítica de Victoria al sistema educativo de Alemania, de Francia y de Estados Unidos nos muestra que ya no hay, como décadas atrás, un deslumbramiento por aquello que poseían los países más desarrollados. Ahora ya existe una experiencia nacional y se pueden reconocer aciertos y errores. Este educador se siente con derecho

a contrariar las ideas de ese patriota “venerado” que es Sarmiento. De ahí su crítica a la importación de docentes y de científicos para formar a la juventud criolla. También propone que la Escuela de Paraná sea la “Facultad Normal” que forme a los profesores que dictarán clases en las escuelas normales. De este modo retorna a las propuestas de José María Torres, Gustavo Ferrary y Alejandro Carbó (Victoria, 1909). El informe de 1909 se destaca por presentar, además, un reclamo a la nación solicitando que se ocupen de otorgar con preferencia becas a los varones que las soliciten, teniendo en cuenta los resultados observados en el último Informe Educativo de los Estados Unidos que arrojan una disparidad de 105.773 maestros contra 360.465 maestras. Es decir que existía una tendencia sostenida de aumento de la población femenina en la labor docente. Este mismo fenómeno ocurría en la Escuela de Paraná:

Ya sea que los varones no se dediquen suficientemente a una carrera que es improductiva, ya que las niñas consigan con mayor facilidad la ayuda del Estado, o ya que tengan mayores facilidades que el varón para costearse con una pequeña suma, lo cierto es que en las escuelas nacionales (el caso es general en las Normales Mixtas) los varones están en minoría abrumadora; y más cierto es todavía que la nación necesita al maestro varón con urgencia para los Consejos de Educación, las Inspecciones, la Escuela Rural, etc. (Victoria, 1909).

Existe una preocupación del director por la tendencia descendente de los varones en la vocación docente ya que son imprescindibles para los cargos jerárquicos y las zonas de campaña.

Estos fenómenos que se están produciendo en el país, de un mayor acceso de las mujeres a la educación, en general, y a la docencia, en particular, son cambios que aún no han sido del todo asumidos por ciertos sectores de la sociedad y se manifiestan en voces como la de Maximio Victoria. En cambio sí fueron apoyados por Nicolás

Avellaneda y Domingo F. Sarmiento. Este último defendió la educación de la mujer en la docencia en tanto, entre otras cuestiones, la consideraba el ser más idóneo para encargarse de la educación infantil por su instinto maternal. Al respecto, Victoria (1909) interroga al Ministerio: “¿conviene que la educación sea dada por la mujer principalmente como en Estados Unidos? ¿Conviene que la mujer dirija la educación primaria y elemental?”.

Otra problemática que aborda el director en este informe hace referencia a las refacciones emprendidas por el gobierno nacional al destruido edificio de la Escuela Normal de Paraná, a las que califica de insuficientes porque no responden a las solicitudes de la dirección de la Escuela desde años atrás. Propone ampliar la escuela adquiriendo las propiedades vecinas o construir un edificio nuevo “que sea modelo de edificación de su género en el país, digno de la escuela a que está destinado”⁸.

El informe del Centenario es muy especial. Compuesto por diecinueve apartados, el director comienza relatando la historia de la Escuela Normal y la semblanza de sus primeros directores:

Es probable que ninguna institución escolar en el país ha llenado con mayor amplitud los objetos que el gobierno Nacional tuvo en cuenta para su creación, que la Escuela Normal del Paraná; objetos expresados en los Mensajes primeros de la presidencia de Sarmiento, con vidente previsión, y satisfechos en forma cada vez más progresiva por cada uno de los elementos docentes egresados de la casa. No ha habido desertores del magisterio entre sus

8 La Escuela Normal había comenzado a funcionar en un viejo edificio que era la Casa de Gobierno de la Confederación, hacía ya casi cuarenta años. Sarmiento logró concretar su anhelo en épocas que se construía el Estado nacional. Ahora el Estado estaba consolidado, corrían otros tiempos, era hora de otorgarle a esta grandiosa obra que era cimiento de ciudadanía un edificio acorde, un espacio físico tan importante como lo era su misión.

alumnos. Los que han golpeado las puertas de las universidades, de la política, de las carreras liberales en busca de horizontes mayores y de otras disciplinas para desarrollar sus aptitudes, no han abandonado la tarea docente (Victoria, 1910).

La evaluación que hace Victoria de los años de trabajo de la escuela es evidentemente optimista. La fundó el gobierno nacional con objetivos muy claros: formar los maestros ciudadanos que llevarían, junto con el alfabeto, la misión de afianzar el sentido de nacionalidad y la formación de la ciudadanía para el ejercicio republicano. En este informe, Maximio Victoria incluye el discurso que pronunciara en 1876 con motivo de la primera colación de grados de la Escuela el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Onésimo Leguizamón:

La Escuela Normal del Paraná, dado el corto tiempo de su fundación y las dificultades con que ha luchado, ha respondido satisfactoriamente a su título, a su objeto y a los sacrificios que cuesta al país. (...) Doce apóstoles de Cristo llevaron su palabra y su fe a todos los confines del mundo antiguo y fundaron una escuela que lleva ya 19 siglos de vida vigorosa.

¿Por qué ocho maestros salidos de esta escuela no podrían llevar la luz del evangelio de la enseñanza a todos los ámbitos del país? Sí; son poseedores de la verdad; esperemos que tendrán la fe y el ardor de su apostolado. (...) No hay enseñanza sin lucha, ni apostolado sin martirio, pero todo esto es digno de la misión de regenerar un pueblo por medio de la educación (Victoria, 1910).

El ministro señala cómo esta escuela no solo fue la primera en su género sino también la primera que creció y dio frutos en tierra argentina. Las estrategias discursivas como el uso frecuente de vocabulario o metáforas eclesiásticas y bíblicas (como la referencia al árbol que no da frutos) y la analogía entre la misión de los apóstoles de Cristo con la tarea de los maestros (misión no exenta de “martirio”) son una constante en muchos discursos de la época. El uso de conceptos

vinculados con la religión lleva a la patria y también a la docencia al nivel de lo sagrado, de los supremos valores que tienen los hombres. Ya en los comienzos del período conservador, el Estado separaba a la Iglesia de los ámbitos estatales en los que aún tenían injerencia, como la educación, el matrimonio y los registros de las personas.

Victoria dedica un apartado especial a los himnos que se cantan en la escuela, algunos de ellos con letra y música de profesores y alumnos, todos dedicados al culto a la patria. Los niños y los alumnos-maestros aprenden a cantar desde que ingresan a las aulas. Esta práctica es recomendable según el director y, por lo tanto, todas las escuelas deberían tener sus cantos propios que den sello a su psicología especial y constituyan un motivo de solidaridad en el capital de sus recuerdos y de ideales. También incorpora el programa de las fiestas dedicadas al Centenario que comprendieron prácticamente todo el mes de mayo. En el programa se incluyen conferencias, concursos literarios, colocación de placas, acuñación de medallas, procesión cívica y cantos laudatorios a la patria y a sus símbolos. La iluminación y ornamentación del edificio como así también el decorado especial del salón donde se desarrollaba el acto principal era cuidadosamente preparado.

Los directores de la Escuela venían gestionando desde tiempo atrás, ante el Ministerio de Instrucción Pública de la nación, la construcción de un edificio nuevo para la escuela, solicitud avalada por los vecinos que se reunían en actos públicos con la intención de movilizar a los poderes públicos acerca de la necesidad del nuevo edificio. En una de las asambleas, Victoria decía a los vecinos:

La reglamentación, la disciplina, la ordenación sistemática del trabajo áulico que se refleja en el hogar y en el ciudadano, en sus hábitos y en sus sentimientos, fue paulatinamente encaminándose desde Paraná hasta cada una de las catorce provincias argentinas, y por reacción, a la misma capital.

Aquellas lecciones de cosas, aquellas clases de historia nacional,

aquel laicismo viril, aquel orden y esa disciplina severa, después de veinticinco años de modelo, se impusieron al país, a cada una de sus escuelas normales, a cada uno de sus consejos de educación, a la última de sus escuelas infantiles.(...) Pertenece a este (...) vecindario la noble idea, la más noble que puede realizar una democracia, de dar (...) [a la Escuela Normal] un edificio superior a su palacio de gobierno que pueda compararse a su magnífica catedral (Victoria, 1910).

El director destaca en todo momento cómo desde Paraná se irradian hacia el resto del país las virtudes que consideraba propias de todo ciudadano y sobre la base de ese argumento exigían al gobierno nacional un edificio nuevo, tanto directores, profesores y alumnos como políticos entrerrianos, periodistas y vecinos. En 1910, y luego de sucesivas solicitudes para realizar el proyecto del edificio propio, llegó la resolución positiva desde el Ministerio de Instrucción Pública para construir las nuevas instalaciones de la Escuela Normal, tal como ya se había realizado en las mismas instituciones de Capital Federal y de algunas provincias. Tras esta notificación, los vecinos se reunieron nuevamente a debatir dónde se construiría y cuáles serían las instalaciones.

Otras lecturas de discursos

La ciudadanía restringida

Mitre había creado los colegios nacionales, costosos y elitistas, con la finalidad de preparar al funcionariado político. Muchos de sus alumnos continuaban los estudios universitarios, mientras que la Escuela Normal creada por Sarmiento era formadora de maestros. Decía Mitre en su discurso en el Senado en julio de 1870:

Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales, que dan la educación secundaria que habilitan al hombre para la vida social, desarrollando en más alta escala

sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobiernen a los pueblos (Mitre en Tedesco, 1982: 67).

Por esa misma época, quien fuera director de la Escuela Normal de Paraná, José María Torres, rechazaba la actitud militante del normalista en política y aconsejaba a sus alumnos no inmiscuirse en asuntos de carácter partidario para evitar que las opuestas ideas políticas fueran llevadas a la casa educacional y quitaran la serenidad necesaria para el educando (Figueroa, 1934). A instancias suyas se publicaron una serie de artículos en el Boletín de Educación de 1894, en los que se proveía al alumno-maestro de normativas sugeridas sobre su tarea y se lo mentaba como civilizador y ordenador de la sociedad a partir de la distribución del saber y no del uso de la represión. En este aspecto, acordaba con los conservadores del '80 respecto de la neutralización de la participación política, lo que, en otras palabras, significa que la Escuela Normal fue pensada como una institución que promovería la construcción de una ciudadanía restringida porque los maestros solo estarían habilitados para elegir, no para ser elegidos. No obstante, el discurso de Torres fue desoído por muchos de sus discípulos que sí participaron en política, como es el caso de Gustavo Ferrary, Alejandro Carbó y Leopoldo Herrera. También los jóvenes paranaenses, en su mayoría estudiantes de la Escuela Normal, adhirieron (de forma reservada, para evitar persecuciones de la política local) a la Unión Cívica de la Juventud de Buenos Aires.

En realidad podemos relativizar la pretensión de Torres de no inmiscuir en política al maestro normal: si bien lo excluía de una participación militante, sí le estaba demandando una acción política cuando le otorgaba la misión de transmitir los ideales nacionales y crear sentimientos patrios a través de distintos dispositivos pedagógicos puestos en juego en la misma Escuela Normal (actos escolares,

discursos, símbolos, expresiones y programas del maestro, etc.). La cuestión política estaba presente, no en el sentido de ocupar cargos públicos pero sí en la función asignada al maestro y, sobre todo, al maestro normal egresado de esta Escuela.

Poética de la patria y evocación militar

El proceso revolucionario de mayo desencadenó un conflicto bélico que otorgó al Ejército un papel central en la vida pública. Ya el Himno Nacional, compuesto en 1813 por Vicente López y Planes, anunciaba la ruptura con España y reflejaba la impronta concedida al Ejército y a los hechos militares. Suprimidas las estrofas antiespañolas, permanecieron las estrofas apasionadas de libertad, de laureles conseguidos y del juramento de morir con gloria: el himno constituyó así el acto fundamental de los ritos oficiales, castrenses y escolares. Esto significa que la veneración al Ejército argentino estuvo presente de un modo más explícito o más implícito en las canciones y poéticas de la patria desde sus orígenes. En efecto, “Invocación a la Patria” de Leopoldo Herrera, pieza poética recitada diariamente al iniciar la jornada escolar por docentes y alumnos en la Escuela Normal de Paraná, expresa: “Ayer el sacrificio; hoy el trabajo; mañana la gloria. / Tus héroes abrieron el surco (...) Inspíranos, oh madre, la abnegación que guardas en las tumbas de tus mártires, destila en nuestras almas las virtudes de tus patricios”. Los cimientos de la patria se hicieron en el campo de batalla, con la sangre de los hombres que dieron su vida por la libertad, tal como lo expresa la literatura y lo recoge la historia al resaltar las figuras de héroes militares abnegados y generosos, entregados a construir una nueva nación. En este sentido, la poesía de Alejandro Carbó, “Ante el Himno”, también destacaba las victorias patrias y los héroes que dejaron su vida por ella: “Que en ese canto triunfal / mientras se cuentan victorias / van desfilando las glorias / de una legión inmortal / cante quien ame su suelo / las estrofas de ese canto / (...) Él rememora el desvelo / de los héroes fenecidos”.

Asimismo, las efemérides escolares eran un acto de reconocimiento permanente al Ejército argentino. De hecho la escuela se edifica como el Ejército, con los mismos héroes, con idénticos rituales: formación, desfiles, abanderados, cancionero patriótico-militar, disciplina (Firpo, 2011). Esta última era una obsesión para Sarmiento ya que era necesario disciplinar a la sociedad mediante la educación, hacer de la obediencia un hábito. En este sentido, José María Torres en su informe de 1878 expresa:

Todo maestro emplea mucha parte de su tiempo en dar direcciones a sus discípulos; y para hacer bien esto, debe ser capaz de distinguir con claridad en su mente las direcciones más importantes y las que tienen una insignificancia relativa, para agrupar estas últimas en derredor de las primeras. Las voces del mando militar son direcciones reducidas a su menor expresión, porque, con dos palabras, dan lo necesario para que el soldado sepa qué, cómo y cuándo. El maestro no puede hacer una reducción tan completa; pero debe saber reducir sus direcciones hasta donde sea posible, y tener mucha práctica para darlas (Torres, 1878).

Este fragmento subraya la importancia que tenía el Ejército en la constitución del Estado y la imitación de sus rituales dentro de la estructura de las escuelas y evidencia otros objetivos además de consolidar la idea de patria y homogeneizar las diferencias de procedencia del alumnado: objetivos tendientes a disciplinar al ciudadano conforme a los postulados de la organización de país capitalista que necesitaba de una mano de obra dócil, acostumbrada a obedecer.