

**ACADEMIA NACIONAL  
DE EDUCACIÓN**



**DIMENSIONES  
EDUCATIVAS DEL  
PROYECTO  
NACIONAL DE  
SARMIENTO**

**María Cristina Plencovich**

**PREMIOS**

---





**DIMENSIONES EDUCATIVAS  
DEL PROYECTO NACIONAL  
DE SARMIENTO**



**ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN  
PREMIO 2012**

**DIMENSIONES EDUCATIVAS  
DEL PROYECTO NACIONAL  
DE SARMIENTO**

**María Cristina Plencovich**

Buenos Aires  
2012

Plencovich, María Cristina  
Dimensiones educativas del Proyecto Nacional de Sarmiento. -  
1a ed. - Buenos Aires : Academia Nacional de Educación, 2012.  
120 p. ; 22x15 cm. - (Premios / Antonio Francisco Salonia)

ISBN 978-987-9145-32-6

1. Educación. 2. Ensayo . I. Título  
CDD 370

Los juicios y opiniones que se expresan en esta obra corresponden a sus autores y no reflejan necesariamente la posición oficial de la Academia Nacional de Educación.

© María Cristina Plencovich, 2012

© Academia Nacional de Educación  
Pacheco de Melo 2084  
1126 Buenos Aires  
República Argentina

*La edición de la serie “Premios” está coordinada por el académico Antonio Francisco Salonia, quien asimismo es coordinador de la Comisión de Publicaciones, división que integran los académicos Ana Lucía Frega, Marcelo Antonio Sobrevilla y Jorge Reinaldo Vanossi.*

Impreso por Editorial Dunken  
Ayacucho 357 (C1025AAG) - Capital Federal  
Tel/fax: 4954-7700 / 4954-7300  
E-mail: [info@dunken.com.ar](mailto:info@dunken.com.ar)  
Página web: [www.dunken.com.ar](http://www.dunken.com.ar)

Hecho el depósito que prevé la ley 11 723

Impreso en la Argentina

© 2012 María Cristina Plenchovich

e-mail: [ane@acaedu.edu.ar](mailto:ane@acaedu.edu.ar)

ISBN 978-987-9145-32-6

# ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN

## COMISIÓN DIRECTIVA

*Presidente:* Dr. Horacio Sanguinetti  
*Vicepresidente 1.º:* Dr. Pedro Luis Barcia  
*Vicepresidente 2.º:* Dr. Pedro Simoncini  
*Secretario:* Dr. Horacio Alcides O'Donnell  
*Prosecretaria:* Prof. María Celia Agudo de Córscico  
*Tesorero:* Dr. Marcelo Vernengo  
*Protesorera:* Prof. Marta Beatriz Royo  
*Vocales:* Prof. Antonio F. Salonia  
Dr. Luis Ricardo Silva  
Dr. Alberto C. Taquini (h)  
*Revisor de Cuentas:* Dr. Jorge Reinaldo Vanossi  
*Revisor de Cuentas Suplente:* Prof. Alberto Raúl Dallo

## MIEMBROS DE NÚMERO

Prof. María Celia Agudo de Córscico  
Dr. Abel Albino  
Dra. Beatriz Balian de Tagtachian  
Dr. Pedro Luis Barcia  
Dr. Antonio M. Battro  
Dr. José Luis Cantini  
Prof. Alberto Raúl Dallo  
Dra. Ana Lucía Frega  
Prof. Cristina Elvira Fritzsche  
Dra. María Antonia Gallart  
Prof. Alfredo Manuel van Gelderen  
Dr. Alieto Aldo Guadagni  
Dr. Roberto Manuel Igarza  
Dr. Guillermo Jaim Etcheverry  
Dr. Hugo O. Juri Fernández  
Dr. Julio César Labaké  
Dr. Ramón Carlos Leiguarda  
Dr. Juan José Llach  
Prof. Rosa Moure de Vicien  
Dr. Horacio Alcides O'Donnell



Dr. Miguel Petty S.J.  
Dr. Avelino J. Porto  
Prof. Dr. Jorge Adolfo Ratto  
Ing. Horacio Reggini  
Dr. Adalberto Rodríguez Giavarini  
Prof. Marta Beatriz Royo  
Lic. María Sáenz Quesada  
Prof. Antonio F. Salonia  
Dr. Horacio Sanguinetti  
Dra. Ruth Sautu  
Dra. Luisa Margarita Schweizer  
Dr. Luis Ricardo Silva  
Dr. Pedro Simoncini  
Ing. Marcelo Sobrevila  
Dr. Alberto C. Taquini (h)  
Lic. Juan Carlos Tedesco  
Dr. Jorge Reinaldo Vanossi  
Dr. Marcelo J. Vernengo

### **ACADÉMICOS EMÉRITOS**

Dr. Alejandro Jorge Arvía  
Mons. Guillermo Blanco  
Dr. Alberto Pascual Maiztegui

### **ACADÉMICOS CORRESPONDIENTES**

Soledad M. Ardiles Gray de Stein (Tucumán, Rep. Argentina)  
John Brademas (Estados Unidos)  
Ricardo Diez Hochleitner (España)  
Pierre Léna (Francia)  
Ernesto Joaquín Maeder (Chaco, Rep. Argentina)  
Catalina Méndez de Medina Lareu (Corrientes, Rep. Argentina)  
César Pelli (Estados Unidos)  
Miguel Ángel Yadarola (Córdoba, Rep. Argentina)

## **ACADÉMICOS FALLECIDOS**

Dr. Ricardo Nassif  
Prof. Américo Ghioldi  
Dr. Jaime Bernstein  
Dr. Mario Justo López  
Dr. Antonio Pires  
Prof. Plácido Horas  
Prof. Luis Jorge Zanotti  
Ing. Alberto Costantini  
Dr. Adelmo Montenegro  
Dr. Oscar Oñativia  
Prof. Regina Elena Gibaja  
Dr. Emilio Fermín Mignone  
Prof. Jorge Cristian Hansen  
Dr. Luis Antonio Santalo  
Dr. Gabriel Betancourt Mejia  
Dr. Héctor Félix Bravo  
Dr. Ing. Hilario Fernández Long  
Dr. Juan Carlos Agulla  
Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest  
Dr. Horacio Rodríguez Castells  
Prof. Élica Leibovich de Gueventter  
Dr. Horacio J. A. Rimoldi  
Dr. Gregorio Weinberg  
Dr. Fernando Martínez Paz  
Prof. Ana María Eichelbaum de Babini  
Dr. Fernando Storni S. J.  
Prof. Berta Perelstein de Braslavsky  
Prof. Mabel Manacorda de Rosetti  
Dr. Jorge Bosch  
Dr. Pedro J. Frias  
Dr. Humberto A. Petrei



*La Academia Nacional de Educación agradece al Banco Santander Río su generosa contribución que ha posibilitado la edición de la obra.*



## **MARÍA CRISTINA PLENCOVICH**

Profesora titular regular del Área de Educación Agropecuaria de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires; licenciada en Ciencias de la Educación y traductora pública en Inglés (UBA); magister en Gestión de Políticas Universitarias y candidata al Doctorado en Educación (Programa PIDE-UNTREF-UNLA).

Docente-investigadora. Cuenta con varios libros y publicaciones de artículos de su especialidad: la educación agropecuaria y la pedagogía universitaria. Coordinó el capítulo II del International Assessment for Agricultural Sciences and Technology (IAASTD), panel intergubernamental llevado a cabo por UN-FAO-WB-UNESCO en el período 2005-2009.

Evaluadora de procesos de acreditación de la CONEAU, es miembro del Programa MARCA del Mercosur educativo.



*... espero una muerte corporal,  
pues la que me vendrá en política  
es la que esperé, no deseé mejor  
que dejar por herencia millones  
en mejores condiciones intelectuales,  
tranquilizado nuestro país,  
aseguradas las instituciones  
y surcado de vías férreas el territorio,  
como cubierto de vapores los ríos,  
para que todos participen del festín  
de la vida, del que yo gocé sólo a  
hurtadillas.*

SARMIENTO





## ÍNDICE

<b>I. Introducción</b> .....	19
<b>II. El proyecto nacional de Sarmiento</b> .....	23
II.1. Dimensiones educativas del proyecto .....	25
II.1.1. El influjo de Horace Mann.....	31
II.1.2. La educación común .....	41
<b>III. La agricultura y el proyecto sarmientino</b> .....	49
III.1. El proyecto Chivilcoy .....	59
<b>IV. Sarmiento: padre de las aulas verdes</b> .....	67
<b>V. Notas sobre el pensamiento de Sarmiento</b> .....	91
<b>VI. Conclusiones</b> .....	97
<b>VII. Referencias</b> .....	105
<b>VIII. Apéndice</b> .....	109



## I. INTRODUCCIÓN

Las innumerables iniciativas educativas de Domingo Faustino Sarmiento son epifenómenos de un proyecto mayor que las contiene y les otorgan sentido. ¿Cuál fue el proyecto de Sarmiento? Sería difícil explicitar en pocas líneas un proyecto monolítico del autor que fuera coherente con todos los momentos de su vida y atendiera a sus múltiples facetas; ya que, más que un plan de Gobierno —como lo fue el de su admirado Condorcet, con objetivos, políticas y estrategias racionalmente calculadas—, el proyecto sarmientino tuvo más la naturaleza de un sueño, no porque en parte no se cumpliera o porque no tuviera fuertes raíces en una realidad posible, sino porque fue fruto de intuiciones geniales, de sentimientos, de acción, de racionalidad y de un desiderátum que se afincaba en su potente voluntad. Esto no significa que fuera utópico o que no tuviera realizaciones. Las tuvo, diversas y fecundas, algunas trascendieron en el tiempo y lo inmortalizaron. También encontró frustraciones.

Por este motivo —y dada la desmesura de la obra de Sarmiento—, por el momento diremos, simplemente, que su proyecto fue el engrandecimiento de la patria. Esta idea orientó su vida y hacia ella encaminó sus acciones multifacéticas. No quedaron dimensiones de la construcción del país que le fueran ajenas: pedagogía, industria, comercio, cultura, arquitectura. A veces, es un hilo sutil —casi secreto—, el que une las innumerables creaciones de Sarmiento con la gigantomaquia de su proyecto; y hasta la hebra parece desaparecer en la profusión de la trama de su vida o esconde su presencia en la prosa, siempre bella —y a veces salvaje—, de sus diatribas. Ahí aparece el literato y —por un momento— devora la racionalidad de un proyecto siempre vivo, siempre cambiante en sus manifestaciones, pero igual a sí mismo en lo esencial, reapareciendo en su raíz perseverante, en su obstinada entrega y en el deseo de fundar una nación.

Este estudio se refiere a un período acotado de la vida pública del sanjuanino. Abarca desde sus primeros viajes por Europa, África y —en lo esencial— por los Estados Unidos (1845) y se cierra al finalizar su mandato presidencial (1874). Es un período de constitución de su sueño y del cumplimien-

to de algunas de sus metas. Sin embargo, resulta difícil definir dónde poner un punto de inicio o de corte al caudal turbulento de una vida plena de acción y pensamiento, por lo cual resulta inevitable la referencia a escritos y acciones del sanjuanino –previos o posteriores a este período– para abonar algunas perspectivas de su proyecto. Reconocemos el artificio de cualquier periodización, ya que toda vida humana es un *continuum* que encuentra su sentido en acciones nimias o magnas y busca su identidad, aun en las tensiones que expresan gestos contradictorios, pasiones momentáneas, azar y racionalidad. De todos modos, el período referido oficia de encuadre de este trabajo por la impronta educativa que recibe en los Estados Unidos y por las iniciativas pedagógicas que se dan en el lapso de su período presidencial.

Este texto no intenta recoger los aspectos históricos de la vida del ilustre sanjuanino, sino que se inscribe en el marco de su proyecto nacional y se detiene en sus dimensiones educativas. Sin embargo, no soslaya la historicidad que modula las acciones humanas y les da sentido.

El objetivo de este trabajo es analizar las dimensiones educativas del proyecto de Sarmiento, en especial, sus iniciativas relacionadas con la educación agropecuaria, un aspecto poco explorado de su formidable obra pedagógica. Para ello, se presentará la perspectiva pedagógica en relación con el proyecto de país que impulsaba el sanjuanino; y, por otro lado, se hará foco en la educación agropecuaria de la cual fuera el sistematizador y un decidido impulsor.

El trabajo está estructurado en varias secciones. La “Introducción” encuadra el estudio, plantea su propósito y presenta la estructura del trabajo. La segunda sección, “El proyecto nacional de Sarmiento”, introduce aspectos generales del proyecto del sanjuanino y se plantea el foco principal del ensayo: los aspectos pedagógicos de la agenda sarmientina. Se realiza una rápida recorrida sobre cómo concebía el proceso educativo el genial sanjuanino y se hace una breve referencia al educador norteamericano Horace Mann, e indaga el significado que cobra su figura en la obra de Sarmiento. La sección se cierra con el sentido que tiene la educación y la escuela común en su proyecto, aspectos que lo consagran definitivamente como el Maestro de América. La tercera sección, “La agricultura y el proyecto sarmientino”, se centra en la relación entre la agricultura y el proyecto del sanjuanino, uno de los ejes del pensamiento del educador. Esta asociación se ilustra con el Proyecto Chivilcoy, según la expresión en el discurso que Sarmiento dirigiera a los

vecinos bonaerenses de esa localidad pocos días antes de su asunción como presidente. La cuarta parte, “Sarmiento: Padre de las aulas verdes”, enlaza la segunda y tercera secciones, ya que ahonda en la concepción agronómica del autor y analiza las propuestas e iniciativas educativas de una original educación agropecuaria que él funda, y a la que da sistematicidad y normas jurídicas. La quinta, “Notas sobre el pensamiento de Sarmiento”, atraviesa conceptualmente las otras secciones y presenta una hipótesis interpretativa sobre el modo de producción intelectual del sanjuanino. El estudio se cierra –quizá deberíamos decir se abre en nuevas preguntas, en otras alternativas de abordaje ante la fecundidad de la obra del autor de *Facundo*– con algunas *conclusiones* del ensayo. En la sección “Referencias” se recogen solo las obras citadas en el *corpus* del estudio. La transcripción de fragmentos de los escritos de Sarmiento y de algunos de sus contemporáneos respeta la grafía de los textos, según las ediciones oportunamente citadas. Se ha agregado en un *apéndice* una pieza sarmientina que resulta clave para este estudio, el discurso completo que el sanjuanino pronunciara en Chivilcoy, en el que resume un posible programa de gobierno y presenta la educación como puente entre el desarrollo y la plenitud humana, social y política del país y de sus habitantes.



## II. EL PROYECTO NACIONAL DE SARMIENTO

SARMIENTO

JORGE LUIS BORGES

No lo abruman el mármol y la gloria.  
Nuestra asidua retórica no lima  
su áspera realidad. Las aclamadas  
fechas de centenarios y de fastos,  
no hacen que este hombre solitario sea  
menos que un hombre. No es un eco antiguo  
que la cóncava fama multiplica  
o, como éste o aquél, un blanco símbolo  
que pueden manejar las dictaduras.  
Es él. Es el testigo de la patria,  
el que ve nuestra infamia y nuestra gloria,  
la luz de Mayo y el horror de Rosas;  
y el otro horror y los secretos días  
del minucioso porvenir. Es alguien  
que sigue odiando, amando y combatiendo.  
Sé que en aquellas albas de setiembre,  
que nadie olvidará y que nadie puede  
contar, lo hemos sentido. Su obstinado  
amor quiere salvarnos. Noche y día  
camina entre los hombres, que le pagan  
(porque no ha muerto) su jornal de injurias  
o de veneraciones. Abstraído  
en su larga visión como en un mágico  
cristal que a un tiempo encierra las tres caras  
del tiempo que es después, antes, ahora,  
Sarmiento, el soñador, sigue soñándonos.



El proyecto republicano de Sarmiento se apoyó en cuatro grandes ejes conceptuales que fueron temas de interés del autor del *Facundo* a lo largo de su vida: la gobernanza, es decir, la eficiencia y legitimación de la intervención del Estado, en especial, la organización y funcionamiento del gobierno municipal en interacción con los estados provinciales y nacionales; la relación entre las tradiciones socioculturales y los principios constitucionalistas; la educación pública y el régimen de tenencia de la tierra que remite a la cuestión agraria. Al estudio de estos ejes y al impulso de iniciativas conducentes a sus logros, dedicó largos años de su vida (Katra, 1993).

En esta sección nos detendremos –en especial– en las dimensiones pedagógicas del proyecto de Sarmiento, quizás uno de los aspectos más importantes y perdurables del autor del *Facundo*. Nos referimos a la formidable impronta que recibió de su viaje a los Estados Unidos de Norteamérica, al trabar contacto con Horace Mann y su obra educativa en el estado de Massachusetts. Después, presentamos su ideal de educación común –concepción que inmortalizó a Sarmiento como Maestro de América– y algunas de sus iniciativas en materia educativa. Antes de referirnos a las relaciones de Sarmiento con la agricultura y el llamado Proyecto Chivilcoy, se presentará, brevemente, la construcción intelectual del proyecto del sanjuanino.

### **El proyecto como desiderátum**

La etimología de la palabra proyecto señala la atracción de futuro que es propia de esta construcción intelectual. Según Corominas, la palabra deriva del prefijo latino *pro-*, adelante y *jacere*, arrojar. Un proyecto es lo arrojado hacia delante, es el conocimiento anticipatorio que se sitúa allí donde todavía algo no es. El proyecto anuda lo fáctico (lo real, lo que es) con lo normativo (el deber ser) y el presente con el futuro.

Dentro de la modalidad de proyecto se encuentran históricamente dos formas concretas de presentación: el plan y el sueño como proyecto. El plan es una cierta construcción anticipatoria que supone los conocimientos de los elementos que configuran una realidad y su proyección en cierto lapso. Detalla medios y recursos e implica el control de las variables intervinientes para amenguar lo imprevisible. Su ideal es el conocimiento total y racional de la situación planeada. El plan pretende un conocimiento acabado del futuro. Es el ejercicio de un poder orientado a transformar la realidad y se adhiere a la consigna elaborada por Augusto Comte, con tanto

vigor como economía de datos: “Conocer para prever, prever para proveer”. Dentro de los planes, en el campo pedagógico, quizás uno de los más representativos haya sido el “Plan de Estudios” de Condorcet en las *Memoorias sobre la instrucción pública e informe sobre la organización general de la instrucción* (1792).

En la historia, también se registran proyectos que tienen la naturaleza de los sueños. No hay cultura sin sueños. Prácticamente, el proyecto-sueño es un género dentro de la política y la pedagogía, que son ciencias de la praxis de lo humano. Se han dado en la historia deslumbrantes edificios de hombres geniales que proyectaron mundos ideales, en donde los hombres pudieran vivir más plenamente lo humano. Hölderlin, incluso, lo decía con belleza: “El hombre es un dios cuando sueña y un mendigo cuando reflexiona”<sup>1</sup>.

Algunos de estos proyectos son utopías y ucronías, otros se arraigan a lugares específicos y aspiran a la historicidad. Por citar algunos pocos, ligados a nuestra tradición cultural, evocamos los sueños de Tomás Moro, Francis Bacon, Tommaso Campanella, Don Bosco, Jovellanos, Horace Mann, San Martín, Belgrano, Sarmiento.

En lo que respecta al sanjuanino, su proyecto de república era un desiderátum, algo que se desea y que no es todavía y tiene las características de un sueño en su afán integrador:

... aquella república, mi querido amigo, es un desiderátum todavía, posible en la tierra si hai un Dios que para bien dirige los lentos destinos humanos, si la justicia en un sentimiento inherente a nuestra naturaleza, su lei orgánica i el fin de su larga preparación. (“Carta a Valentín Alsina”, 12 de noviembre de 1847. En: Sarmiento, D. F. [1993], *Viajes por Europa, África y América y diario de gastos*. Ed. crítica Javier Fernández (coord.). Buenos Aires: FCE, p. 291. Colección Archivos).

## II.1. Dimensiones educativas del proyecto

La obra educativa de Sarmiento fue vasta, tiene aire de fábula, de gigantomaquia y se ocupa tanto de fijar grandes lineamientos como de pensar con minuciosidad su puesta en acción. Resulta arduo enumerar sus iniciativas en lo pedagógico y cultural, ya que bajo su inspiración se llevó a cabo uno de

<sup>1</sup> HÖLDERLIN, FRIEDRICH, *Hyperion oder der Eremit in Griechenland*, vol. 1, libro 1.

los proyectos más orgánicos de consolidación de la organización nacional: el sistema educativo argentino. Sarmiento inspiró las acciones que permitieron la puesta en funcionamiento de escuelas primarias en toda la nación y en esto cubrió todo un arco de realizaciones: desde disposiciones generales hasta detallados reglamentos.

En este apartado nos referiremos, en primer lugar, a algunas de las realizaciones concretas de la obra de Sarmiento durante este período. A continuación, se plantearán las concepciones que subyacen en las creaciones del autor, en especial en lo referido a las escuelas comunes y el significado del normalismo en la Argentina. Asimismo, se hará un análisis del pensamiento de Horace Mann y su influencia en la gesta sarmientina.

En el ejercicio de la presidencia, promulga la Ley de Subvenciones Nacionales (Ley N.º 463 de 21 del setiembre de 1871) que financia las iniciativas de Instrucción Pública provinciales a través del Tesoro Nacional y crea comisiones provinciales que administran los fondos remitidos por el Poder Ejecutivo. A la vez, define las funciones de los inspectores provinciales que controlaban las tareas delegadas a dichas comisiones. Es interesante destacar el sistema de gobernanza que diseñó a través de dos dispositivos que después fueron modificados en la Ley N.º 1420: la elección de las comisiones que se realizaba en forma indirecta por los vecinos y la del inspector, a través de la comisión, articulando de ese modo el gobierno local al provincial.

Inspiradas, elaboradas o ejecutadas por Sarmiento, aparecen piezas legislativas que son los andamios del sistema de educación pública argentina, entre otras: la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires del gobierno de Carlos Casares (1875-1878), del 25 de setiembre de 1875, bajo la presidencia de Nicolás Avellaneda y de su ministro de Instrucción Pública, Onésimo Leguizamón. Según el Primer Reglamento de esta ley (1876) –promulgado por Domingo F. Sarmiento, entonces Director General de Escuelas–, las escuelas comunes se caracterizaban como escuelas elementales y superiores. La norma estableció la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria y se constituyó en el antecedente principal de la Ley 1420 (Barba, 1969). Asimismo, instauró los consejos escolares en cada distrito designados en elección popular y permitió la creación de gran número de escuelas rurales.

Completando las normas, incluso interviniendo en la elaboración de sus reglamentos, el sanjuanino se prodigó en acciones educativas. El 4 de no-

viembre de 1876 es sancionado el Reglamento General de Escuelas<sup>2</sup> por la Comisión Nacional de Educación presidida por Sarmiento. Tanto la ley como el reglamento representan dos piezas clave del sistema educativo argentino, y expresan un programa de gobierno y de gestión de la educación primaria. En el Reglamento se expide sobre (i) los tipos de escuela de instrucción primaria (infantiles, elementales y graduadas); (ii) cupo máximo de niños por grado (50); (iii) calendario semanal de clases (lunes a sábado de 11 a 16); (iv) clases no obligatorias de religión (de dos horas semanales, jueves para los varones, sábado para las mujeres); (v) metodología didáctica (enseñanza oral, demostrativa, lección de cosas). Se prohíbe la pura memorización y los castigos corporales. En los primeros dos años se privilegia la intuición y la *lección de cosas*; en tercero y cuarto, el método sinóptico o fundamental, explicando los objetos, y en quinto y sexto, el filosófico o analítico, alternando con el sintético; (vi) los Consejos Escolares de Distrito siguen su funcionamiento según las disposiciones de la Ley de 1871.

Este proceso de articulación y concreción de la enseñanza primaria, tanto en la Provincia de Buenos Aires como en el nivel nacional, fue una de sus mayores creaciones y estuvo acompañado por un hito fundamental para la educación argentina: la formación sistemática de los maestros. Los acontecimientos se sucedieron de este modo.

A partir de los resultados del Primer Censo Nacional (1869), ordenado por Sarmiento y relevado por Diego de la Fuente, el presidente encuentra que existe en el país más de un millón de analfabetos. Dentro de esta cifra se encontraban 646616 niños sin educación. Combatir el analfabetismo con la creación de escuelas se tornó una prioridad de Estado y a este fin movilizó Sarmiento todos los recursos. Su acción decidida tuvo importantes e inmediatos frutos. Solo en el año 1872 se crearon 237 escuelas –20 % más de las que funcionaban– y se atendieron a 16366 niños más (5 % de la población). Según Salvadores (1941), a partir de allí se abre paso en el país un nuevo concepto de escuela, favorecida por la presencia de dos eminentes hombres de Estado: Sarmiento y Avellaneda.

... Sarmiento hace de cada escuela un cuartel y de cada maestro un soldado que ha de combatir con el alfabeto, oponiéndolo al caudillismo. La escuela se

<sup>2</sup> Fue reemplazado por otro elaborado por Félix Martín y Herrera en 1887.

transforma en ese momento en centro de civilización y fuente de la prosperidad del país (Salvadores, 1941:316).

Pero el censo pone al descubierto también un factor limitante de la expansión del sistema escolar. Faltaban maestros.

En tal sentido, el 13 de junio de 1870, Sarmiento crea la primera institución que se encarga sistemáticamente de la formación docente. Tal es la Escuela Normal de Paraná, que se instala en el edificio que había ocupado el gobierno de la Confederación. El Plan de Estudios fue elaborado por el pedagogo estadounidense Jorge Alberto Stearns (quien fue su primer director), un egresado de Harvard, elegido por la señora Mary Peabody Mann<sup>3</sup>. Esta iniciativa constituye la matriz a partir de la cual se van a originar las primeras instituciones que sistemática y sostenidamente formaron maestros en la Argentina<sup>4</sup>. Las

<sup>3</sup> Viuda de Horace Mann, amiga y traductora de Sarmiento.

<sup>4</sup> Existieron otros ensayos de formación docente en la Argentina, por caso, los emprendidos por: (a) la Sociedad de Beneficencia (2 enero de 1823), entre cuyos fines se encontraba la “dirección e inspección de las escuelas de niños”. Con la creación de nuevas escuelas, se recurre a los maestros que dirigían la escuela de Lancaster para ver si estaban capacitados para desempeñar funciones en las escuelas dependientes de la sociedad. Según el informe de la Comisión que se dirige a la escuela de Lancaster, se encontró con “la mejor disposición en las maestras que la dirigen, para enseñar a algunas otras mujeres que deben servir en las nuevas escuelas”. De ese modo se fundan tres escuelas gratuitas para alumnas y la “normal”, dirigida por doña Manuela Sánchez. En realidad, la escuela normal no era para la formación de maestros sino de monitores, según lo reclamaba el sistema lancasteriano. (b) La Escuela Normal dependiente de la Universidad de Buenos Aires (“decreto del 3 de diciembre de 1825”) surge bajo la gobernación de Las Heras. En 1821, cuando se había creado la Universidad, estaba prevista la escuela normal de maestros que funcionaría en el Departamento de Primeras Letras para satisfacer la demanda docente de Buenos Aires y la campaña. El 30 de diciembre de 1825, se aprobó el plan elaborado por el director general, Pablo Balaria. La escuela formaba pedagógicamente tanto a preceptores en servicio como alumnos aventajados que serían auxiliares de preceptores y después docentes. Según la minuta de disposiciones: “se les enseñará en ella por el director general el modo de dirigir sus establecimientos según el método de enseñanza mutua” (artículo 2). En verdad, esta escuela normal es una especie de escuela primaria con orientación práctica en la profesión de enseñar, según las reglas del método lancasteriano. El plan de estudios tenía dos años de duración. Funcionó por un breve lapso. (c) La Escuela Normal de Enseñanza Elemental. Fue decretada por el Poder Ejecutivo. En ella actuaría como regente Marcos Sastre y tendría régimen de internado, con alumnos internos y externos; y sus gastos serían sufragados por el Estado o bien por sus familias. También existiría la categoría de alumnos inclusos, que recibirían educación gratuita. Los alumnos costeados por el Estado debían reintegrar el costo de la carrera una vez recibidos o bien deberían contraprestar sus servicios profesionales por un periodo. Se trataba de fomentar el estudio del magisterio y

creaciones de escuelas normales se sucedieron. En enero de 1873 funda la Escuela Normal de Tucumán con la organización de Stearns y en 1874 se crean dos escuelas normales en la Capital, dirigidas por Adolfo Van Gelderen y Emma Caprile. Ese mismo año se dictó el Plan de Estudios de los colegios nacionales y se crearon escuelas anexas de instrucción primaria<sup>5</sup>.

Desde el punto de vista de las ideas, la Escuela Normal de Paraná impulsada por el genio de Sarmiento constituyó un hito institucional en la historia de la formación docente argentina y dio origen a un movimiento potente: el normalismo argentino. El normalismo constituyó el eje vertebrador de la formación docente del país y construyó una imagen social y política del educador como agente del Estado. En su seno, los procesos de profesionalización y burocratización se dieron casi simultáneamente. La profesión docente –modulada por los principios positivistas del siglo XIX– abrazó la misión casi evangélica “de ir a enseñar” y se asoció a ella la trayectoria profe-

---

ponerlo al alcance de toda la población, ya se tratase de aspirantes pudientes o sin recursos, provenientes de la ciudad o de la campaña. Contra tal interés, conspiró la duración del plan: cinco años por lo menos, con veinte asignaturas; entre las que se destacaba Pedagogía, Historia de los Sistemas de Educación e Instrucción y Educación. El título de esta escuela sería el de doctor, equivalente a grado universitario. Lamentablemente, esta escuela nunca funcionó. (d) Escuelas normales en Corrientes. Estas escuelas, según la referencia que de ellas hace el gobernador Pujol en 1856, no prosperaron por falta de personal competente en su conducción. (e) Escuela Normal de la Sociedad de Beneficencia (*15 de abril de 1852*). (f) Escuela Normal de Preceptores de Instrucción Primaria, Elemental y Superior de la Provincia de Buenos Aires. Se funda en Buenos Aires una escuela normal para formar maestros. Comenzó a funcionar solo en 1855 por falta de recursos y fue suprimida en 1876. La creó el gobernador Mariano Saavedra para contar “con un plantel de profesores idóneos para las escuelas públicas”. Presentaba la novedad de expedir un título intermedio, ya que una vez finalizado el primer año se otorgaba el diploma de preceptor, y de profesor de enseñanza primaria al acabar el ciclo completo. El plan incluía materias pedagógicas, tales como Método de Enseñanza y Pedagogía. Esta última disciplina constaba de dos cursos, comenzaba en el primer año y se continuaba en el segundo. Esta escuela normal tenía una escuela elemental superior anexa o Departamento de Aplicación, estructura que tomó la escuela normal superior argentina y que pervivió en las unidades integradas del sistema educativo actual. Dependió administrativa y jurídicamente de la universidad y funcionó por un breve período –dos o tres años– y solo egresaron de ellas siete alumnos.

<sup>5</sup> Cuando finaliza la presidencia de Avellaneda funcionan en el país dos escuelas normales de maestros (Tucumán y Mendoza); seis normales de maestras (Concepción del Uruguay, Mendoza, Catamarca, Rosario, San Juan y Santiago del Estero); cuatro anexas a los colegios nacionales (Santiago del Estero, Corrientes, San Luis y Jujuy); y dos de la Capital Federal. *Memoria ministerial*, 1875.

sional, que prometía un codiciado puesto en la administración pública. Con sus claroscuros, el normalismo dominó la escena de la formación docente del país por muchos años y tuvo robustos logros.

El normalismo abrevó en la corriente positivista. Ahora bien, el positivismo en la Argentina se había presentado, no como un sistema filosófico, sino como una categoría de pensamiento –transversal a distintas disciplinas y actividades– y había colonizado diversas expresiones intelectuales; entre otras, las educativas. Fue tal su fuerza sincrética que llevó al pensador Arturo Roig (1969) a hablar de la “religión positiva imperante” del momento. Sus valores eran parte del andamiaje del formidable sistema de educación común que desde el siglo XIX habían impulsado figuras de la talla de Sarmiento y de Torres, y continuado Scalabrini y Carbó, quienes reforzaron el normalismo en la Argentina<sup>6</sup>. Incluso entrado ya el siglo XX, cuando en Europa el positivismo comtiano y spenceriano como tales estaban moribundos, J. Alfredo Ferreira fundó el Comité Positivista Argentino (1924). Para Roig:

En contra pues de una historiografía de nuestras ideas filosóficas que ubicó los comienzos del positivismo argentino alrededor del año 1852, entendemos nosotros que las tendencias filosóficas de corte romántico imperaron a lo largo de casi toda la segunda mitad del siglo XIX y que el positivismo recién tuvo sus primeras manifestaciones aisladas, dentro de esos mismos años, a partir de la década del 70. Por otro lado, hecho altamente curioso, puede fijarse el año 1930 como límite tanto del positivismo, como de las últimas corrientes románticas sobrevivientes. (*Bases del pensamiento pedagógico de Sarmiento*, p. 7).

¿Cuáles son los puntos de partida del pensamiento<sup>7</sup> de Sarmiento en esta vasta empresa educativa? Hay muchos hilos que conducen a ese entramado complejo sobre el que reposa su proyecto educativo. Algunos se expresan en su obra *De la educación popular*, que publica en Chile en 1849, al regreso del viaje de estudio que había realizado a algunos países europeos y a los Es-

<sup>6</sup> El movimiento de la filosofía comtiana comenzó en Paraná. Las instituciones educativas que en mayor medida se adhirieron a él y le dieron vida fueron la Escuela Normal de Paraná y la Universidad de Buenos Aires, en sus facultades de Derecho y Medicina, lo que dio origen a dos grupos: los positivistas normalistas y los universitarios (Roig, *ibídem*).

<sup>7</sup> Véase sección V, en donde nos referimos al carácter epistemológico de la producción intelectual de Sarmiento, la que caracterizamos como pensamiento.

tados Unidos. Es el fundamento de las acciones que llevaría a cabo en su gestión de gobierno y el breve ideario de su gestión. Resulta el fruto madurado de un viaje que tuvo un efecto revelador para el genial sanjuanino.

### ***II.1.1. El influjo de Horace Mann***

El ministro de Instrucción Pública chileno, Manuel Montt (1809-1880), envió a Sarmiento a Europa y a los Estados Unidos para que conociera diversos sistemas de educación. Según Sarmiento:

... solicité del Ministerio del ramo autorización para trasladarme a Europa con el objeto de inspeccionar los establecimientos del mismo género, creyendo con este paso obviar las dificultades y desaciertos que podrían producir en la práctica los conocimientos teóricos, únicos con que entonces contaba para el desempeño de las funciones de Director de la Escuela Normal que el Gobierno se proponía encomendarme (Sarmiento, *Informe presentado al ministro de Instrucción Pública*, 8 de marzo de 1848).

El viaje transcurrió entre 1845 y 1848 y tuvo un carácter definitivo en su proyecto pedagógico. El encuentro con los Estados Unidos marca en forma decisiva su carácter y su producción intelectual. Observa *in vivo* la autopoiesis de una sociedad que ejerce taumaturgia sobre ella misma, a golpe de pura voluntad, razón, obstinación y trabajo. Ese país que él reputa sin pasado, sin rémoras históricas, pleno de un destino manifiesto, lo conmueve intelectualmente. Los Estados Unidos sintetizan para él la fragua del individuo y la comunidad, todo en forma conjunta; para Sarmiento el país del norte es un magnífico proyecto que se hace, haciéndose. En esas tierras, el contacto con el educador Horace Mann va a marcar su rumbo educativo en forma indeleble.

Sarmiento salió de Valparaíso el 28 de octubre de 1845 en el barco *Enriqueta*; permaneció dos meses en Río de Janeiro y, desde allí, surcó los mares rumbo a Europa. Desembarcó en El Havre el 6 de mayo de 1846. Durante su estancia en Inglaterra, llegó a sus manos un folleto que atrajo su atención. El escrito era de un norteamericano, Horace Mann, y se titulaba *Informe de un viaje educacional en Alemania, Francia, Holanda y Gran Bretaña*. En él, Mann le informaba a la Junta de Educación de Massachusetts las experiencias y resultados que había obtenido durante un viaje, cuyo propósito había sido, también, conocer los sistemas educativos de Europa.



Fue en Inglaterra también donde por la primera vez tuve conocimiento de la obra de M. Horace Mann, publicada en los Estados-Unidos y reimpressa allí que tiene por título “Informe de un viaje educacional en Alemania, Francia, Holanda y Gran Bretaña”. M. Mann es el secretario del Consejo (Board) de Educación del Estado de Massachusetts, y el ciudadano que más puede vanagloriarse de haber dado a la educación primaria de su Estado la impulsión que hoy la constituye la más adelantada de los Estados-Unidos. Después de haber visitado todos los otros estados de la Unión, solicitó ser enviado a Europa para inspeccionar la enseñanza primaria en los demás países del mundo civilizado; y el libro de que hablo era el fruto de aquel viaje. M. Mann partiendo desde el Norte de la América y guiado por los mismos motivos, me precedía dos años en la misma empresa que yo había acometido desde el Sud del continente, y salvo las diferencias que las peculiaridades de nuestros respectivos idiomas establecían, habíamos recorrido los mismos países, y examinado las mismas escuelas; de manera que sus observaciones corroboraban, rectificaban o completaban las mías. Desde que este importante escrito cayó en mis manos, tuve ya un punto fijo adonde dirigirme en los Estados-Unidos, y poco después de mi arribo se me proporcionó la satisfacción de tratar personalmente a este noble promotor de la educación, recogiendo en la intimidad que establecían nuestras simpatías comunes, mil informaciones útiles de que he sacado gran provecho. Introducido por él al trato de varios profesores de Boston y de M. Kraitsir, el filólogo de que hablé al principio, he tenido que congratularme de la oficiosa y cordial acogida a que me hacía acreedor la alta estima de que goza el laborioso Secretario. El Ministro del Gobierno de Massachusetts, a quien iba también recomendado por el, ordenó a las oficinas públicas se me diese una colección de todas las obras publicadas oficialmente sobre la instrucción pública, entre ellas seis volúmenes del Informe Anual que el Secretario perpetuo del Consejo publica, extractando para ello de los informes particulares de las ciudades, villas y campañas, las innovaciones, mejoras y progresos que hace la enseñanza en todo el Estado. La ley que rige la Instrucción pública en el Estado de Massachusetts, no es menos importante que la de Francia de 1833, y sus resultados, dada la organización democrática de los Estados-Unidos, son aun más tangibles y seguros (Sarmiento, *De la educación popular*: 9).

El viaje de los hombres públicos a otros países no era infrecuente en la época y, contrariamente a lo que se suele sostener (que era un vestigio de sumisión de los países “colonizados” respecto de los colonizadores), surcaban el océano diversas personalidades tanto desde América a Europa, como

del viejo al nuevo mundo. El viaje de estudio y análisis de sistemas parecía integrar la formación del dirigente y estaba destinado a capturar las modernas prácticas de diversos países, en especial en un siglo en el que se estaban constituyendo los Estados nacionales.

El encuentro con los Estados Unidos y, en especial, con Horace Mann, fue determinante para consolidar el proyecto educativo de Sarmiento. Cierta vez, Sarmiento le confesó a la esposa del pedagogo norteamericano, Mary Peabody Mann<sup>8</sup> que su esposo

... fue para mí durante todo mi trabajo y mi lucha por la educación lo que las obras de San Agustín representaban a los misioneros de la iglesia (Carta del 8 de julio de 1865, *Obras*, 30:57-60).

### *Horace Mann*

Horace Mann (1796-1859) fue el teórico y publicista principal del movimiento de las escuelas públicas de los Estados Unidos de Norteamérica. Nacido en Franklin, Massachusetts, obtuvo un escaño en la legislatura estadual en 1827, y en 1833, una banca de senador. Para Gabriel Compayré (1910), su vida no comienza sino en 1837, a los cuarenta años. Para entonces, Mann se había convertido en un destacado abogado del estado de Massachusetts y en la promesa política del partido reformista (Whigs) que lo había llevado a dirigir la bancada en el senado del Estado. En ese entonces, después de haber contribuido a que se sancionara el Acta de la Legislatura de 20 de abril de 1837 –que creaba la primera Junta de Educación estadual–, sorpresivamente, Mann dejó la legislatura para convertirse en miembro de esa nueva Junta. Esta nueva posición quedaba –según le decían sus amigos– por debajo del cargo de senador. En una carta a su hermana, justifica, de este modo, su decisión:

Si yo puedo ser el medio de promover las mejores construcciones para los edificios escolares, los mejores libros, la mejor organización para los estudios, las mejores formas de instrucción; si puedo descubrir los medios por los cuales un niño que no piensa, que no reflexiona, que no habla, puede ser convertido en un noble ciudadano, preparado para luchar por lo correcto y para

<sup>8</sup> Gran amiga del sanjuanino y traductora al inglés del *Facundo*, quien le abrió las puertas al mundo académico estadounidense.

morir por lo correcto, si sólo pudiera obtener y difundir a través de este Estado algunas pocas buenas ideas sobre éstas y similares materias, entonces podría ilusionarme en que mi actuación no ha sido completamente en vano.

Poco antes de convertirse en el secretario de la Junta, fundó y dirigió la publicación *The Common School Journal*, a fin de contar con un foro adicional que permitiera la circulación de sus ideas pedagógicas. Sus ideas principales sobre la educación pública se encuentran en los doce informes que escribió como director de la Junta de Educación del Estado de Massachusetts, contenidos en los diez volúmenes que el *Journal* editaba. Abrió varias escuelas normales estatales. La primera fue la de Lexington en 1839. Asimismo, impulsó la creación de establecimientos secundarios y llegó a fundar cincuenta durante su mandato.

Sus ideas y fuerte carisma orientaron las actividades de la primera junta educativa estatal del país del norte, así como las primeras escuelas de formación docente (*teacher-training colleges*) que se diseminaron por todo el territorio norteamericano; y el principio de coeducación, apoyado también por otros destacados hombres públicos, como George B. Emerson y Henry Barnard.

En los informes anuales, Mann se refería a los principios que nutrían las acciones pedagógicas: la relación articulada entre la educación, la libertad y el gobierno republicano. Soñaba con el día en que cada niño norteamericano tuviera el derecho de asistir a una escuela accesible e igualitaria para todos, ricos o pobres. Buscaba la “armonía social” como propósito fundamental de esa escuela. Pensaba que la escuela común sería la gran allanadora de las diferencias y que la pobreza no prevalecería ante una base ensanchada de inteligencia popular que persiguiera las riquezas naturales y materiales. También creía que, a través de la educación, la tasa delictiva caería abruptamente, así como disminuiría la violencia y el fraude. Para Mann, la escuela común era fuente de infinitos bienes (Cremin, 1957).

En 1848, renunció a su puesto de secretario de Educación; pasó por la Cámara de Representantes de Estados Unidos; y, en 1852, ocupó el puesto de rector del recientemente creado Antioch College –institución de nivel superior–, en el que permaneció hasta su muerte, en 1859. Dos meses antes de su deceso, en el discurso de fin de curso que dirigió a los estudiantes –el *vale dicere*–, cerró el círculo de su vida con estas palabras: “Les ruego que atesoren

en sus corazones estas, mis palabras de despedida: Tengan vergüenza de morir si antes no han logrado alguna victoria para la Humanidad” (ibidem).

¿Cuáles fueron las fuentes del pensamiento de Mann? Algunos hechos personales darían forma a muchas de las ideas y posturas que más adelante conformaron su vida pública. Mann creció en el ámbito rural *yankee* y calvinista de New England, en una granja del condado de Norfolk. A la edad de catorce años, su hermano Stephen se ahogó accidentalmente. El ministro del pueblo de Franklin, Nathaneal Emmons –reputado calvinista–, en el sermón que dio en el funeral de Stephen, enrostró a la familia que el joven Stephen había profanado el descanso dominical tomando un baño el día domingo; y utilizó en su sermón la muerte del joven como lección preventiva de los peligros que implicaba posponer las acciones de gracia. No ofreció a la dolida familia ni una sola palabra de consuelo. Al joven Horace le horrorizó la idea de una teología que pudiera ser tan cruel y condenatoria. Y después de largos períodos de dudas y cuestionamiento –exacerbados por la muerte prematura de su primera esposa de sólo veintitrés años–, se sintió atraído por la acción pastoral y humanitaria de William Ellery Channing y se unió a la Teología Unitaria Cristiana. De todos modos, algo del espíritu calvinista de los sermones de Emmons perduró en el pensamiento de Mann, ya que creía vívidamente que el mal acechaba en la propia naturaleza humana. Sin embargo, no consideraba esta ausencia de bien como resultado del pecado original, sino, más bien –y aquí aparece la influencia del unitarianismo–, como pasiones irracionales y oscuras –propias de lo humano– que debían subordinarse a la razón y a la moral.

Horace Mann y otros seguidores de la que se llamaría después la Escuela de Pedagogía de New England consideraron el sistema de la escuela pública como el marco institucional para el desarrollo de la psicología de las facultades. A partir de este andamiaje, elaboraron algunas teorías sobre la base de las ideas educativas de John Locke, de Johann Heinrich Pestalozzi y de los filósofos morales de la Escuela Escocesa. En particular, comulgaban con los principios del frenólogo George Combe, que intentó asociar la teoría de las facultades con la fisiología, identificando para cada facultad un *locus* en el cerebro. La educación de esas facultades se basaba en el principio de la ley natural y tenía su reminiscencia en el *Emilio*, de Rousseau. Dios concede los poderes de la naturaleza humana, que hacen un uso apropiado de ella. Su existencia crea un imperativo moral para un uso y desarrollo adecuados. De allí se derivan algunas de las obligaciones morales que cada persona tiene

para sí: autoconocimiento, autocontrol y autocultivo. La educación pública representa el compromiso colectivo de la sociedad para la mejora autónoma y la producción de un carácter equilibrado. En esto, la educación formal no representaba una alternativa a los procesos de mejora, sino que constituía la preparación para ello.

Como individuo o como comunidad organizada no tenemos derecho, no podemos obtener autoridad ni apoyo de la razón, no podemos citar ningún atributo a propósito de la naturaleza divina para hacer nacer a una criatura y luego cargarla con la maldición de la ignorancia, de la pobreza y el vicio, con todas las calamidades concurrentes. Somos llevados entonces ante esta alarmante aunque inevitable alternativa: o la vida natural de un infante debe ser extinguida inmediatamente después de que nace, o deben proveerse los medios para hacer que esa vida no sea una maldición para sus poseedores; y por lo tanto o cada estado está obligado a dictar un código de leyes que legalice y obligue al infanticidio, o debe proveer un código de leyes que establezca escuelas públicas (Mann, 1867).

Antecediendo en casi un siglo los principios piagetianos constructivistas –encolumnándose de nuevo con Rousseau–, para Horace Mann el oficio del docente consistía en disponer de conocimientos sobre “la mente humana, como sujeto de mejora; y conocimientos de los medios que mejor se adaptaban para permitir el despliegue y la orientación de sus facultades en desarrollo” (ibídem). En la secuencia de las facultades humanas, las más bajas se desarrollan primero; comenzando con la atención a sensaciones, como el hambre, y a las emociones básicas, como la ira y el miedo. Se debía finalizar la vida ubicando en el tope de esta escalera virtuosa el desarrollo moral y religioso, en una suerte de escala de Jacob que conduciría al cielo. De acuerdo con este modelo, los niños necesitaban desarrollar sus facultades físicas y emocionales, mientras maduraban las intelectuales y las morales. A tal efecto, Mann prestó especial atención a la salud y al confort de los niños en las escuelas públicas, mejoró las instalaciones de las escuelas, y promovió la educación física y la enseñanza de fisiología humana. También promovió los sentimientos de empatía entre alumnos y maestros para favorecer un clima afectivo en el aprendizaje y apuntar más a recompensas intrínsecas –satisfacción, gratificaciones emocionales por aprender– que extrínsecas. Asimismo, hizo hincapié en la importancia del trabajo manual, antecediendo a la idea de John Dewey de una educación total para un niño total. Creía que

en la madurez de la personalidad se daba la subordinación de las emociones a la razón y a la conciencia, condiciones para llegar a poseer un carácter equilibrado.

Para Mann, en la profundidad de las personas, yacían “apetitos más feroces que los que enloquecen a las bestias salvajes del bosque” y “pasiones más irrefrenables que las del buitre cuando vuela en picada sobre la presa”<sup>9</sup>. Los maestros deben atender al control de esos apetitos y pasiones a través del autogobierno, es decir, del cumplimiento voluntario de las leyes de la razón y de la obligación.

El autogobierno tiene en Mann una dimensión psicológica, aunque también política. Mann procuraba preservar el legado constitucional de los Padres Fundadores y articularlo con esta visión de la naturaleza humana. Ellos confiaban en los controles institucionales para restringir los daños potenciales de las pasiones y el egoísmo, pero Mann creía que la adopción del sufragio universal –que solo se refería al de los varones blancos– generaba una nueva situación en la que no se podía poner coto a través de esfuerzos solo individuales. En esta democracia masiva, sólo una educación masiva podía salvar el edificio político, algo que manifestó en su conferencia sobre “La Necesidad de la educación en un Gobierno Republicano” (1838) y en la oración del 4 de julio de 1842<sup>10</sup> (Mann, 1838). A su juicio, los países de Sudamérica ofrecían ejemplos de repúblicas independientes, en las cuales el autogobierno había probado su incapacidad de echar raíces entre un pueblo no educado. Para Mann, la educación era la única esperanza para el analfabeto, el prejuicioso y aquellos enceguecidos por las pasiones. El discurso que pronunció el día de la Independencia se cerraba ominosamente:

El libertinaje será la libertad, la violencia y los embustes la ley; la superstición y la brujería serán la religión; y la indulgencia autodestructiva de todas

<sup>9</sup> Estas palabras no parecen condecir con otros pensamientos más roussonianos del autor y se acercan, contradictoriamente, a una concepción más hobbesiana de la naturaleza humana, que quizás expresa la raíz calvinista de su formación.

<sup>10</sup> The great experiment of Republicanism, of the capacity of man for self-government, –is to be tried anew, [...] wherever it has been tried-in Greece, in Rome, in Italy– [it] has failed, through an incapacity in the people to enjoy liberty without abusing it. MANN, *op. cit.*

las pasiones sensuales e impías serán la única alegría de aquellos que descuidan la educación de sus hijos<sup>11</sup>.

De los países visitados en el viaje mencionado, Mann quedó hondamente impresionado por el sistema educativo prusiano. Sin embargo, su pensamiento encuentra sus raíces en el liberalismo de Locke y el propio republicanismo estadounidense, y en la psicología de las facultades. De Locke, Mann tomó, fundamentalmente, estos aspectos:

- la importancia de una educación temprana para proveer un ambiente adecuado al desarrollo de las potencialidades humanas;
- la idea de virtud como fin de la educación; el concepto de virtud en Locke era muy amplio y cubría el respeto por el derecho de los demás, inclusive por la propiedad ajena, no enfatizaba los aspectos marciales de la virtud, típicos del republicanismo clásico;
- la autoridad afectuosa por sobre los castigos físicos;
- la instrucción como responsabilidad del Estado, cuyo objetivo final era la educación; y
- la construcción de la ciudadanía como un aspecto crucial de la virtud que debía ser promovida por la educación.

Mann recibió una acerba oposición en su estado. Su flanco más atacado fue la enseñanza de la religión en las escuelas públicas. Mann no dudaba de que se debía impartir la enseñanza de la religión en las escuelas, algo acostumbrado en las escuelas públicas del Estado. Para él la religión desempeñaba un lugar fundamental en la educación moral. Sin embargo, debido quizás a sus experiencias de sectarismo infligido en su contra en la infancia, sostuvo la pretensión –apoyado por la mayoría de la Junta– de reconciliar la educación religiosa con la diversidad doctrinaria del protestantismo. Habría lugar para las distintas iglesias protestantes en las escuelas, según lo que Franklin había sostenido oportunamente. Sin embargo, esto provocó un conflicto interno en el protestantismo, en cuanto a que, comúnmente, se enseñaba la religión de la mayoría local. En cambio, movido por un gesto de magnanimi-

<sup>11</sup> Licentiousness shall be the liberty; violence and chicanery shall be the law; superstition and craft shall be the religion; and the self-destructive indulgence of all sensual and unhallowed passions shall be the only happiness, of that people who neglect the education of their children. MANN, *op. cit.*

dad dirigido a las minorías protestantes, Mann decidió atender a todas ellas –congregacionistas, episcopales, bautistas– e, incluso, a los católicos y judíos que no profesaban la religión mayoritaria. ¿Cómo hacerlo? A través de una resolución, estableció que se leyera la Biblia en clase sin realizar comentarios, a fin de que la lección diaria no se tomara como adoctrinamiento.

Esto hizo estallar el conflicto al interior del protestantismo. Las tensiones se agravaron con la presencia de los católicos irlandeses en las escuelas. En este último punto, a Mann le preocupaba la educación del flujo de niños irlandeses pobres, y dedicaba todos sus esfuerzos a que fueran incorporados a la nueva patria, guiado más por fines humanitarios que políticos o económicos. Mann decía que “un pueblo extranjero, nacido, criado y mutilado durante el despotismo del Viejo Mundo, no puede adquirir la estatura plena de ciudadano sólo por haber atravesado el Atlántico”. Y en eso, sus innovaciones chocaron con los cristianos ortodoxos y con los intereses de demócratas partisanos y de algunas juntas escolares locales, como con un grupo de directores conservadores.

Para este último grupo, su pedagogía se separaba de la tradición en cuanto a:

- el respeto que concedía a la persona de los niños, requisito indispensable –a su juicio– para la formación de un ciudadano republicano;
- el valor otorgado al dibujo y a la música como formas expresivas del desarrollo de los niños;
- su oposición al sistema de premios y castigos que sostenía el sistema de emulación;
- cuestiones metodológicas, en la lectura favorecía el reconocimiento de las palabras por sobre los sonidos aislados.

Sus detractores –que, sin embargo, también adherían a la psicología de las facultades– decían que su pedagogía fomentaba niños débiles, sin el espíritu de la disciplina calvinista. Asimismo, las críticas lo alcanzaban por haber creado escuelas normales, lo que ponía en entredicho las competencias de los maestros formados en otros ámbitos.

Además, había otras cuestiones profundas que entraban también en juego. Dentro de las facciones político-religiosas de los *whigs* de Massachusetts, Mann apoyaba el ala antiesclavista de los *conscience whigs* y se oponía a los



*cotton whigs*, conservadores que sostenían ideas y prácticas esclavistas y tenían intereses creados en la industria textil algodonera. En el estado prevalecía esta última facción.

La convicción antiesclavista de Mann impregnó también su profesión de abogado y lo llevó a defender a dos de los setenta y seis esclavos del Distrito de Columbia por su intento masivo de fuga. En su primer discurso (*maiden speech*) ante el Congreso, declaró que la esclavitud se oponía a la naturaleza humana:

Esclavizar a un ser humano es destruir su ambición, su empresa, su capacidad. En la constitución de la naturaleza humana, el deseo de mejorar la propia condición es la fuente del esfuerzo (Mann, “Speech in the United States House of representatives”, 30 de junio de 1848, en Mann, *Slavery*, 10-83:33).

Para Mann, la esclavitud disminuía la ética del trabajo y el ideal de autosuperación. Debido a su improductividad, la esclavitud mantenía la densidad poblacional baja e inhibía la provisión de escuelas comunes hasta para los blancos.

Su cruzada antiesclavista puso fin a su carrera política dentro del partido de los *whigs* en 1852. En esto, Mann se separaba de su ilustre antecesor Thomas Jefferson (1743-1826), autor principal de la Declaración de la Independencia de los Estados Unidos de 1776. Jefferson comprendía que una ciudadanía educada es la *conditio sine que non* para una democracia que asegurara una participación popular en el gobierno inteligente, informada y de espíritu publicano; pero difería en cuanto a los actores de esta participación. Según Viteritti (2007), el Padre Fundador —que había declarado que todos los humanos son creados iguales— se hubiese visto en figurillas de haber tenido que probar sus dichos en su obra y en sus creaciones, ya que en ellas quedaban las mujeres y los esclavos por fuera de esta igualdad.

Cuando se examina con cierto detalle su Plan de Gobierno, puesto a disposición ante la legislatura de Virginia, en 1779, aparecen los profundos rasgos de su tiempo. Las mujeres quedaban excluidas de una educación superior y los negros no recibían educación alguna, ya que en la sociedad de su era, no se esperaba que las mujeres participaran en el gobierno y los negros estaban sometidos a la esclavitud. Su plan reflejaba la sociedad de la época, la reproducía y reforzaba.

Ahora bien, los puntos ciegos de la visión de Horace Mann –que pensó su agenda en medio de las olas de inmigración que avanzaban sobre las playas del noreste– lo constituían la religión y la etnicidad. Sin embargo, a través de la educación, se proponía hacer de los recién llegados –irlandeses, alemanes– buenos ciudadanos republicanos<sup>12</sup>. La educación era la gran máquina niveladora y articuladora del sueño americano.

En muchos de los gobiernos más iluminados aunque arbitrarios de Europa, donde las grandes doctrinas de los derechos del hombre se entrevén brumosas en la teoría y aún son más brumosamente reconocidas en la práctica, prevalece una distinción respecto de la educación de la comunidad en general que debería ser particularmente excluida de un sistema republicano. Según esta distinción, todas las expresiones de lo humano pueden resumirse naturalmente bajo tres acápites. El primero engloba a todos los usos industriales en los que actuamos con instrumentos materiales sobre cosas materiales –con la materia sobre la materia–. Esto incluye simplemente a todos los trabajadores manuales –los talladores de la madera, los que extraen el agua, los zanjeadores, cavadores, etc.–. En la segunda clase se ubican aquellos que actúan con la mente sobre la materia –el maestro mayor de obra o el arquitecto, el jefe de los maquinistas, de los mineros, los forestadores, ingenieros, etc.–. La tercera clase la comprenden aquellos que actúan con la mente sobre la mente –el orador, el poeta, el historiador, el hombre de estado, etc.–. De allí se proyectan diferentes trayectorias educativas para satisfacer las supuestas necesidades de estos grados diferentes de lo humano. Pero ¡qué incoherentes y absurdas son estas nociones para un pueblo en el que las instituciones de la suprema magistratura del estado o de la nación están abiertas al niño más pobre que nace en esa tierra! (Mann, Horace [1867], *Thoughts selected from the writings of Horace Mann*: 43).

### **II.1.2. La educación común**

¿Hasta dónde llega el influjo de Horace Mann sobre Sarmiento? Más allá del deslumbrado encuentro que ambos tienen y una serie de coincidencias, incluso biográficas –provincialismo, infancia rural y pobre, escasa educación formal, autodidactismo y una profunda pasión por la lectura desordenada en ambos autores–, el significado tan importante que Sarmiento atribuye a su

<sup>12</sup> Entre 1846 y 1855, 1.4 millones de inmigrantes católicos llegaron de Irlanda, su proporción en cuanto a la población bostoniana trepó de 2 a 20 %.

conocimiento quizá se deba a que le permitió ver *in vivo* un proyecto educativo de la magnitud del de Mann, en una nación en la que todo era posible. Quizá Mann fuera catalizador de una serie de ideas que Sarmiento ya tenía. En esto, el sanjuanino fue absolutamente pragmático y pudo presenciar el globo de ensayo de una educación común –aunque no fuera tan común– en el país del norte. En cuanto a los principios filosóficos y pedagógicos, existen grandes coincidencias entre el bostoniano y el sanjuanino, debido a lecturas comunes y al espíritu de la época. Resaltan las figuras de Locke, Rousseau, Pesatalozzi; se encuentran en sus obras referencias al filantropismo de Basedow y a su escuela en Dessau. Son hombres de su tiempo, con lecturas actualizadas y abiertos al mundo de su momento. Los diferencia el nivel de logros de sus proyectos: Mann no pudo vencer a sus gigantes, tuvo que transcurrir un siglo para que su educación igualitaria arraigara en su estado y en la nación. Sarmiento consolidó su proyecto pedagógico y se prodigó en todo tipo de realizaciones. El hecho de haber desempeñado el cargo de presidente contribuyó a muchos de sus logros. En ningún caso las cosas fueron sencillas para ambos hacedores.

Según mencionamos, el opúsculo de Sarmiento, *De la educación popular*, combina algunos breves párrafos sobre sus consideraciones sobre la educación común con una serie de informes al ministro Montt sobre el resultado del viaje de estudios emprendido por Europa. En las consideraciones sobre la educación común, se presenta su ideario. Sus principios, a esta altura, muestran alguna filiación con el pensamiento educativo de Mann que impregnaba el estado de Massachusetts. Para Sarmiento, hasta hacía poco tiempo, existían entre los pueblos civilizados dos derechos civiles distintos: uno que se refería a la propiedad; y otro, a la persona; aquella como garante de la inteligencia de la otra. Sin embargo, esta diferencia desapareció ante

... la aparición del derecho de todos los hombres a ser *reputados* suficientemente inteligentes para la gestión de los negocios públicos por el ejercicio del derecho electoral, cometido a todos los varones adultos de una sociedad, sin distinción de clase, condición, ni educación.

[...] La dignidad del Estado, la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse, sino elevando el carácter moral, desarrollando la inteligencia, y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre. Hay además objetos de previsión que tener en vista al ocu-

parse de la educación pública, y es que las masas están menos dispuestas al respeto de las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados. Por egoísmo pues de los que gozan hoy de mayores ventajas en la asociación, debe tratarse cuanto antes de embotar aquel instinto de destrucción que duerme ahora, y que han de despertar la vida política misma, y la influencia de las ideas que se irradian sobre todos los pueblos cristianos. Si todas estas consideraciones que no hago más que apuntar no fuesen suficientes a formar convencimientos profundos, téngase presente además, que los Estados Sud Americanos pertenecen a una raza que figura en última línea entre los pueblos civilizados (Sarmiento, *De la educación popular*: 12).

La breve pieza es conocida y, además de algunos principios señalados, expone con desnudez los puntos ciegos de Sarmiento respecto de la etnicidad. Sarmiento es el gran defensor de la educación popular, de la educación común, de la educación para todos. Si bien estos términos no son intercambiables y todos ellos expresan ciertas diferencias, es sobre este punto: *educación para todos*, en donde queremos reflexionar sobre el significado de la palabra “todos” en Sarmiento.

No haremos este paréntesis con el ánimo de intentar levantar los graves cargos que se le han hecho a Sarmiento por excluir a los gauchos de su proyecto de país ni aminorar las tremendas expresiones vertidas contra la sangre de estos argentinos, la que, en parte, recorría también sus venas. Tampoco se pretende amenguar sus juicios en vista a una coyuntura histórica que encuentra difícil superar la prueba del juicio de la posteridad. Los graves dichos de Sarmiento se refieren a la dignidad humana y, como tales, superan cualquier suerte de temporalidad, porque están proferidos contra la sustantiva condición humana. Si bien la constitución del sujeto educativo admite una construcción social y cultural ajustada a los tiempos —de tal manera que se habla de un creciente proceso de democratización de la educación—, la educación es, en lo esencial, un derecho humano y, como tal, atañe a todos los humanos por el solo hecho de ser hijos de hombre.

Sin embargo, pese a sus infortunados dichos y pasiones, a quienes Sarmiento parece expulsar por la puerta grande de su proyecto nacional, él mismo los hace entrar por la retaguardia, siempre que exhiban un salvoconducto. Más allá del desprecio visceral que sentía por todo lo que consideraba la barbarie, un círculo ingente —en el que convivían, sin mucho orden y con-

cierto, la figura de Rosas, de Facundo, los caudillos, los mestizos, los gauchos, la tradición española, los aborígenes, los ganaderos, las extensiones desiertas, los latifundios, las tierras baldías, las vacas y caballos, y los enemigos personales— parece salvar a algunos de ese infierno temido, siempre que se conviertan en civilizados. El salvoconducto se llamaba educación. Y en esto, su posición difiere de la idea jeffersoniana de educación, y se acerca más a la de Horace Mann. Veamos, pues, el significado que tiene el término educación en Sarmiento.

### *El poder salvífico de la educación*

La historia no siempre ha concedido dignidad a todas las formas de lo humano; ni tampoco ha confiado en la educación como dispositivo que module —para algunos, determine— la condición humana. La cuestión de la relación entre la educación y la naturaleza humana se remonta a la antigüedad. Por empezar, en toda la Grecia y la Roma clásicas, la educación era algo que acontecía sólo a los *eupátridas* (los bien nacidos). Con el advenimiento del cristianismo, se da una ruptura con el mundo clásico en cuanto a la buena nueva de que todos los hombres son hermanos e hijos de un mismo Dios, por lo cual, todos son iguales, fraternos y sujetos de educación. Pero la realidad no ha sido dócil a estos principios, antes bien, los ha contrariado en forma cotidiana y la historia se volvió purpúrea en la defensa de esta igualdad<sup>13</sup>.

En la antigüedad, la escuela aparece como un emergente de cierta democratización de la enseñanza debido al incremento de la población y a la difusión de la educación aristocrática a todos los hombres libres. Surge la necesidad de institucionalizar el acto educativo y aparecen los primeros establecimientos colectivos de enseñanza aproximadamente en el siglo V a. C. (Marrou, 1985). Algunos notables del momento, como Píndaro (*ca.* 522-443), ante esta extensión de la educación, así como la institucionalización de la escuela y la existencia de maestros, reflejan el desdén con que la nobleza enfrentó la cuestión en ese momento. La pregunta que se hacían ha trascendido la historia y, lamentablemente, para algunos, aún hoy tiene sentido. Deslizaban con sorna este interrogante: ¿se puede adquirir la areté (*αρετή*), que para

<sup>13</sup> Y así se sucedieron la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), que secularmente levanta la bandera de la igualdad y, en el siglo XX, la declaración Universal de Derechos Humanos (1948), tantas veces contrariadas por la realidad histórica.

los griegos significaba ser en plenitud lo que uno es –semejante a la virtud–, sólo mediante la educación?<sup>14</sup>. El pensamiento pindárico se apresura a responder que jamás ha bastado proceder de una buena cuna para llegar a ser un caballero perfecto. Es importante tratar de desarrollar, mediante la educación, las dotes innatas. La estirpe no era condición suficiente, pero resultaba condición necesaria. Para Píndaro, la educación sólo era posible si estaba destinada a un noble, el cual llegará a ser lo que es. Los advenedizos de la cultura, los mathóntes (ΜΑΘΟΝΤΕΣ) sólo saben por haber aprendido.

Con el correr de la historia, la cuestión sobre la posibilidad de la educación de todos –que desemboca en determinismos antropológicos varios– va a ir virando hacia las preguntas: ¿es legítima, deseable, justa, factible, una educación para todos?, y adquiere aristas insospechadas con la constitución de los estados nacionales y en la asunción, por parte del Estado, de la instrucción.

Por empezar, para Sarmiento la educación es un derecho, no una cualidad innata que se da en unos pocos, a la manera pindárica.

El progreso de las instituciones, la libertad adquirida en unos países, el despotismo en otros, han contribuido a preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que, hoy, no pertenecen a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición humana. Hay más todavía: los derechos políticos –esto es, la acción individual aplicada al gobierno de la sociedad– se han anticipado a la preparación individual aplicada al gobierno de la sociedad; se han anticipado a la preparación individual que el uso de tales derechos suponen.

Hasta hace poco existían, entre los pueblos civilizados, dos derechos civiles distintos: uno se refería a la propiedad y otro a la persona. Con la última revolución de Europa, todos los hombres tienen derecho a ser reputados suficientemente inteligentes para la gestión pública y el ejercicio del derecho electoral que les corresponde, a todo varón adulto sin distinción de clase, condición ni educación. Esta igualdad de derechos –acordada a todos los hombres– sirve de base a la constitución social y de ella nace la obligación que tiene todo gobierno de proveer a la educación de las generaciones venideras.

<sup>14</sup> Píndaro, Olímpica, II, 94-96; Nemeas III, 42.

[...] Si la educación no prepara a las futuras generaciones para esta adaptación de los medios de trabajo, el resultado será la pobreza y oscuridad nacional; mientras que en otras naciones, con la ayuda combinada de la ciencia y la industria con la instrucción pública se auguran mayores desarrollos y progresos.

[...] Las estadísticas inglesa y francesa han demostrado la influencia que un mínimo de instrucción ejerce en la aptitud fabril; por lo tanto un rudimento de instrucción dado en las escuelas resulta esencial para adquirir destreza y habilidad como trabajadores.

[...] Quienes no han contado con una educación primaria representan la última clase de operarios y su trabajo es improductivo. Se los emplea en actividades con un mínimo de destreza manual y mental.

Los jefes de taller y otros empleados requieren de un mayor grado de conocimientos en una especialidad en particular o un conocimiento general de los negocios y –siempre– un irreprochable carácter moral. Esto les permite hacer toda una carrera comenzando como simples operarios. Los que ni siquiera saben escribir sus nombres realizan los trabajos más bajos o menos importantes, tienden a relajar sus esfuerzos y caer en viejos hábitos; se fatigan rápido, carecen de actividad espontánea debido a que la falta de educación y ejercicio obstruye el juego de los poderes mentales. Los que saben leer visten con más orden, aseo, pulcritud; aspiran a mejorar.

Son ya una costumbre en Europa los anuncios –en el frente de los comercios– promoviendo servicios, mercaderías, nombres de profesionales, etc., ejerciendo una gran influencia civilizadora sobre las masas populares.

Quienes están alfabetizados suelen adoptar el traje, vestimenta que identifica a los pueblos cultos y a las clases superiores. Denota espíritu de progreso, que se extiende a la vivienda, los muebles, aparatos de labranza. [...] En Europa ricos y pobres visten, leen y viven muy parecidos. Los diferencian la calidad del vestido, los materiales, etc. Al saber leer, pueden encontrar en ellos información muy útil referida a nuevos inventos, recetas agrícolas, arte mecánicas incluso de lugares alejados.

La facilidad para obtener medios de subsistencia, la dignidad, la cultura del espíritu son obra del efecto moralizador de la escuela; evitando que el individuo se entregue a la bebida, el ocio y abandono; especialmente por absorber parte del tiempo disponible a la vez que le proporciona hábitos de sociabilidad, trabajo, disciplinamiento, respeto por la autoridad (Sarmiento, *De la educación popular*: 24).

Para Sarmiento, la educación podía crear una segunda naturaleza a partir de su efecto civilizador, de allí que la hayamos caracterizado como salvífica. Según Zanotti (1981), este pensamiento se daba en una etapa de la política educativa en que se concebía la escuela “redentora” de la humanidad, una escuela nacida con ambiciones mesiánicas: “Ilustrad al hombre y será salvo” era el lema que llegaba de la fragua del iluminismo, que siempre buscó liberar al hombre del pecado mortal de la ignorancia. Los sistemas educativos decimonónicos habían surgido al pulso de esta mentalidad. La escuela sería capaz de redimir al hombre en lo individual y en lo político. La clave era poseer el instrumento redentor: el alfabeto. Con él sería capaz de llegar a cualquier altura, de desenvolverse por sí mismo. Para ello había que crear escuelas, enseñar a leer y escribir, y luego poner bibliotecas populares donde se pudiera continuar con las administración autónoma de las luces (ibídem).

Para eso, el proyecto educativo sarmientino articuló familia y Estado, haciendo converger el espacio privado con el espacio público. No buscaba que la educación pública hiciera desaparecer la educación en la intimidad de la familia, pero sí pretendía que aquella tuviera influencia sobre el hogar. De ese modo se podía modificar tanto los hijos de familias oligárquicas como los de las familias pobres, porque las identidades sociales y culturales de origen no parecían aptas para armonizar los componentes de una nación (Carli, 2000). En la escuela, debían disolverse las marcas sociales de origen familiar para fundar una igualdad simbólica que trajera un futuro de plenitud nacional e individual. En este sentido, en *De la educación popular* Sarmiento propone una larga trayectoria educativa para los niños y una institucionalización temprana y sostenida de la experiencia infantil. En la escuela se daba un espacio en el cual la identificación de los niños con el maestro permitía un segundo nacimiento del niño, una segunda construcción cuyo efecto bienhechor se difundiría sobre la familia. La educación de la inteligencia estaba al servicio de la educación moral de las nuevas generaciones y en eso consistía el foco de esperanza del proyecto del gran sanjuanino.





### III. LA AGRICULTURA Y EL PROYECTO SARMIENTINO

Hay una faceta de la obra y pensamiento de Sarmiento que no ha sido suficientemente explorada. Se trata de la especial atención que concedía a la educación agropecuaria, de la cual –junto con Manuel Belgrano e Hipólito Vieytes– el autor constituye su mayor propulsor. Se deriva de su profundo interés por la agricultura, no sólo como actividad compleja y objeto de las ciencias agrícolas, sino como herramienta política y social, medio de engrandecimiento y modernización del país.

#### *Sarmiento y la agricultura*

Sarmiento se ocupó de lo agrícola a lo largo de toda su vida. Fue un entusiasta promotor de la agricultura y febril investigador de las cuestiones agrarias, a pesar de sólo haber tenido una única y fugaz experiencia en las viñas de su provincia natal, dando honor a su nombre.

La reforma agraria que se sustentaba en la tenencia de la tierra constituía la pieza clave del desarrollo. Al final de su vida, va a referirse a sí mismo en tercera persona y confiesa:

fueron las leyes agrarias en las que fue sin más atenuación derrotado y vencido por las resistencias, no obstante que a ningún otro asunto consagró mayor estudio.

Según Botana (1997), Sarmiento estaba convencido de que la nación se engrandecería a partir de una agricultura moderna y asoció la agricultura al desarrollo de la nación; un hecho común en los hombres de Estado, tanto de su época como del siglo XVIII, en especial, aquellos que abrevaban en el espíritu fisiocrático. Sin embargo, como hombre de su tiempo, Sarmiento no se apoyó en la perspectiva de un Quesnay (1694-1774), que sostenía que la riqueza de un país residía en el desarrollo agrícola como único sector que creaba producto físico *ex novo* y creía en una relación funcional entre la variable de acumulación de capital y el aumento de la población. La posición de Sarmiento era

mucho más compleja. Por empezar, su época había superado ya el despotismo monárquico ilustrado, cuya política económico-agropecuaria se fundaba en una esmerada educación del príncipe que le permitiera intervenir en el orden natural y terciar en el mercado. Sarmiento comprendía la dinámica de la agroindustria y la modernidad agrícola, y su relación como sector productivo de los pueblos soberanos. Había presenciado la introducción de la mecanización agrícola en los países europeos y, en especial, en los Estados Unidos y la formidable promesa de las ciencias agronómicas. Y creía en la educación para el trabajo y, en concreto, en una educación agropecuaria articulada con la educación común, aunque nunca sustitutiva de ella.

Las referencias a la agricultura de su obra son múltiples. En 1867, cuando se encuentra en Nueva York como ministro plenipotenciario, publica la revista *Ambas Américas* (de ella aparecen sólo cuatro números) y, precisamente, su subtítulo es *Educación, bibliografía y agricultura*. En su primer número, sobre su línea editorial, expresa:

El objeto que nos proponemos tiende a satisfacer necesidades que por premiosas ya debieran haber hallado cumplida satisfacción, cual es el cultivo de la inteligencia del mayor número, y el desarrollo de la riqueza agrícola, con el auxilio de instrumentos perfeccionados de labor (Sarmiento. *Ambas Américas. Educación, bibliografía y agricultura*, Imprenta Ambas Américas, Nueva York, 1868).

Asimismo, elabora en 1855 un Plan Combinado de Educación Común, Silvicultura e Industria Pastoral aplicado al Estado de Buenos Aires.

Sarmiento dirigía su mirada penetrante a todo lo referido al campo y destacaba el trabajo agrícola allí donde este se diera. En *Recuerdos de provincia* celebra las virtudes de los huarpes, que cultivaban maíz y conocían el riego artificial desde antes de la llegada de los incas; en los Estados Unidos, le admira que

... en algún departamento interior se guardan arados del autor francés que los inventó y el instrumento de agricultura más poderoso que se conoce: su reja abre un surco de media vara de ancho; una cuchilla movible va rozando las yerbas, y el menor esfuerzo del labrador lo aparta del encuentro del tronco de un árbol. Su ligera obra de madera está constantemente pintada de colorado, y los arneses de los caballos que lo tiran son de obra de talabartería, lustrosa siempre y con hebillas amarillas y adornos en bronce para ajustarlos. Las

hachas de la casa son también de patente y de la construcción más aventajada que se conoce; pues el hacha es la trompa de elefante del yanqui, su mondadientes y su dedo, como entre nosotros es el cuchillo, o la navaja entre los españoles. Una carretela de cuatro ruedas, ligeras como las patas de un escarabajo, siempre barnizada y lustrosa como recién sacada de la fábrica, con arneses brillantes, completos y tales como no los llevan iguales los fiacres de París, facilitan la locomoción de los habitantes. Una máquina sirve para desgranar el maíz; otra para limpiar el trigo; y cada operación agrícola o doméstica, llama en su ayuda el talento inventivo de los fabricantes. El terreno adyacente a la casa y que sirve de jardín de horticultura, está separado de la calle o camino público por una balaustrada de madera, pintada de blanco en toda su extensión y de la forma más artística. No se olvide usted que estoy describiéndole una pobre aldea que aún no cuenta doce casas, rodeada todavía de bosques no descuajados y apartada por centenares de leguas de las grandes ciudades. Mi aldea, pues, tiene varios establecimientos públicos, alguna fábrica de cerveza, una panadería, varios bodegones o figonerías, todos con el anuncio en letras de oro, perfectamente ejecutadas por algún fabricante de letras

[...] Hacia el Oeste, donde la civilización declina, y en el Far West, donde casi se extingue, por el desparramo de la población en las campañas, el aspecto cambia sin duda, el bienestar se reduce a lo estrictamente necesario, y la casa se convierte en el log-house, construido en veinticuatro horas, de palos superpuestos y cruzándose en las esquinas por medio de muescas; pero aun en estas remotas plantaciones, hay igualdad perfecta de aspecto en la población, en el vestido, en los modales, y aun en la inteligencia; el comerciante, el doctor, el sheriff, el cultivador, todos tienen el mismo aspecto. El campesino es padre de familia, es propietario de doscientos acres de tierra o de dos mil, no importa para el caso. Sus instrumentos aratorios, sus engines son los mismos, es decir, los mejores conocidos; y si acierta a darse en la vecindad un meeting religioso, de lo profundo de los bosques, descendiendo de las montañas, asomándose por todos los caminos, veráse los campesinos a caballo en grandes cabalgatas, con su pantalón y su frac negro, y las niñas con los vestidos de los géneros más frescos y las formas más graciosas (Sarmiento, Carta a Valentín Alsina, 12 de noviembre de 1847. *Viajes*: 209-210).

Como mencionamos, sus primeras experiencias ligadas a lo rural provenían de su infancia en la región cuyana. Sin embargo, mientras las producciones regionales —y, en especial, las que él conocía en profundidad, las de

Mendoza y San Juan— recibían su inmediata simpatía, con la pampa bonaerense poseía sentimientos encontrados. En ellos se combinaba su rechazo a los modos de producción pecuaria y a las formas socioculturales que se derivaban de ella y que a la vez le daban sustento. Empero, tenía la certeza de que esa inmensa planicie llana de belleza, atenazada por el “desierto”, resultaba clave para la construcción del destino nacional.

La campaña bonaerense era ganadera y la composición social que se conformó en torno a la abundancia del ganado incluía ganaderos con títulos de tierra, propietarios de hacienda sin tierra y traficantes irregulares de ganado. La persistencia de una economía y cultura ganadera se generó *vis-à-vis* con un régimen de tierra que

... aún después de 1853 favoreció la formación de latifundios inmensos y limitó el programa magnífico de la colonización agraria [...] en especial en la provincia de Buenos Aires (Gori, 1964: 23,47).

La profunda inclinación del sanjuanino por la agricultura no se espejaba con la actividad pecuaria. Despreciaba la ganadería, a la que atribuía desolación, escasa mano de obra y hábitos bárbaros. En este sentido, consideró las provincias de Mendoza y San Juan como las únicas agrícolas de la Nación y advertía que todas las demás eran pastoras. Como un siglo antes lo había hecho Jovellanos (1744-1811) en España, hace un deslinde entre las posibilidades de desarrollo de la agricultura —haciendo eje en las producciones vegetales— de las actividades pecuarias a las que denostaba. Eleva su diatriba contra la mesta, la que ve como generadora de espacios baldíos e incuria. En cambio, para él, la agricultura es capaz de sostener, en una superficie determinada, un mayor número de personas que la ganadería. En términos actuales, pensaba que el mercado laboral de la producción agrícola absorbía más mano de obra que el pecuario.

Subyace, en la posición sarmientina, una vieja confrontación entre la producción vegetal y la producción animal, que se remonta a Europa y a tiempos pretéritos. Ya Tomás Moro había dicho que “las ovejas devoran a los hombres y despueblan las aldeas y las ciudades”. Según Prados Arrarte (1944), este concepto está reiterado en una ordenanza inglesa de 1548 y le sirve a Jovellanos para decir en su *Informe sobre la Ley Agraria*:

... las leyes que prefiriendo las ovejas a los hombres, han cuidado más de las lanas que los visten que de los granos que los alimentan...

Sarmiento vivía obsesionado con las vastas extensiones argentinas y la despoblación. En ese cuadro ubicaba, principalmente, los grandes latifundios de la provincia de Buenos Aires. Estaba convencido de que el desarrollo del país dependía de la restricción del poder de los latifundistas ganaderos, poder que poseían desde la época hispánica.

Después de la independencia, la práctica de la rivadaviana Ley de Enfitteusis es el primer hito institucional que continuó la larga tradición de las grandes adjudicaciones hispánicas de tierras. A su amparo, la ganadería acentuó su dominio y consolidó la estructura social de la estancia que otorgó características perdurables a la pampa bonaerense.

La enfitteusis<sup>15</sup> constituye el goce perpetuo o a largo plazo de la tierra mediante el pago de un arrendamiento o canon al propietario. La enfitteusis de la tierra pública podía obedecer a distintos motivos. Podía encarnar una política social en beneficio de los que trabajaban la tierra y la hacían producir a través de su trabajo; una política pública que evitara la corrupción y dominación de un sector sobre otro; podía también obedecer a razones naturalistas, que se fundaran en la idea de que los elementos de la naturaleza no podían ser objeto de apropiación privada; o podía ser una medida disuasoria de pasar al dominio privado un valor de gran necesidad para los intereses nacionales. Para Emilio A. Coni (1927), ninguna de estas razones había movido a Rivadavia, quien no había podido dar la tierra en propiedad, pues la había hipotecado a los acreedores ingleses<sup>16</sup>.

La enfitteusis se iniciaba con la hipoteca de las tierras públicas, según el criterio de la época, que consideraba los bienes raíces como la mejor garantía para el crédito. Según Coni (ibídem),

<sup>15</sup> Según el *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales* de Ossorio (1992:285), “la enfitteusis es un derecho real en virtud del cual una persona puede usar, disfrutar y disponer de un bien inmueble, generalmente rústico a perpetuidad o a largo plazo, mediante el pago de un canon al propietario del mismo, que conserva su derecho de propiedad. La legislación argentina prohíbe la enfitteusis: aun cuando una variedad de la misma sobre tierras públicas, fue implantada por Rivadavia en 1826, para decaer por completo en 1829”.

<sup>16</sup> La Ley de Enfitteusis fue sancionada el 18 de mayo de 1826, como garantía del empréstito Baring Brothers. Su artículo primero prescribía:

Art. 1.º Las tierras de propiedad pública, cuya enajenación por la ley del 15 de febrero es prohibida en todo el territorio del Estado, se darán en enfitteusis durante el término, cuando menos, de 20 años, que empezaran a contarse desde el 1.º de enero de 1827.

Descubrí en la enfiteusis de 1826 tres gravísimos defectos, fundamentales para una ley de tierras públicas. Faltábale el máximo de extensión, lo que permitía otorgar 40 leguas cuadradas a un solo solicitante. No obligaba a poblar, de lo cual resultaba que la tierra se mantenía inculta y baldía esperando la valorización. Y la libre transmisión de la enfiteusis sólo servía, sea para acaparamientos, algunos superiores a 100 leguas cuadradas, o para el subarrendamiento expoliatorio de los infelices de la campaña por los poderosos de la ciudad.

Otra cuestión que jugó en contra de la enfiteusis fue que muy pocos enfiteutas pagaban el canon. Ante los abusos que se dieron, el 10 mayo de 1827, el gobierno publicó un decreto reglamentando la forma de dar las tierras en enfiteusis cuando el solicitante tuviera otras denuncias, a fin de evitar el acaparamiento de tierra. Con presteza, tales acaparadores solicitaron entonces extensiones de tierra a nombre de sus hijos, esposas o testaferros<sup>17</sup>.

En 1832, con el gobierno de Rosas, se inició la caída de la *enfiteusis* y la venta masiva de tierras públicas, a través de un decreto del 9 de junio por el cual se donaban “suertes de estancias de media legua de frente por una y media de fondo, en la nueva línea de fronteras en el arroyo Azul y campos fronterizos de la pertenencia del Estado”. Una vez sancionado el decreto, Rosas puso en venta las tierras exceptuadas de la renovación del contrato, a cinco mil pesos la legua, lo que favoreció la gran concentración de la propiedad en pocas manos. En 1830, casi mil propietarios ocupaban 5516 leguas cuadradas en la provincia de Buenos Aires; de estos, sesenta monopolizaban casi 4000 leguas cuadradas, es decir, más del 76 % de esas tierras. En 1840, el número de estancieros que contaban más de 5500 leguas cuadradas se redujo a la mitad (Bethell, 1990).

En el período de 1830-1852, la tierra ocupada ascendió a 6100 leguas cuadradas con setecientos ochenta y dos propietarios. De éstos, trescientos ochenta y dos concentraron el 82 % de las propiedades de más de una legua cuadrada, mientras que doscientos propietarios concentraban el 60 % de las estancias con más de 10 leguas cuadradas. Existían setenta y cuatro propiedades con más de 15 leguas cuadradas (40404 hectáreas) y cuarenta y dos

<sup>17</sup> Entre 1825 y 1837, la Enfiteusis puso más de un millón de hectáreas a disposición de arrendatarios y enfiteutas, quienes, en general, no pagaban o pagaban cánones muy bajos a la provincia.

propiedades con más de 20 leguas cuadradas (53 872 hectáreas). La pequeña propiedad sólo representaba el 1 % de la tierra trabajada (ibídem).

Asimismo, la cuestión presentaba aristas políticas. De los ochenta miembros de la Cámara de Representantes en los años 1835-1852, el 60 % era dueño de tierras o ejercía ocupaciones relacionadas con la tierra y apoyaba políticamente a Rosas; entre otros, Juan N. Terrero, su consejero económico, que poseía 42 leguas cuadradas; Ángel Pacheco, el principal general de Rosas, con 75 leguas cuadradas de tierra; y los Anchorena, primos de Rosas y sus consejeros más allegados; cuyas diferentes posesiones totalizaban 306 leguas cuadradas.

A la caída de Rosas, Sarmiento ocupó una banca en la Cámara de Representantes de la Provincia y denunciaba desde las páginas de *El Nacional* las formas de producción rural vigentes. Se burlaba de los estancieros de la frontera, que carecían de viviendas fortificadas para resistir las invasiones. Acusaba a los grandes hacendados bonaerenses que a la caída de Rosas apoyaban gobiernos liberales para seguir manejando a su antojo la tierra pública desde sus cargos. Sostenía que el secreto de sus riquezas se debía a la acumulación de tierras y a la influencia política. Y apostrofaba: “¡Las vacas dirigen la política argentina!”.

Proponía que el gobierno les exigiera grandes contribuciones para la seguridad de la línea de frontera que carecía de viviendas fortificadas para resistir las invasiones de los aborígenes. Hacía hincapié en que eran los ganados de los hacendados los que requerían protección a costa del “pisanaje pobre” reclutado para el servicio militar. Desde sus editoriales, Sarmiento criticaba la producción ganadera del momento. Otras veces, se pronunciaba a favor del alambrado, el gran adelanto tecnológico de la época con un enérgico “¡Cerquen, no sean bárbaros! Lo que propongo viene del sentido común de los agricultores del mundo”. El cerco impedía entrar en interminables litigios entre los fundos vecinos. En esto, Sarmiento apoyaba la iniciativa del cónsul prusiano Francisco Habach (1801-1870), pionero del alambrado perimetral de una estancia, Los Remedios, en 1855<sup>18</sup>. En ese mismo año, Sarmiento elaboró un proyecto de colonización, en el que se refirió a la necesi-

<sup>18</sup> Esta estancia ocupaba parte de los actuales campos del aeropuerto de Ezeiza. Cabe subrayar, de todos modos, que la introducción del primer alambrado en la Argentina data de 1845 y se debe al inglés Richard B. Newton, quien cercó la quinta de su estancia Santa María en Chascomús.



dad de alambrear los campos, incluso por una necesidad de deslindar las tierras fiscales de las de los particulares, a fin de que el Estado –nacional o provincial– pudiera aplicar cánones en el pastoreo de la hacienda en sus tierras. El fondo del proyecto, por supuesto, era el deseo sarmientino de que existieran pequeños propietarios que se volcaran a la agricultura y que no fomentaran la ganadería, fuente de escaso trabajo y de falta de cultivo.

Después de la caída de Rosas, se desató una larga polémica acerca del destino de las extensiones otorgadas por las distintas leyes de premios; y finalmente, por ley de 1858, se dispuso anular las donaciones efectuadas entre el 8 de diciembre de 1829 y el 3 de febrero de 1852, salvo aquellas que resultaran de premios por las expediciones contra los indígenas. En este último caso, se reconocían también los derechos de quienes aún no habían efectuado la correspondiente escrituración y se les daba un plazo para hacerlo.

Con la etapa que se inicia con la Constitución de 1853, se presentan condiciones favorables para el ingreso en el territorio argentino de inmigrantes europeos; y con ellos, se da el establecimiento de las colonias agrícolas. Las provincias de Santa Fe y Entre Ríos fueron pioneras. Pese a que la tierra pública era objeto de donaciones, favores políticos, ambiciones de especuladores y sostén del latifundio, se subdividieron y colonizaron algunos departamentos de la zona central del país. Esperanza (1856) y San Carlos (1859), en la provincia de Santa Fe, constituyen menciones obligadas de los proyectos colonizadores y se las consideran las primeras colonias agrícolas. Ambas forman parte de proyectos de inmigración, dirigidos y promovidos por empresas privadas, a través de contratos celebrados con el gobierno provincial.

### *El caso de Chivilcoy*

El 28 de diciembre de 1845 un decreto de Rosas crea el partido de Chivilcoy. “Al exterior de las saladas, pertenecientes al partido de la Guardia de Luján, se establece un partido denominado Chivilcoy”. El curato correspondiente se había separado poco antes de la villa de Mercedes. Animaba la voluntad del gobernador concentrar los habitantes en el lugar como alternativa a la línea de los fortines de ocupación del espacio y, así, afianzar la conquista del desierto que había emprendido años antes.

Una junta de vecinos del partido se encargó de elegir el emplazamiento de la ciudad en los vastos campos del partido y le otorgaron calles bien trazadas y plazas amplias y en número suficiente.

### *La ley de tierras públicas de Chivilcoy*

Los “colonos” de Chivilcoy no estaban ajenos a los problemas que creaba la distorsionada distribución de tierras que se había hecho en la campaña bonaerense. Los amigos del poder se habían transformado en dueños virtuales de buena parte de las tierras fiscales, las que no trabajaban ni habitaban y por las que no pagaban cánones. A su vez, para completar un círculo perverso, las subarrendaban a los colonos mediante pagos en dinero o especie, negándoles la posibilidad de adquirirlas. Por el contrario, cuando observaban que, a través de su esforzado trabajo, las cosechas de trigo y maíz aumentaban su rendimiento, los hostigaban con el reclamo de mayores porcentajes, poniendo, de esta manera, serias trabas al desarrollo agrícola. La situación era escandalosa. Ante esta manifiesta injusticia, trescientos colonos de Chivilcoy se asociaron para darle cura a la situación en la que se hallaban envueltos. En una de esas reuniones, llevadas a cabo en la chacra de Antonio Bermejo —a quien acompañaban Federico Soárez, Calixto Calderón, Valentín Fernández Coria y Cayetano Castro, entre otros vecinos—, resolvieron elevar una nota al gobierno de la provincia de Buenos Aires, reclamando soluciones para la injusta situación. El petitorio, fechado el 22 de mayo de 1854, demandaba:

#### *Los vecinos labradores a la Cámara de Representantes:*

A todos, no es conocido el monopolio que se ha hecho y aun se hará de las tierras públicas, de las que poseen algunos ciudadanos extensas áreas que no les es posible poblar y que circunscribiéndonos a este partido, que es de gran extensión, tiene cuarenta leguas en enfiteusis, poseídas por doce infitéutas quienes no solo monopolizan toda clase de negocios mercantiles e industriales y tienen a los pobladores en un estado de inseguridad fatal, de perjudicialismo al progreso material del país, sino que llegan al egoísmo de algunos de arrogarse al derecho de no permitir en ellas sin su anuencia que pocas veces se obtiene, negocios, tahonas, mataderos y ni de aún poner montes, siempre que no convenga a sus intereses individuales.

Ofenden más estas exigencias desde que ellos no solo cobran las fanegas de trigo o maíz impuestas a ser suertes de chacras, sino que hace catorce o más años que no pagan el canon correspondiente, y que en caso de haberlo hecho será de cien pesos anuales por legua cuadrada, mientras que en un solo año reciben por la misma legua ochenta o más fanegas de trigo que algunos años les han reportado más de doce mil pesos, constituyéndose de este modo en señores feudales con derecho a una posesión que la razón, la justicia y los adelantos materiales del país rechazaban. A vuestra honorabilidad pedimos que teniendo en vista las consideraciones expuestas, se sirva dictar una ley en que se autorice al Ejecutivo para que nos venda el campo que cada uno ocupamos, o bien que se nos considere como arrendatarios del Gobierno, teniendo como ocupantes la preferencia cuando se trate de enajenar o en su defecto, que se destine una parte del arrendatario para las obras públicas del Partido.

A través del decreto de 4 de noviembre de 1854, el gobierno provincial suspendió la Ley de Enfiteusis en el Partido de Chivilcoy. En el Senado, Sarmiento redactó el proyecto de una “Ley de Tierras de Chivilcoy”, para proceder a las ventas de las tierras fiscales a los colonos del lugar; la que se sancionó el 14 de octubre de 1857, después de largos debates. En 1860, cuando el sanjuanino ocupaba el cargo de ministro de Gobierno durante la presidencia de Bartolomé Mitre, redactó los decretos reglamentarios para su aplicación.

Al respecto, el joven Avellaneda decía en su estudio sobre tierras públicas:

Chivilcoy es el único partido de la campaña que observando su propio crecimiento ha sentido la necesidad de darse cuenta por sí mismo de sus progresos, marcando en la cifra el camino ascendente que comienza a recorrer. Los vecinos se han reunido por una inspiración espontánea y levantando una estadística la cual revela que en el espacio de ocho años ha duplicado su población, improvisando un pueblo que ya ostenta las artes y la industria que exige la vida civilizada. La escuela, habiéndose enriquecido con su patrimonio de tierra, reúne hoy en su recinto niños numerosos, y mañana cuando el silbato de la locomotora anuncie su presencia, irán ellos vestidos de fiesta a saludarla, para mostrar a todos que llega allí en hora oportuna, puesto que hay un pueblo que cultiva su suelo y educa a sus hijos (apud Abriola, 1993).

La ley permitió que la tierra pública se vendiera en lotes, con derecho de preferencia; pero no se podía acaparar tierras, sólo se podía solicitar una

fracción por familia. En 1857, Sarmiento visitó el recién fundado pueblo de Chivilcoy. La experiencia podía ser un modelo válido para replicar en el resto del país. Dice en ese momento:

... Como Chivilcoy será bien pronto todo el Estado de Buenos Aires; y como el Estado de Buenos Aires, no tardará la República Argentina y la América toda.

[...] Con tierras y brazos podemos nosotros llegar a la altura de los Estados Unidos, y ya vamos en camino.

### III.1. El proyecto Chivilcoy

En una carta, fechada en Buenos Aires el 2 de setiembre de 1868, Sarmiento le cuenta a su amiga Mary Mann Peabody, viuda de Horace Mann, sobre su inminente viaje a Chivilcoy:

... Mañana voy a las islas del Paraná donde me aguardan los habitantes en número de ocho o diez mil que ya hay en ellas, y el 1ro. de octubre iré a Chivilcoy, cuya Municipalidad me vino a felicitar e invitarme a ver mi obra. El 12 de octubre me recibo del Gobierno, y desde entonces principiará la obra de dar instituciones o hacer prácticas las que existen, aplicando los conocimientos que he adquirido en los EE.UU. (Domingo Faustino Sarmiento, Carta a Mary Mann del 2 de setiembre de 1868, en Sarmiento, D. F. *Páginas confidenciales*, 1944, p. 118).

Esta excitación se había generado porque durante su ausencia, estando de regreso del viaje a Europa y a los Estados Unidos, Sarmiento había sido elegido presidente de la Argentina. Acababa de llegar de viaje. Estaba pronto a asumir como presidente; pero mencionaba en la carta a su amiga, con cierta euforia –entre ajeteos y vigiliadas– el futuro encuentro con Chivilcoy.

Volvió, once años después de la última visita, como presidente electo y se sentía orgulloso de ver tantas casas nuevas y tantos árboles: eran días dorados. El sueño entero, intacto, aguardaba su ejecución.

Les dijo entonces a los vecinos de Chivilcoy que sólo en América podían verse tales crecimientos y fundaciones, gente de distintas cultura y reunidas pacíficamente.

He aquí el gaicho, argentino de ayer con casa en que vivir, un pedazo de tierra para labrar. No hay temor de que ningún caudillo salga de Chivilcoy y esta ciudad es una muestra de lo que pueden hacer las ideas. Chivilcoy es el programa del presidente Sarmiento y les prometo que haré cien Chivilcoy en seis años de gobierno (Sarmiento, Discurso de Chivilcoy, 3 de octubre de 1868).

Con contenido casi profético y manifiesto buen humor, les dice:

Pero Chivilcoy está aquí, delante de mis ojos: sentía su presencia desde la ventanilla del vagón del tren; veíalo desde leguas tender su verde cortina de vegetación en el horizonte, hasta donde la vista podía alcanzar. Véolo ahora de cerca y puedo contar uno a uno sus agigantados pasos, y contemplar lo que han crecido los árboles, admirar lo que la industria ha aumentado, discernir las fisonomías nuevas de millares de sus nuevos habitantes; y aprovechar los medios de comunicación rápida que lo ligan a la capital y centenares de vehículos que discurren por sus anchurosas calles. Pero encuentro algo más que no entraba en mi programa, y es el espíritu republicano, el sentimiento del propio gobierno, la acción municipal de los habitantes. Háceme asegurar que esta Municipalidad solicita pagar con su tesoro sus propias escuelas, y que los vecinos de la ciudad cuando se llaman Legislatura, se obstinan en que han de aceptarles quieran o no, unos pobres salarios que pagan a los maestros. De estas singulares negativas, conozco yo en nuestro país muchos casos. Una vez me empeñé en regalarles a las escuelas del Paraná por tres mil pesos fuertes en bancos norteamericanos y libros; ¡y el ministro de Instrucción Pública se negó a recibirlos! Yo era senador, o no sé qué de Buenos Aires, y creyó ver un ataque a la Confederación Argentina en que los niños de su capital estuviesen bien sentados. Ofrecílos al ministro de Gobierno de la República del Uruguay y no supo que hacerse con esta incumbencia; ofrecílos a la ciudad de Santa Fe y tuve vergüenza de que nadie quisiera recibirlos. Yo no me negado nunca a recibir nada, salvo unos libros en ruso y en finlandés que me quería dar para la biblioteca de San Juan. Uno que no sabía dónde meterlos en Nueva York. Aconsejo a la Municipalidad de Chivilcoy, que en sesión secreta imponga contribuciones para las escuelas y las cobre por medio de agentes misteriosos y nocturnos, a fin de dar educación a todos (Sarmiento, Discurso de Chivilcoy, 3 de octubre de 1868).

¿Qué fue Chivilcoy en la vida del estadista? Sin duda, su sueño de país en escala humana. La concreción de la esperanza de unión entre la pequeña explotación, la tenencia de la tierra y la educación. También, una larga historia de amistad que el tiempo honró.

Estoy en medio de nosotros recibiendo la bienvenida de millones de amigos, gozando antes de sentarme en la dura silla donde tantos dolores aguardan a los que gobiernan de la única recompensa de la vida pública, la estimación de, los amigos, con la esperanza que algún día alcance la opinión de los pueblos. ¡Feliz de aquel cuyo nombre sobrevive a la tumba con la aureola de los servicios prestados al pueblo! Sí, señores, soy feliz en este instante. Las felicitaciones de Chivilcoy que ustedes creerán humilde, son para mí un alto timbre de gloria. Yo haré uso de esta fiesta publicando desde aquí mi programa de gobierno; y digo pues a todos los pueblos de la república que Chivilcoy es el programa de gobierno del presidente Domingo Faustino Sarmiento. Decídes a mis amigos que no se han engañado al elegirme presidente de la república, por que les prometo hacer cien Chivilcoy en los seis años de mi gobierno, con tierra para cada padre de familia, con escuelas para sus hijos (Sarmiento, *ibídem*).

En su mensaje, Sarmiento planteó el modelo norteamericano de tenencia de la tierra que había visto en los Estados Unidos, y giraba en torno a la explotación de pequeños productores —o *farmers*— conducente al desarrollo del país. Este modelo contrastaba agudamente con el bonaerense, que se basó en rentistas de grandes extensiones y que terminaría expulsando a los campesinos a las grandes ciudades.

Heme aquí, pues, en Chivilcoy, La Pampa, como puede ser tratada toda ella en diez años; he aquí al gaucho argentino de ayer, con casa en que vivir, con un pedazo de tierra para hacerle producir alimentos para su familia; [...] si el éxito corona mis esfuerzos, Chivilcoy tendrá inmensa parte en ello, por haber sido el *pioneer* que ensayó con el mejor espíritu la nueva ley de tierra y ha estado demostrando por diez años que la Pampa no está, como se pretende, condenada a dar exclusivamente pasto a los animales, sino que en pocos años, aquí como en todo el territorio argentino, ha de ser luego asiento de pueblos libres, trabajadores y felices.

[...] Tenemos tierra para dar hogar a los que nada poseen; mejoraremos las condiciones sociales de la gran mayoría y entraremos en la realidad de la re-

pública por la educación y el bienestar, a fin de que los hereditariamente desvalidos empiecen a mirar al gobierno y la patria como suyos (Sarmiento, *ibídem*).

En su estada en los Estados Unidos, Sarmiento había percibido cómo se había organizado el factor tierra en el país del norte a través de la Homestead Act (1862). Esta ley fue promulgada por Abraham Lincoln después de la secesión de los estados sureños y, a través de ella, se concedió a los inmigrantes europeos pequeñas cantidades específicas de tierra; los célebres 160 acres (unas 64 hectáreas), punto de partida de la producción.

A través de esta legislación, se concedieron 270 millones de acres, registrados como tierra pública (10 % de la superficie de los Estados Unidos), a los ciudadanos efectivos o potenciales. Los únicos requisitos que debía cumplir el solicitante era ser jefe o jefa de hogar (*homesteader*) y tener como mínimo veintiún años. La convocatoria había atraído una masa de población heterogénea: productores sin tierra, inmigrantes recién llegados, mujeres solteras y esclavos emancipados. El programa, sin embargo, dejó de lado a los aborígenes –los genuinos dueños de las tierras–, quienes quedaron confinados en las reservas.

El Estado planteaba ciertas exigencias. Se requería que los peticionantes se mudaran de inmediato al predio y tuvieran una residencia ininterrumpida en sus tierras, que construyeran viviendas, introdujeran mejoras y cultivaran la tierra durante cinco años, antes de serles concedida la posesión plena. El único pago que debían hacer se reducía a un estipendio nominal de 18 dólares al completar la solicitud.

Para 1900, se habían registrado 600000 solicitudes que totalizaban 80 millones de acres. Uno de los principales resultados socioeconómicos fue que los *farmers* se constituyeron como mercado de consumo de las colonias originales, incorporaron las sucesivas olas de inmigración a la producción y desplazaron la frontera hacia el oeste. Este movimiento impregnó el imaginario social y se expresó en la literatura, en el arquetipo del pionero cantado por Walt Whitman (1819-1892) en “*Pioneers! O Pioneers!*”<sup>19</sup>, y atravesó las novelas populares y la gesta norteamericana.

El modelo de los *farmers* se perfeccionó con otra creación del mismo año (1862), que completa la Homestead Act. Se trata de la promulgación de la Morrill Act. Esta ley dispuso el establecimiento de instituciones educati-

<sup>19</sup> Leaves of Grass. 153. 1900.

vas agropecuarias para las nuevas tierras y sus pobladores. La ley surge por el tenaz *lobbying* del educador Amos Brown, presidente del The People's College (1853) de Nueva York; institución que sirvió de base para el modelo de la facultad agrícola *–land grant college–*, promulgado poco después (Lang, 1997).

La sanción de la Agricultural College Act de 1862 es de gran interés educativo y muestra el rumbo que tomaba el país del norte en la generación y diseminación del conocimiento. El acta representa la divisoria de aguas entre la vieja universidad norteamericana de los estudios canónicos liberales y la de los tiempos modernos.

Las escuelas que creó esta legislación, llamadas popularmente las A y M *–A de agronomía y M de mecánica–*, tenían dos características que las hacían insólitas en su momento. Incorporaban como alumnos a personas de bajos recursos que provenían de las clases populares y sus estudios no reproducían el *trivium* y el *quadrivium* del canon académico clásico. En su lugar, introducían a la agricultura y a los estudios de mecánica, ramas de conocimiento que hasta el momento no habían entrado en el panteón educativo.

Las leyes sucesivas permitieron el ingreso irrestricto a la educación superior de las clases trabajadoras y las autoridades se preocuparon de materializar este derecho, fundando estos institutos en cada estado, a fin de salvar las distancias a los centros educativos.

Los padres del movimiento fueron Justin Smith Morrill, representante de Vermont *–quien presentó el proyecto al Congreso–*, y Jonathan Baldwin Turner, representante de Illinois.

Justin Morrill logró la sanción de la ley que llevaría su nombre. A través de ella, se le concedió a cada estado de la Unión 30000 acres de tierras públicas por cada representante. Hasta el más pequeño estado recibió 90000 acres. Los estados debían vender estas tierras y con el dinero de la venta establecer escuelas prácticas de agricultura, militares y de ingeniería. La ley original estableció setenta de estos establecimientos. Una segunda pieza legislativa (1890) extendió estas creaciones a los dieciséis estados sureños. Años después, a través de la Hatch Act, se estableció una red nacional de estaciones experimentales agrícolas en las escuelas. Este modelo complejo, con un financiamiento mixto *–en parte federal y en parte estadual–*, sería imitado vagamente en sucesivos momentos de la historia de la educación agropecuaria



argentina; sin embargo, nunca tuvo el éxito atribuido, a veces acriticamente, por observadores del País del Norte.

Ahora bien, el verdadero constructor de las piezas legislativas fue Amos Brown, pedagogo. Como mencionamos, Brown había creado The People's College en el Estado de New York en 1853. El instituto había adquirido mucha notoriedad en la época, porque había permitido, por primera vez, el acceso de las clases trabajadoras de la Unión a estudios postprimarios.

En su época, se dio una identificación muy fuerte en el colectivo social entre el ideario de las Morrill Acts y el instituto de Brown, e incluso en un primer momento se designó al *College* de New York y no a la Universidad de Cornell como buque insignia del *land grant college*.

Pero esta creación no se afincó en el territorio bonaerense. Chivilcoy no llegó a replicarse. Los procesos colonizadores se dieron en otros lares. En parte, la provincia de Buenos Aires quedó rezagada en estos procesos, a pesar del ejemplo de Chivilcoy y de la Colonia Baradero, en tanto

... los intereses ganaderos influyeron en la orientación agraria bonaerense y su suelo, quizás como en ninguna otra provincia del territorio argentino, y de ahí las disposiciones que favorecieron la formación de grandes propiedades privadas sustraídas a la acción colonizadora (Gori: 89).

El proyecto de Sarmiento de una ley nacional de tierras y colonización no se aprobó y lanzaba sus imprecaciones contra los hacendados bonaerenses:

[Buenos Aires] provincia de estancieros satisfechos de la seguridad de sus ganados, de extranjeros indiferentes a todo lo que no sea estrujar el país (Sarmiento, D. F., Carta a Posse, Rosario, 1870).

Sarmiento vivió este fracaso como derrota; pero, sin embargo, pudo asistir a los primeros tramos de la modernización del campo argentino según dos grandes modelos. Uno, el de colonización de la tierra pública en Santa Fe y Entre Ríos; dos provincias que, desde 1878, abastecerían el mercado interno, hasta entonces dependiente de las importaciones. El otro fue el de la estancia ovejera que generó riqueza para propietarios y medieros. Aunque la agricultura era –para Sarmiento– la actividad económica más recomendable para constituir sociedades igualitarias, educadas y republicanas, la ganadería no abandonada a las leyes de la naturaleza era otro camino para alcanzar el progreso.

En síntesis, la llamada conquista del desierto prevaleció como proyecto en la región, se basó en la concentración del factor tierra y afectó a grandes extensiones que quedaron en manos de pocos hacendados. No hubo escuelas prácticas agropecuarias en la zona ganadera bonaerense, porque tampoco existieron allí los pequeños y medianos productores. Sólo peones y puesteros para atender a las miles de leguas, y la producción extensiva de ganado y de agricultura en los campos más fértiles.

Sarmiento vislumbró en el modelo de Chivilcoy la posibilidad de evitar la fragmentación de las economías regionales y superar la insularidad de los manchones de tierras improductivas. Postuló una política sobre tres ejes básicos, que eran respuestas a los interrogantes que le planteaba su tiempo: una agricultura integrada al desarrollo de la manufactura, un plan de colonización que actuara como palanca del desarrollo del país y habilitara el mercado interno, y un sistema de educación común que permitiera la formación del ciudadano y la fuerza de trabajo futuro para el engrandecimiento de la nación. No debe soslayarse que el discurso a Chivilcoy antecede –en más de una década– la constitución del modelo agroexportador –que tuvo sus bases en la Pampa Húmeda y en los cultivos extensivos–, que puso en tensión muchos de los problemas que Sarmiento había avizorado con su mirada profética. De estos tres ejes, prevaleció la educación como estructuradora del país, pero no fue tan omnipotente como hubiera deseado el sanjuanino.



#### **IV. SARMIENTO: PADRE DE LAS AULAS VERDES**

La preocupación por la enseñanza agropecuaria de Sarmiento se concretó en la creación de instituciones, estructuras curriculares y administrativas, y piezas legislativas, que intentaron establecer una agenda orgánica de la educación agropecuaria en el país y construir un puente entre la formación académica y el mundo del trabajo. En las siguientes líneas, se presentan algunas de sus iniciativas más importantes.

##### *La Quinta Normal de Mendoza*

En las primeras décadas de la organización nacional, surgen diversos proyectos de creación de escuelas agropecuarias en las que se destaca la figura de Sarmiento. En un discurso pronunciado en Mendoza en 1884, Sarmiento rememora que, poco después de Caseros y distanciado de Urquiza, se exilió, una vez más, en Chile. Relata:

Púseme desde Chile en 1852 en contacto con el Ministro Dr. Vicente Gil, y secretamente conspiramos para formar en Mendoza una Quinta Normal, a fin de introducir las maderas de que carecía, mejorar la viña y restablecer el olivo y las higueras perdidas [...] El gobierno de Chile puso a mi disposición por un Decreto hermosísimo, 28 fardos de plantas, árboles y semillas que Monsieur Pouget, de rudos modales, de fuerza hercúlea, pero de profundo saber, plantó en San Nicolás (la llamada estancia), en el terreno que sirve hoy a la mejor parte de la población. Todos los árboles que embellecen la ciudad y enriquecen la industria, son pues, hijos de aquella plantación primitiva (Sarmiento, Discurso en el Teatro Municipal de Mendoza, 1884).

Sarmiento crea la Quinta Normal (1853) para la enseñanza agrícola y técnica con un modelo semejante al de la Quinta Normal de Santiago (1841), a cuya fundación había contribuido. La concibió como una estación experimental para introducir nuevas especies y variedades de plantas europeas, adaptarlas a los suelos y climas americanos, y –después– difundirlas

en la región, para mejorar la producción agrícola y agroindustrial. Empero, Gil invirtió en ella una cantidad escasa: 1500 pesos y destinó un terreno en San Nicolás (Mendoza) como sede. Ante la falta de recursos, Sarmiento solicitó al gobierno de Chile variedades de plantas y semillas adaptables a las zonas. Chile accedió al pedido con prontitud y lo justificó, ya que “el Sr. Sarmiento ha contribuido poderosamente a la formación de la Quinta Normal de Santiago y se resuelve entregarle todas las plantas que pida y desee remitir a Mendoza”.

Lo que nunca imaginó el sanjuanino fue la tenaz oposición que tendría en su región. Así lo rememoraba en un discurso en el Senado de la Nación, en 1876:

Tengo muchos amigos en Mendoza, amigos del partido que me estimaban mucho; y, sin embargo, ellos, los urquicistas, los partidarios de Buenos Aires, los provincialistas ¡estuvieron en contra de la Quinta Normal, diciendo que era un establecimiento de lujo, un absurdo, etc.! (Sarmiento, Discurso en el Senado de la Nación, 1876).

Asimismo, le cuenta a su amigo Posse la oposición recibida:

¿Sabes que he fundado en Mendoza, contra la voluntad de todo el mundo, una quinta Normal que cuenta ya con millares de plantas de todas las variedades de bosques de las de Europa y las principales de Tucumán? Si lo ignoras es porque los mendocinos no lo saben tampoco. No he puesto en ello sino la voluntad que tú me conoces y el cuidado de remitirles plantas y semillas [...]

Ahora quiero hacer algo parecido en San Juan, para cuyo fin necesito que, llegada la estación, me acopie en grandes cantidades (los gastos serán abonados) semillas de sevil, pacará, cedro, nogal y demás plantas de maderas, consultando las de más fácil crecimiento, las de adorno, las que puedan servir para cercos, etc., etc. De San Juan irá alguno para conducir las. Pero pon cuidado en esto (Sarmiento, Carta a José Posse, Yungai, 15 de noviembre de 1854).

La escuela tenía como meta formar técnicos agrícolas y desarrollar experiencias que pudieran transferirse a la actividad privada. A iniciativa de Sarmiento, se designó como primer director a Michel Aimé Pouget, nacido en Tours, Francia. Pouget se había diplomado en Horticultura en la Société

d'Horticulture de París en 1850; y, después de una breve estancia en Amiens, se trasladó a Chile, país al cual viajó con una colección de semillas. Durante un año prestó servicios en esa nación y –ante el requerimiento argentino– se radicó en Mendoza, en 1852. Allí, junto con Justo Castro, plantaron numerosas variedades de uva originarias de Francia; entre otras, el Malbec, cepa que tenía alto rendimiento, buenas condiciones sanitarias y excelente color en sus vinos. Pouget trajo de Chile y reprodujo las primeras cepas de variedad francesa que formaban parte de su colección. Los vinos fueron tan buenos, que se decidió exponerlos en Francia.

Sin embargo, ante la falta de apoyo oficial, Pouget abandonó la institución y adquirió un terreno contiguo al de la quinta, donde continuó su actividad con emprendimientos vitícolas, vitivinícolas y avícolas de carácter privado. Asimismo, desarrolló el sistema apícola de Mendoza, con la introducción de las abejas italianas. El terremoto de Mendoza, en 1861, acabó con la vida de la institución.

### *La Quinta Normal de San Juan*

El impulso de creación de escuelas agropecuarias de Sarmiento, no menguó y resurgió durante su gobernación de San Juan (1862-1864). El proyecto ahora estaba planteado como escuela agronómica.

Recién electo como gobernador, Sarmiento escribe una carta a Posse, en la que cuenta su plan de gobierno:

Estoy sondeando el terreno y tomando balance de las existencias. San Juan necesita todo a un tiempo; reparar los estragos de tantos saqueos y desastres, y abrirle camino a las mejoras. Participaré luego a gobernar y consagrarme a todo lo que es puramente interno, municipal. Para ello, necesito tu concurso: 1) Dime lo que me costaría económicamente quinientos cabos de lanzas; y si los hay secos para poder pedirlos cuando quiera. 2) Empieza a recogerme semillas de árboles de madera útiles, pues procederé inmediatamente a la fundación de una Quinta Normal (*Sarmiento, Carta a Posse, 22 de enero de 1862*).

La Quinta Normal de San Juan se inauguró el 18 de mayo de 1862 y constituye la primera escuela agropecuaria del país. Para su organización, Sarmiento convocó al agrónomo Pouget, al técnico italiano Schieronni y al profesor alemán Enrique Röveder, quien dirigía la enseñanza agronómica en

San Juan. La Quinta contaba con un predio de tres manzanas y media. Se dieron en ella toda clase de legumbres, árboles frutales y flores; y se cultivó el algodón, el tabaco, la caña de azúcar, el anís y el cáñamo. También, se industrializó la fruta y se elaboraron distintos tipos de vino.

El plan de estudios abarcaba doce asignaturas específicamente referidas a lo agronómico y otras generales. Los estudios comprendían tres horas diarias de enseñanza; una de ellas, práctica. Los exámenes eran semestrales y las clases duraban todo el año “porque la naturaleza no descansaba”; y las vacaciones sólo se extendían durante una quincena.

La escuela prevaleció, a pesar de las adversidades, y acompañó al desarrollo industrial de la región. Su fundación debe comprenderse dentro de la estructura agraria de la provincia. La subdivisión de la tierra en pequeñas fincas caracterizó la región cuyana y no queda ajeno a este hecho el que las escuelas agropecuarias hayan encontrado allí una cuna natural, ya que su aparición se vincula con la agricultura familiar. Bartolomé Mitre describió con agudeza esta división:

Las poblaciones de San Juan y Mendoza eran entonces los dos últimos centros agrícolas del territorio, esto les permitía ser relativamente más civilizadas que las del resto del país. Su propiedad territorial estaba regularmente dividida en lotes, como las casillas de un tablero de ajedrez, abrazando un área poblada sin solución de continuidad, de manera que su pintoresca campaña era la continuación de la ciudad. Y formaban ambas un conjunto articulado. Cultivábase allí la viña y el olivo, los cereales y todos los árboles de la región templada (Bartolomé Mitre, *Historia de San Martín*).

Hacia final del siglo XIX, el número de propietarios rurales con derecho a agua de riego, en San Juan, era 8136, casi un 10 % de la población total, lo que indica una excepcional división de la tierra (Maurín Navarro, *op. cit.*). Las fincas no llegaban a 170 hectáreas:

... son raros los que tienen tres, cuatro o cinco fincas. No sería posible el cultivo de grandes extensiones; en primer lugar, el sostenimiento y el riego artificial requiere una vigilancia asidua; en segundo lugar, los trabajos en grandes escalas son casi imposibles. Las de que cuatrocientas, quinientas hectáreas las destinan al cultivo del ganado que va a Chile. Por otra parte, se puede sentar este hecho: que no son las grandes extensiones las que más

provecho dan, sino aquellas, aunque pequeñas, que están bien atendidas (ibídem: 196).

Sarmiento estaba atento a este fraccionamiento de la tierra y –en un discurso pronunciado como gobernador– establece una comparación entre el territorio cuyano y el área cultivable de los Estados Unidos, e insiste en la necesidad de crear escuelas agropecuarias.

Y permitidme que os haga un cumplido, yo que tan pocas veces, en mi deseo de progreso, tengo que aplaudir lo que existe. No he visto pueblos de agricultores que más se asemejen, en su índole y hábitos, a los norteamericanos, que los mendocinos y sanjuaninos. La misma tenacidad para el trabajo, aunque con menos provecho, la misma división de la tierra... La misma distribución de la propiedad, pues los dos tercios de los habitantes son propietarios. La misma aptitud para el trabajo personal; sin embargo, los resultados no eran los mismos, ¿por qué? Poseemos tierra más feraz que la de Estados Unidos, tenemos labradores inteligentes, no nos son desconocidas las máquinas en instrumentos aratorios. ¿En qué está, pues, la dificultad? En la falta nuestra –y esto sí que es nuestro–, de artes accesorias a la labranza (Sarmiento, en Clavel Jameson [2010]).

### *La diferenciación de los estudios en la obra de Sarmiento*

A fin de diversificar los estudios, Sarmiento anexó al Colegio Nacional las cátedras de Mineralogía y Química, que dieron origen a la Escuela de Minas, base de la fundación de la Facultad de Ingeniería –en 1947–, de la Universidad de Cuyo.

De este modo, Sarmiento institucionalizó la diversificación de la enseñanza media en la Argentina, a la que le agregaría la salida laboral. En ese momento, la escuela secundaria argentina consistía en dos colegios secundarios con estudios propedéuticos a carreras universitarias: el Colegio del Uruguay (Concepción del Uruguay, 1849) y el Colegio de Montserrat, nacionalizado junto con la Universidad de Córdoba en 1854.

Durante la presidencia de Sarmiento (1868-1874) se instituyeron y consolidaron en el país dos tipos nuevos de escuelas medias que apuntaron a finalidades diversas: *la escuela normal*, destinada a la formación de los maestros; y las *escuelas profesionales técnicas*, destinadas a la formación para el



mundo del trabajo agropecuario y minero. Se trataba de escuelas con salida laboral. Las nuevas ofertas se sucedieron de este modo: en febrero de 1870, nacieron las escuelas de minería de San Juan y Catamarca; en julio de 1870 –según vimos–, se creó la Escuela Normal en Paraná; y, en octubre, las tres escuelas agropecuarias de Salta, Tucumán y Mendoza.

Además de la febril actividad que impulsó para poder llevar adelante la construcción de la educación común, Sarmiento se dedicó a la educación agropecuaria con ahínco. En esto, su obra fue precursora y se alineó con los postulados de Belgrano y Vieytes. La prédica de los patriotas no llegó a concretarse en la creación de una escuela práctica de agricultura. Sólo décadas después, Rivadavia encomendó a Domingo Olivera crear, en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires, una fugaz escuela agropecuaria en 1823. La escuela no funcionó por falta de alumnos y Dorrego la mandó cerrar en 1828.

La acción decisiva de Sarmiento retoma iniciativas en este sentido, porque advierte, en la modalidad técnica, la clave de desarrollo agropecuario del país. Pero ahora, va a dirigir su mirada a las economías regionales, dado que, las producciones extensivas, en especial, las ganaderas de la provincia de Buenos Aires –para el autor– no absorbían mandos medios calificados.

Durante su presidencia, con Nicolás Avellaneda como ministro de Instrucción Pública y Justicia, Sarmiento creó tres departamentos de enseñanza profesional o secciones de agricultura, anexados a los colegios nacionales de Mendoza, Salta y Tucumán. Este emplazamiento tenía una posición socio-productiva estratégica, ya que congregaba a todas las producciones del norte del país. La fundación se realizó a través de la Ley Nacional N.º 432 de 1870, que también creó el Departamento de Enseñanza Profesional de Agronomía. Esta fue la única ley nacional de enseñanza agrícola que se dio en la Argentina, a pesar de los cientos de proyectos que se presentaron ante el Congreso de la Nación y que abortaron, y los infinitos que se sometieron al debate en las provincias. Pero la ley no pudo aplicarse en toda su extensión. En los *consideranda* del Proyecto de Ley, Sarmiento expresa:

El H. Congreso sabe que no es arbitraria la designación de estas tres provincias para establecer las enseñanzas indicadas, puesto que la industria primordial que da ocupación a sus habitantes, es la industria agrícola, que continuará siempre contenida en su desarrollo por prácticas rutinarias hasta que no se divulguen los conocimientos que deben servirle de base. Un país no puede

entrar en la vía de los progresos agrícolas, sino cuando se han estudiado científicamente las propiedades del suelo en sus relaciones con las condiciones atmosféricas. Son –al mismo tiempo– conocidos los poderosos auxilios que las artes modernas ayudan al trabajo del hombre, cuando se aplica al cultivo de la tierra. Los departamentos de estudios agronómicos que se proponen en este Proyecto, no sólo servirán para difundir esta clase de conocimientos, sino que recibirán una organización adecuada, a fin de formar hombres que sean capaces de dirigir las explotaciones agrícolas, porque habrán adquirido la instrucción necesaria. (Sarmiento, Proyecto de ley del PE, agosto 10 de 1870. Nicolás Avellaneda. *Memoria de Justicia, Culto e Instrucción Pública*, 1871).

Sarmiento otorgó a las instituciones un crédito de \$ 12000 para crear un Departamento de Enseñanza Profesional de Agronomía en cada uno de los colegios nacionales. De todos los planes de estudio, el de las escuelas agronómicas fue el único que tuvo aprobación del Congreso. En representación de la Comisión Legislativa, el diputado Ocantos expresó que el proyecto

... responde a una gran necesidad social, tiene su base en nuestro sistema, abre una nueva carrera a la juventud y fomenta el desarrollo del interés público, que son los fundamentos de que emana la civilización actual. La instrucción primaria que inició al hombre en las nociones primeras y la superior que da la patente de las profesiones liberales responde a otro orden de cosas.

Tenemos universidades, escuelas pagadas por el tesoro de la nación, pero hemos descuidado la enseñanzas de las industrias, de las ciencias y de las artes de aplicación, no figuraron en nuestras leyes, y no tenemos un solo maestro de agricultura; de esa industria que es lo único que tenemos y que está llamada a cambiar la índole de nuestros pueblos [...].

La República Argentina no es un país fabril; llegará a serlo cuando venga mucha inmigración y capitales fuertes y cuando demos leyes de estímulo para la introducción de materias primas y para su elaboración. Mientras tanto, no debemos descuidar nuestra condición agrícola ni dejar de aprovechar los ejemplos que nos presentan Naciones más adelantadas que nosotros, aconsejando dar todo el impulso posible a esta fuente inagotable de riqueza y de poder. Desde los primeros días del primer siglo, la Alemania en primera línea, la Inglaterra, la Francia y los Estados Unidos, han creado en todo el territorio escuelas de agricultura; llevando su interés a tal punto, que han creado rentas especiales para sostener esa institución. El Congreso de los Estados Unidos

ha dado varias leyes a favor de las escuelas de Agricultura. En presencia de todo esto, creo que nadie puede dudar de la conveniencia que hay en adoptar el procedimiento aconsejado por la Comisión (José A. Ocantos, Congreso Nacional, Sesión del 21 de setiembre de 1870).

El legislador tenía conocimiento del estado del arte de la educación agropecuaria de la época e imprime en sus palabras una entusiasta defensa. Si bien se refiere como antecedente a la Morrill y Hatch Acts estadounidenses –véase Proyecto Chivilcoy–, no menciona explícitamente que estas hayan sido las musas inspiradoras del proyecto. Se advierte la disyunción que marca entre la industria fabril y la producción agrícola; una, compleja, necesitada de una cierta calificación que vendría “desde afuera” de la mano de capitales extranjeros; y la otra, “lo único que tenemos”, que debía ser fortalecida y apoyada por el Estado, concediéndole a la agricultura una función casi pública.

Por su parte, el ministro Avellaneda desgranó su crítica ante los estudios posprimarios del momento:

Es, efectivamente, una verdad demostrada, que necesitamos reaccionar contra la tendencia puramente escolástica que se ha dado a nuestros colegios, porque se armoniza muy poco con las necesidades del país y que, tomando la dirección opuesta, necesitamos relacionar esta enseñanza con el interés de cada una de las provincias. Tanto el P.E. como el Congreso, se han mantenido algún tanto preocupados con este pensamiento y hay signos que demuestran la intención de darle forma práctica. Es lo que se ha hecho en San Juan y Catamarca; y lo que se trata de hacer en las provincias agrícolas, dotando a sus colegios con un departamento agronómico [...] me refiero a las provincias de Mendoza, Salta, etc.; porque en ellas, la agricultura es la que da ocupación primordial a sus habitantes. Al mismo tiempo, saben que en estas provincias, como en ninguna otra parte, no puede haber progreso bastante en la agricultura sino cuando sean estudiadas científicamente las condiciones del suelo; para aplicarlo después a lo que mejor convenga, acompañándolo de las artes mecánicas, adaptadas al trabajo del hombre (Nicolás Avellaneda, Congreso Nacional, Sesión del 21 de setiembre de 1870).

Los primeros departamentos que comenzaron a funcionar fueron los de Tucumán y Salta, en 1871. Estuvieron a cargo de sus directores, el profesor alemán Federico Schickendantz y Francisco Roca Sanz, respectivamente.

Los departamentos emprendieron su tarea sin un plan común de estudios, con asignaturas y énfasis metodológicos distintos. Por este motivo, el ministro Avellaneda les solicitó a ambos que elaboraran un plan común para la enseñanza profesional de la agronomía, que fue presentado el 6 de agosto de 1872 para las dos primeras escuelas de Tucumán y Salta.

Los directores explicitaron que

... se han tenido presentes las enseñanzas de otros establecimientos análogos –sobre todo– y la necesidad de dar, a las de estos departamentos, un carácter inmediatamente útil y práctico, apropiándolos a las condiciones industriales de nuestras provincias (Sarmiento-Avellaneda, Congreso Nacional, CS, 7 de setiembre de 1872).

El plan se alejaba de la misión de generar estudios agropecuarios prácticos solamente y desplegó una ley orgánica de enseñanza agropecuaria que estructuraba el nivel medio y superior dentro de los Departamentos. La ley presentó el primer plan de estudios de la carrera de Ingeniero Agrónomo de la Argentina, vinculada con los estudios medios que se impartían en las escuelas prácticas.

**Cuadro 1**  
**Primer plan de estudios para ingenieros agrónomos de la Argentina**

Nivel	Asignatura	Institución
Preparatorio	Gramática y Literatura Castellana, Idioma Extranjero (Alemán, Inglés o Francés), Geografía, Historia Profana, Matemática, Física, Química y Nociones de Historia Natural.	Colegios Nacionales
Superior (cuatro años)	<i>Primer Año:</i> Botánica Pura, Anatomía, Morfología, Fisiología, Patología y Clasificación Sistemática. Zoología Pura. Química Analítica Cualitativa, Lecciones y Ensayos Prácticos, Mecánica Aplicada. Amplificación de la Meteorología y Climatología. Dibujo de Máquinas.	Departamentos de Agronomía adscritos a los Colegios Nacionales, Escuela de Ingenieros Agrónomos

	<p><i>Segundo Año:</i> Química Analítica Cuantitativa, Lecciones y Ensayos Prácticos. Agronomía o Teoría Agrícola. Zootecnia, Cría de Ganados, Animales Domésticos e Insectos de Productos Industriales. Mecánica Aplicada. Amplificación de la Mineralogía y Geología. Dibujo de Máquinas.</p>	
	<p><i>Tercer Año:</i> Fitotecnia: Cultivos Generales, Arboricultura, Horticultura, Floricultura y Cultivo de Plantas Industriales. Veterinaria. Construcciones Rurales. Amplificación de la Agrimensura y Topografía.</p>	
	<p><i>Cuarto Año:</i> Industrias Agrícolas, Fabricación de Azúcar, Añil, Queso, Mantequilla, etc. Economía Rural: Administración, Contabilidad, etcétera. Legislación y Código Rural. Higiene Rural. Economía Política, Historia Crítica de la Agricultura.</p>	

Al aspirante que quería ingresar a los estudios de ingeniero agrónomo propios del departamento, se le exigía un certificado de los estudios del curso preparatorio –emitido por el rector del colegio nacional de origen– o debía someterse a un examen, si los había realizado en un colegio particular. Al finalizar los estudios superiores, el departamento le otorgaba al alumno –después de la aprobación de un examen general– un diploma de ingeniero agrónomo, que también lo habilitaba para su desempeño en las cátedras y en la dirección de los departamentos.

El año de estudios se extendía de marzo a noviembre, y diciembre estaba dedicado completamente a los exámenes. Los trabajos prácticos de Fitotecnia y Zootecnia atravesaban las actividades de todo el año.

El plan privilegiaba el carácter práctico de los estudios y prescribía que todas las enseñanzas teóricas se perfeccionaran por medio de trabajos prácticos en las horas libres en el mismo establecimiento o en excursiones en las que los alumnos reconocerían la flora, la fauna y el carácter geológico de los luga-

res visitados. Se trata de un antecedente de los viajes de estudio (*field trips*), que, aún hoy, son estimados en las carreras de agronomía del país.

**Cuadro 2**  
**Plan de estudios de las escuelas prácticas**

<b>Curso</b>	<b>Asignatura/Actividades</b>	<b>Institución</b>
Primero	Prácticas (Cultivos Generales, Horticultura y Fruticultura)	Departamento de Agronomía anexo a los Colegios Nacionales, Escuelas Prácticas
Segundo	Prácticas (Arboricultura, Cultivos de Plantas Industriales y Cría de Animales Domésticos)	
Tercero	Prácticas (Cría de Ganados e Industrias Agrícolas)	

Para ingresar a las escuelas prácticas, los alumnos debían saber leer y escribir correctamente, y tener conocimientos de Gramática y Cálculo, acreditados por un certificado del director de un colegio nacional o provincial de enseñanza primaria. Los aspirantes que procedían de escuelas particulares debían rendir un examen del nivel alcanzado en estas competencias.

Se trataba de un diseño flexible, que permitía que los aspirantes tomaran cualquiera de los estudios en forma separada, siempre que tuvieran los conocimientos indispensables (Sección III, Disposiciones generales, Artículo 10); además, el alumno podía repetir una misma asignatura si quería profundizar sus conocimientos.

El Ministerio de Instrucción Pública administró y supervisó estas iniciativas y en su puesta en marcha, fue importante la gestión del inspector de Colegios Nacionales, José María Torres (Auza, 1985).

Según mencionamos, los departamentos agronómicos de Salta y Tucumán se instalaron en 1871. El de Mendoza lo hizo en 1874, con la dirección provisional de Roca Sanz.

La Escuela de Mendoza matriculó quince alumnos para el curso de ingenieros en su primer año<sup>20</sup>, la de Salta –que había comenzado con veintidós alumnos en 1872– mermó la inscripción, hasta llegar a cuatro en 1875. La escuela agronómica de Tucumán no tuvo inscripción, ya que –desde su creación– sólo había desarrollado actividades de granja modelo. En 1875 registró sus primeros dieciséis alumnos becados por el Gobierno nacional.

Una preocupación importante que tuvo Sarmiento fue procurar los mejores hombres y mujeres para la gestión de los establecimientos educativos. La provisión de los cargos de directores departamentales fue también esmerada. A pesar de que los establecimientos estaban en la cartera educativa, en el ámbito de los Colegios Nacionales, se buscó especialistas agropecuarios para su gestión.

Según lo mencionado, el profesor Federico Schickendantz –director del Ingenio de Minas de Pilciao (Catamarca), químico y botánico alemán–, dirigió el Departamento de Agronomía de Tucumán. También asumió el curso de Química Aplicada a la Agricultura y a las Industrias Agrícolas de la provincia.

El esfuerzo para poner la escuela en funcionamiento fue grande, así como escaso el número de inscriptos. El edificio podía albergar hasta sesenta alumnos y contaba con aulas, laboratorios, depósitos y talleres –para la elaboración de azúcar, manipulación de licores, fragua, carpintería, lechería, aserradero, curtiembre, trapiche, centrífuga, motor de vapor e hidráulico–, pero se sobrevaloró la demanda real de interesados en estas carreras o, quizá, persistía socialmente el prestigio de los estudios canónicos (los propios de los colegios nacionales) y no se apreciaba la importancia de los estudios agronómicos y la modernización del agro.

La Escuela de Salta estuvo a cargo de Francisco Roca Sanz. Los terrenos comprados tenían buena calidad de suelos y encaró obras importantes. Sintetiza su tarea de este modo:

No dudo que comprenderá la mucha constancia que ha sido necesaria para poder plantear un establecimiento nuevo en un país en el cual ningún estudio científico ni observación práctica razonada nos ha precedido (Memoria del Departamento de Instrucción Pública, 1873, en Auza, *op. cit.*).

<sup>20</sup> Según Roig (2004), egresaron de ella siete jóvenes mendocinos que obtuvieron, en 1879, los primeros diplomas de agrónomos del país.

Las misiones que cumplían las secciones de granja o quinta modelo fueron de enseñanza y de extensión, a través de los sitios demostrativos de la modernización del agro, que tenían como destinatarios a los agricultores de las provincias. En el caso de Salta, debido al interés de Roca Sanz por la regionalización de los estudios, se analizó la flora y la fauna de Salta en relación con el tipo de agricultura implantada, como insumo para los procesos de enseñanza.

Sin embargo, estas creaciones fueron endebles y –a pesar del esmero y solidez del impulso sarmientino– no pervivieron; en parte, por la falta de recursos financieros, de docentes y de alumnos. A estas causas, se añaden los enfrentamientos entre el rector del Colegio Nacional de Tucumán y el director del Departamento Agronómico, que lesionaron la endeble situación de la escuela, en el momento que iba a comenzar su labor académica propiamente dicha.

Juan Francisco Castro resume la situación de la escuela en la Memoria del Departamento Agronómico de Salta de 1874:

... ninguno de los que han seguido los estudios del Colegio desea contraerse a las ciencias agronómicas, no presentándose aún a los profesores de esta ciencia un porvenir halagüeño e inmediato, no se despierta en esta juventud el gusto por ella (en Pérez, 1999).

Las instituciones no tuvieron el apoyo de las autoridades provinciales ni contaron con una suficiente divulgación de la prensa. En realidad, despertaron escaso interés en los grupos sociales que eran sus posibles destinatarios: los hijos de pequeños propietarios agrarios o trabajadores rurales (Auza, 1996). Se suprimió la sección de Salta, y las de Tucumán y Mendoza se fueron apagando hasta separarse de los colegios y aparecer refundadas como “quintas agronómicas” –de nuevo un palimpsesto que recorre las quintas normales, los departamentos agronómicos y las escuelas prácticas–, sobre las que se crearon, más tarde, las escuelas de Sacarotecnia y Vitivinicultura, respectivamente. Por último, el presidente Avellaneda y Onésimo Leguizamón –su ministro de Instrucción Pública– cerraron las escuelas de Salta y Tucumán porque “aún no habían producido resultados satisfactorios” (decreto del 15 de mayo de 1876) y porque no cumplían las finalidades que habían motivado su creación. A esto, se añadía la crisis económica de 1875-1876.



A través de ese decreto se canceló, por motivos económicos, la enseñanza profesional iniciada por el sanjuanino; a pesar de la defensa del entonces senador Sarmiento, quien criticó acerbamente a los que pretendían realizar economía a expensas de esas escuelas. Sólo sobrevivió la Quinta de Mendoza, transferida a la jurisdicción provincial en 1887 (y en 1896, al Ministerio de Instrucción Pública). Más adelante dependió por un corto lapso del Departamento Nacional de Agronomía del Ministerio de Agricultura de la Nación y se convirtió en una escuela especializada de la formación en vitivinicultura, cuyos técnicos fueron muy demandados por el mercado laboral de la región. La escuela siguió adelante —en gran parte— por el apoyo de la producción de los viñedos locales y las inversiones del Gobierno provincial.

### *La enseñanza de la agricultura en el Ministerio del Interior*

Resulta de interés analizar la concepción sistémica que tenía Sarmiento de los estudios agropecuarios. Prueba de ello es que intentaba implantarlos a partir de diferentes ministerios apuntando a la diversificación de la enseñanza. Desde el Ministerio del Interior, a través del Departamento Nacional de Agronomía (DNA), se empeñó —sin resultados— en conceder autonomía financiera a la gestión de las escuelas agronómicas, ya que para él, estos establecimientos podían manejar un presupuesto propio a partir de sus rentas, sin depender del presupuesto nacional como los colegios nacionales o las escuelas normales. Ideó de este modo proyectos de creación de escuelas teórico-prácticas agrícolas. Los establecimientos tenían plantas funcionales de doscientos empleados de apoyo para el desarrollo de las tareas agrícolas. El Ministerio redactó tres proyectos de escuelas teórico-prácticas: dos granjas modelo —una, en tierras fiscales de Caroya (Córdoba); la otra, cerca de la colonia de Coronda (Santa Fe)— y una escuela de horticultura, anexa al jardín de aclimatación, en la ciudad de Buenos Aires. No se discutieron en las cámaras, quizá debido al fracaso que había signado las experiencias de Salta y Tucumán. En 1896, el DNA concibió la creación de estaciones agrícolas —que después se transformaron en escuelas agrícolas— y seis estaciones experimentales, equivalentes al nivel primario, que tuvieron una matrícula de noventa alumnos.

### *Educación agropecuaria bonaerense y la acción de Olivera*

Mientras Sarmiento dedicaba sus esfuerzos a las economías regionales y –casi obsesivamente– a crear estructuras organizativas alrededor de la educación agropecuaria, los hacendados bonaerenses empezaban a buscar nuevas instituciones agropecuarias.

Eduardo Olivera pertenecía a una familia que podríamos denominar de la ilustración agraria. Su padre, Domingo Olivera, había impulsado la creación de la primera escuela agropecuaria “pública” en la Universidad de Buenos Aires (*cf.* p. 58). Otros autores los llaman estancieros ilustrados (Hora, 2002; Sesto, 2002). En realidad, los Olivera no tenían latifundios, aunque sí una pronunciada vocación por lo agrícola. Eduardo había estudiado Agronomía en Francia y era –en este punto– un referente de la agronomía en la Argentina porque tenía ideas progresistas y una formación técnica sistemática que no poseían los demás propietarios. Había realizado estudios en Grignon –una de las tres<sup>21</sup> escuelas imperiales de Agricultura de Francia– que era –a la sazón– una escuela-granja (*ferme-école*) de formación de

... buenos encargados de cultivos, contra maestros rurales, obreros especiales, pequeños productores, agentes inteligentes, propensos a acelerar el progreso de la agricultura local (Circular del Ministerio de Agricultura, Comercio y Trabajos Públicos de Francia, 22 de marzo de 1869).

A fin de modernizar las prácticas agronómicas y como resultado de sus viajes de estudio por Europa –en especial, por Francia e Inglaterra–, ideó una asociación ruralista, para agrupar a los hacendados que introdujeran los adelantos científicos y tecnológicos agrícolas que se observaban en otros confines. Los hacendados recibieron la idea con el desinterés que Sarmiento había vislumbrado en sus célebres diatribas contra los bonaerenses; y en un principio, a Olivera le resultó difícil conseguir asociados (Hora, *op. cit.*). De su acción nació la Sociedad Rural Argentina (SRA), que Olivera fundó con José Martínez de Hoz, en 1866.

<sup>21</sup> Las otras dos eran las escuelas de Grand-Jouan y la de Saulsaie, trasladada a Montpellier en 1870. A partir de ese año, la escuela emitió un diploma de ingeniero agrícola a aquellos alumnos que redactaban una memoria –*aggregation*– sobre un dominio, una industria o una localidad. La memoria se defendía frente a un tribunal formado por profesores y agricultores, que estaba presidido por un inspector general de agricultura (Charmasson *et al.*, 1998).

Al principio, la sociedad fue un organismo de divulgación científica y tecnológica. En su creación, Olivera tomó elementos de la *Royal Agricultural Society* de Inglaterra<sup>22</sup> (Ravelio, 1928; Marota, 1933), creada en 1838 —que aún perdura—, que diseminaba las novedades de las ciencias agropecuarias y reunía en su seno actores heterogéneos, científicos, hombres de Estado; y tenía como fin último, el avance de las ciencias y tecnologías agropecuarias.

La nueva Sociedad contó con Sarmiento entre sus fundadores, quien estaba convencido de la conveniencia de introducir la modernización agrícola que él había visto en todo su despliegue —en sus viajes a Europa y a los Estados Unidos— en los distintos ramos de las ciencias agronómicas.

El órgano de expresión de la Sociedad fue la revista *Anales* y, desde ella, Olivera advertía la necesidad de la modernización de la agricultura y de que los productores se arraigaran en el campo. La expansión de los sistemas productivos de los lanares requería nuevas formas de organización del trabajo y la introducción de cambios tecnológicos. Para Olivera, los grandes productores —antes que el Estado— debían introducir dichas modificaciones (Hora, *op. cit.*) e, incluso, abandonar la ciudad y volver al campo. En una carta dirigida a su padre —en uno de sus viajes al exterior—, patentiza su desprecio por la vida urbana, plagada de intrigas políticas, y dice: “Padre: en el campo, la gente inventa, crea y produce. En las ciudades, conspira” (Olivera, 1883).

<sup>22</sup> Existían, por lo menos, dos de estas sociedades en los países de importancia agrícola de la época. La Royal Agricultural Society de Australia, fundada en 1822; y la Royal Agricultural Society, de Inglaterra. La sociedad inglesa —a partir de la cual Olivera moduló la asociación argentina— fue fundada por un grupo de actores diversos, que convocaban a propietarios terratenientes; pero también, a periodistas y entusiastas, que estaban convencidos de que las aportaciones científicas permitirían el desarrollo de la agricultura inglesa y darían una respuesta técnica a la demanda de alimentos, debido a la explosión demográfica que se daba a escala mundial. Antes de finalizar el siglo XIX, la sociedad inglesa había logrado establecer el Royal Agricultural College en 1866 y sancionar el acta parlamentaria de 1870 —que estipulaba un programa de prevención de las enfermedades del ganado—, crear las primeras estaciones de investigación experimental del país e introducir la evaluación de la calidad de la leche en la Feria Real de 1895. Esta sociedad obtuvo una Carta Real para su funcionamiento en 1840 y —aún hoy— pone a consideración de sus asociados las mejores prácticas y la más amplia gama de industrias rurales, a través de sus ferias, exposiciones, conferencias y premios. <http://rase.org.uk/>, acceso 17 de mayo de 2011.

Olivera tenía un trato frecuente con Sarmiento y compartía la idea sarmientina de que las tierras debían colonizarse a través de los pequeños productores como propietarios. Ambos mantenían intercambios epistolares, y Sarmiento respetaba a este hombre, que poseía una esmerada formación científica y traía las últimas aportaciones de la ciencia y la tecnología al agro, por él conocidas en sus viajes y lecturas. Sin embargo, Olivera no lo había apoyado en su proyecto de Chivilcoy, y sugería seguir en ese lugar con el modelo de la gran propiedad que prevalecía en la economía bonaerense, apta para la actividad ganadera. Aducía las siguientes razones:

Al decretarse esta última [venta de tierras y fraccionamiento] en el partido de Chivilcoy, se hizo efectivamente por una parte del beneficio, porque creó una multitud de propietarios donde había solamente unos pocos poseedores, pero le faltaron dos condiciones esenciales: los capitales necesarios para hacer fructificar la tierra y la industria agrícola. ¿Qué sucedió? Que al poco tiempo comenzaron a sentir los cultivadores la necesidad del capital e iban al negociante próximo, al pulpero como se llama en la campaña, a tomar dinero al dos, tres y hasta al usurero interés del 10% mensual, como se citan algunos casos muy raros, es verdad, pero no por eso menos ciertos. De aquí resultaba que los cultivadores veíanse obligados a vender sus áreas a las negociaciones de los pueblos de campaña, los que por la naturaleza misma de su negocio no podían en manera alguna dedicarse a la agricultura y necesita fuertes capitales y una eficaz atención para operar su desarrollo. ¿Qué sucedió entonces? Que en el partido de Chivilcoy se vio reconstruida la estancia, mientras que los cultivadores emigraban al partido de Bragado, del 25 de Mayo y aun a la población de los S.S. Terreros y en El Paraíso, viviendo allí en la miseria más completa, porque muchas veces no tenían ni aun el capital necesario para construir un pobre rancho [...]. En Bragado, se había reproducido el mismo fenómeno que en Chivilcoy; había venido la pobreza y el uso de crédito en condiciones usurarias y como consecuencia inevitable, la reconstrucción otra vez de la gran propiedad, que es lo que precisamente querían evitar. Al facilitar la emigración del cultivador de Chivilcoy a los partidos vecinos en el estado de miseria en el que actualmente están, no habíamos hecho sino hacer repetir los hechos que tienen hoy lugar en aquel partido y –lo que es más grave– que la agricultura en lugar de fijarse al suelo como debe serlo anduviese errante, pasando hoy al Bragado a destruir allí al pastoreo y a los capitales empleados a él, para que mañana, allí empobrecida, viniera a despedir al estanciero de 9 de julio, dejando tras sí como en Chivilcoy reconstruida la gran

propiedad (Olivera, Eduardo. Informe de la Comisión de Hacienda de la Cámara de Diputados sobre el Proyecto de Tierras del Partido de Bragado, 29 de mayo de 1869: 484, 480-481).

Olivera muestra cómo concibe la educación agropecuaria, en una carta escrita a Sarmiento en 1859, desde Washington. Indica que en las escuelas argentinas prevalece lo teórico, y que lo único que encuentra de aplicado es la medicina humana y la abogacía, que si bien son dos actividades de mérito, su prosperidad se encuentra ligada a los males que afectan a las sociedades

... y entre nosotros, adonde media sociedad se contrae a esta clase de estudios, es muy grave distraer a la juventud de los negocios prácticos quitándoles la influencia sólida y positiva que da la propiedad del suelo y la práctica del comercio. Por consiguiente, existe la ignorancia más completa en todas las clases sociales sobre los principios de economía rural que hacen hoy la grande prosperidad de muchas naciones (Olivera, 1859).

Con el diputado José A. Ocantos, Eduardo Olivera presentó un proyecto a la legislatura bonaerense para la creación de un instituto agrícola en Chivilcoy en 1867. El proyecto de ley, que cristalizaba la formación especial, fue sancionado en 1868, pero dio lugar a encendidas disputas respecto de la ubicación que se le debía dar. A la original de Chivilcoy propuesta por sus autores, se opusieron aquellos que querían tener el instituto más cerca de la ciudad de Buenos Aires, por ejemplo en San Isidro<sup>23</sup>.

La ley autorizaba al Poder Ejecutivo a “establecer un Instituto Agrícola en el lugar que resulte más conveniente para el estudio de la agricultura práctica y el de las artes y ciencias relacionadas con ella”. Se encomendó a la Sociedad Rural Argentina que eligiera el lugar, definiera el presupuesto y el plan de estudios<sup>24</sup>. El 8 de junio de 1870 se decretó la creación de la Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería en Llavallol –partido de Lomas de Zamora–, uno de los campos ofrecidos para su instalación. En la disputa sobre la elección del

<sup>23</sup> Se advierte que hasta mediados del siglo XIX la actividad de la agricultura bonaerense no traspasaba la zona del ejido y se limitaba a la chacra periurbana (De Filippo, 1984).

<sup>24</sup> Hubo dos ofertas de tierras: una, de 400 cuerdas cuadradas en Chivilcoy, que donaba a título gratuito el municipio; y otra de un particular, Patrick Bookey, la vieja estanzuela de Santa Catalina en Llavallol, partido de Lomas de Zamora. Totalizaba 739 cuerdas, cotizadas en \$ 1 450 000. Se aconsejó la toma de esta última oferta.

predio, también se debatieron otras cuestiones de diversa índole, como a quién y a qué tipo de industria –pecuaria o agronómica– estaría destinada la escuela.

El proyecto original de Olivera y Ocantos finalmente se concretó, pero con modificaciones. A partir del esquema de Ernesto Oldendorff<sup>25</sup>, Eduardo Olivera presentó un plan de acción que se llevaría a cabo en Santa Catalina.

El proyecto giraba en torno de la estructura académica de un instituto, conformado por tres instituciones: la *Academia*, en la que se estudiarían las ciencias agropecuarias en forma práctica y teórica; la *Escuela Práctica de Agricultura*, con estudios de dos años de duración y gratuita, “adonde los alumnos harán todos los diversos trabajos de campo y recibirán una educación que los hará conocer elementalmente las ciencias que se relacionan con la agricultura”; y una *Escuela de Horticultura*.

Pero, como casi siempre ocurre, el proyecto sufrió modificaciones; y en 1872, se decretó sólo la fundación de la Escuela Práctica de Agricultura en Santa Catalina, y en vez de estar dirigida a la formación de los campesinos o de sus hijos, nació unida a una función humanitaria y asistencial. Leemos en los *consideranda* y en la parte propositiva del decreto

... que en el Asilo de Huérfanos existen jóvenes que pueden ser provechosamente educados en dicha escuela y adquirir una industria lucrativa y útil al país (una comisión *ad hoc*) procederá igualmente a instalar en dicha escuela los alumnos existentes en el Asilo de Huérfanos, que por su edad y condiciones juzgue útil para aquel fin, entendiéndose al efecto con la Comisión administradora de dicho Asilo y Defensor General de Menores Dr. Saravia.

En el decreto, se registra la alianza que se celebró en la provincia de Buenos Aires entre las funciones asistenciales y las propias de las escuelas agropecuarias. Esta vinculación, a veces se dio por largos lapsos, y restó visibilidad social a la función propia de los establecimientos agropecuarios. La Comisión Directiva advierte los devaneos de la existencia de la escuela y expresa:

Es de esperar, sin embargo, que nuestros gobiernos se harán cargo de la importancia de dar todo el desarrollo posible a esa institución y que arbitrarán

<sup>25</sup> Fue el primer director del Departamento Nacional de Agricultura, a partir del cual se creó –a fines de siglo– el Ministerio de Agricultura de la Nación. El proyecto estaba inspirado en la organización de establecimientos análogos de Hohenheim, Würtemberg (Alemania) y Grignon (Francia).

los medios de realizar el gran plan primitivo, cuyo presupuesto fue calculado en unos diez millones de pesos, pues, dadas las condiciones del país, el aumento de la inmigración y el fomento de la industria y el ejemplo que nos ofrecen otros países en materia de enseñanza agrícola, sería vergonzoso limitarse a lo que recientemente se ha instalado (Anales de Agricultura de la República Argentina, año II. N.º XIX, octubre de 1874).

No podemos dejar de advertir que, entre los vaivenes del proyecto original y el decreto que al final se sancionó, se cuelan cambios de rumbo y políticas contradictorias. Por último, la escuela se abrió en 1872, con un grupo de niños huérfanos, que recibían una enseñanza práctica. Su existencia, que fue la de un establecimiento de enseñanza básica o elemental más que una “secundaria”<sup>26</sup>, fue fugaz, y se extinguió ocho años después. La escuela representa el primer proyecto bonaerense “oficial” a partir de la organización nacional y parece conjurar –aunque fugazmente– el sino de que no habría escuelas agropecuarias bonaerenses durante este período (descontando la inicial de la Universidad de Buenos Aires y las que surgieron por iniciativas privadas). Por último, creemos que la idea original de Olivera –la escuela práctica de Santa Catalina– intentó tender puentes con el fallido proyecto Chivilcoy<sup>27</sup> de Sarmiento.

En el mismo emplazamiento de la escuela –reeditando la metáfora del palimpsesto, texto sobre texto– se creó –años después– el Instituto Superior de Agronomía y Veterinaria. El instituto se inauguró el 6 de agosto de 1883, fecha que quedó instituida como el “Día de los Estudios Agronómico-Veterinarios” en la Argentina. Entre sus promotores, se encuentra la figura tenaz de Mariano Demaría, su primer director. La institución contó con diecisiete alumnos y siete profesores contratados en Europa. En 1888, se graduaron los nueve primeros ingenieros agrónomos y tres veterinarios ar-

<sup>26</sup> La comisión directiva dirigió una nota a Aristóbulo del Valle en 1875, en la que decía que las asignaturas se impartirían en ellas del modo más sencillo posible, a fin de darle a los alumnos las nociones generales para convertirse en buenos capataces o mayordomos de establecimientos rurales (citado por Di Filippo, *op. cit.*: 20).

<sup>27</sup> La ley provincial de setiembre de 1892 recrea en su sede –a través de un decreto del Ministerio de Obras Públicas provincial– una Escuela Práctica de Agricultura y Ganadería, que no comenzó a funcionar de inmediato, debido a la restricción de los recursos de la provincia. Se abrió, finalmente, en 1897 –dirigida por Adolfo C. Tonnelier–, ante el pedido de los productores de la zona. Después se la transfirió al Gobierno Nacional, junto con los institutos que conformaron la Universidad de La Plata.

gentinos; y, al año siguiente, el Poder Ejecutivo provincial trasladó el instituto a La Plata. En ese entonces, se lo denominó facultad, incorporándose a la ya creada y fugaz Universidad Provincial de La Plata<sup>28</sup>, fruto de la gestión de Rafael Hernández. Desapareció en 1906, cuando Joaquín V. González lo incorporó a la recién fundada Universidad Nacional de La Plata. El Instituto de Santa Catalina, que había funcionado como escuela práctica, fue anexado a la facultad, según lo mencionado<sup>29</sup>.

Por último, para dar cierre a esta sección, es importante mencionar otro defensor de la diferenciación de la enseñanza media que –como Sarmiento– abogó por una modalidad técnica dentro del sistema educativo, tal fue el jurisconsulto Antonio Bermejo.

El ministro Bermejo asumió su función durante la presidencia de José Evaristo Uriburu y realizó una crítica lúcida del sistema educativo en su proyecto de reforma. Se centraba en la enseñanza secundaria, la que para él

... adolece de muchos y graves defectos y la misma no se modifica con reformas parciales [...] siendo necesario cambiar radicalmente la índole de esta enseñanza para realizarla en la forma y con los límites que reclama su principal objetivo (Antonio Bermejo, Diario de sesiones, Cámara de Diputados, 1897, t. I, p. 296).

Bermejo fustiga el carácter propedéutico de los colegios nacionales y demanda una orientación para el mercado de trabajo. Insta a formar “comerciantes, ganaderos, industriales y no sólo abogados, médicos e ingenieros”<sup>30</sup>. En tal sentido propone para la enseñanza media un novedoso plan que concilia las tres finalidades de estos estudios: la preparación para la universidad,

<sup>28</sup> La Universidad Provincial de La Plata fue creada por ley en la gobernación de Máximo Paz, el 2 de enero de 1890. En el grupo de carreras iniciales, no constaban los estudios de Agronomía y Veterinaria, que se unieron después. De todos modos, esta universidad se inauguró tardíamente por estrechez de fondos en 1897. Dardo Rocha fue su primer rector.

<sup>29</sup> El predio original del Instituto de Santa Catalina, constituye parte del *campus* de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, creada en 1972. Esta universidad obtuvo la cesión de 45 hectáreas del predio, ubicadas en el cruce de la Ruta Provincial 4 y la avenida Juan XXIII, y gran parte del edificio central de Santa Catalina, donde funciona hoy el Rectorado. Más tarde, la Universidad de La Plata transfirió el uso de los pabellones del ex Centro de Estudios y Ensayos de Maquinaria Agrícola a la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNLZ.

<sup>30</sup> Diario de Sesiones, Cámara de Diputados, 1897, t. I, p. 296.



la formación general y la orientación laboral. La propuesta de estudios duraba seis años, distribuidos como lo indica el Cuadro 3.

A pesar de que el proyecto no se concretó y no tuvo dictamen, originó una corriente crítica en los ministros de la cartera que sucedieron a Bermejo: Luis Beláustegui y Osvaldo Magnasco<sup>31</sup>, quienes buscaron una reforma orgánica del sistema educativo que integrara todos los niveles y modalidades; proyectos, lamentablemente, condenados al fracaso y a un tenaz olvido<sup>32</sup>.

**Cuadro 3**  
**Integración del sistema de educación media, según Antonio Bermejo**

Curso	Modalidad	Propósito	Sede
1.º a 4.º año	Enseñanza general	Formación general	Colegios Nacionales
5.º a 6.º	Enseñanza especial	Preparación para la formación científica que se dictarían en los centros en donde existieran universidades	Buenos Aires, Córdoba

<sup>31</sup> Cfr. en el libro de Mariano de Vedia y Mitre, *Cuestiones de educación y de crítica*. Buenos Aires, Arnoldo Moen y hermano (ed.), 1907, el prólogo es de Osvaldo Magnasco.

<sup>32</sup> En el último cuarto del siglo XIX, se proyectaron más de una decena de propuestas que no tuvieron dictamen favorable o que no llegaron a tratarse. En 1873, Sarmiento aprobó un contrato de arrendamiento para la instalación de una quinta experimental en la Capital Federal, situada en la calle Paraguay y la actual Scalabrini Ortiz. El lote tenía unos 5000 m<sup>2</sup> con edificaciones y plantaciones. En 1885, se proyectó el primer Instituto agrícola en un territorio nacional: la quinta de aclimatación de Santa Cruz. En 1887, el diputado nacional Wenceslao Escalante creó una estación agronómica y escuela práctica de agricultura en los terrenos denominados El Arroyito, en las inmediaciones de Rosario, que tenían una extensión de 800 has. Sin embargo, las tierras fueron rescatadas por su propietario, y en 1889 creó una escuela llamada a “suministrar capataces y mayordomos agrónomos, con conocimientos técnicos y, especialmente, con conocimientos prácticos”. En 1888, el Poder Ejecutivo destinó una sección del Parque Tres de Febrero a ensayos y cultivos experimentales. También, en ese mismo año –a través de la Ley 2419–, se crea un establecimiento en la colonia Génova, que funcionaría como escuela de agricultura. Poseía un predio de 500 ha, pero no llegó a funcionar. En 1889, se fundó, a través de un proyecto de ley, una escuela en Caroya (Córdoba). En 1894, se creó la escuela de Bella Vista, que en 1907 fue convertida en chacra experimental, en 1909 fue vivero y escuela entre 1911 a 1915, pasó en 1915 a ser chacra experimental y en 1918, vivero de nuevo. En 1899, se creó una escuela práctica en la quinta que funcionó hasta 1900.

	Enseñanza especial	Orientación laboral	Buenos Aires, Entre Ríos, Corrientes y San Luis
	Enseñanza especial* agrícola-ganadera	Orientación laboral	San Juan, Mendoza, La Rioja y Catamarca
	* minera, vitivinícola *comercial y agrícola, según las riquezas regionales	Orientación laboral	Tucumán, Santiago del Estero y Salta

Por último, la creación de las escuelas agropecuarias regionales de Sarmiento responde a su concepción de proyecto de país, que incluye otras fundaciones educativas, como la Escuela Normal de Paraná (1871) –tratada en otra sección de este ensayo–, la Escuela Normal de Maestras de Concepción del Uruguay (provincial en 1873 y nacional en 1876) y la Escuela Normal de Tucumán (1874). Todas estas creaciones de difusión nacional se afincaron en ámbitos locales. Sarmiento conocía las capacidades del país y tenía en claro que las provincias se habían conformado antes que la nación; y que existía en ellas experiencias, ensayos, movimientos comunitarios, proyectos de reforma y sistemas en plena madurez. Por citar sólo algunos casos y provincias, la Escuela Normal de Paraná se había construido sobre la base de un sistema de formación de preceptores, que databa de 1840. El Colegio Nacional –creado por Urquiza en Concepción del Uruguay– se fundaba en una larga tradición pedagógica, que –incluso– había fomentado la educación agropecuaria. En las provincias de Corrientes y Entre Ríos se había desarrollado un grupo de pedagogos positivistas vinculados con el gobierno de Virasoro que impulsó la educación agropecuaria. Años después, y por iniciativa de los vecinos del lugar, se creó la Escuela Popular de Esquina –en Corrientes–, organizada de acuerdo con los criterios educativos positivistas.



## V. NOTAS SOBRE EL PENSAMIENTO DE SARMIENTO

Para poder comprender mejor la naturaleza del proyecto de Sarmiento y sus dimensiones constitutivas, es preciso detenerse en una característica intelectual del sanjuanino. Sarmiento es un hombre de “pensamiento”. En el análisis de su producción intelectual, se pueden reconocer los rasgos que caracterizan al pensamiento como categoría epistemológica. Esta categoría ha sido profusamente usada en diversos campos: filosóficos, literarios, económicos, jurídicos; aunque, no por ello, explicitada con igual frecuencia. Quizá se deba al gijonés José Gaos (1942, 1943, 1944) la primera reflexión sobre el pensamiento como categoría autónoma. En el prólogo a su *Antología del pensamiento hispanoamericano*, Gaos (1942) afirma:

... El “pensamiento” es aquel pensamiento que no tiene por fondo los objetos sistemáticos y trascendentes de la filosofía, sino objetos inmanentes, humanos, que por la propia naturaleza de las cosas –históricas estas–, no se presentan como los eternos temas posibles de un sistema sino como problemas de circunstancias; es decir, de las de lugar y tiempo más inmediatas, y, por lo mismo, como problemas de resolución urgente; pero que usa como forma los métodos y el estilo de la filosofía o de la ciencia; o que no tienen aquellos objetos sino los indicados, ni usa estos métodos y estilo, pero que idea y se expresa en formas orales y escritas, literarias –género y estilo–, no usadas, al menos en la misma medida.

Hans Leisegang (1951) consideró las formas del pensamiento como conjunto conexo de leyes que resulta del análisis del pensamiento de un individuo expresado por escrito. Según el autor, existen modelos cerrados o abiertos de pensamiento. En el primer caso, implican estructuras circulares, cerradas sobre sí mismas, omniabarcativas y omnicomprensivas. Este modelo se dio en la antigüedad, en las construcciones filosóficas de Heráclito de Éfeso, y se repitió en Hegel, en el “círculo de los círculos”. Entre los modelos abiertos que semejan pirámides conceptuales, se pueden señalar las vastas construcciones intelectuales de Aristóteles, las grandes *summas* medieva-

les, el sistema de Immanuel Kant y otros. Para Horacio Picco (1991), el pensamiento tiene un inescindible carácter social e histórico. Es decir, es una forma de pensar circunstanciada. Implica la reflexión centrada sobre algún aspecto de la realidad cultural, social, política o económica intersubjetiva de un pueblo en un momento determinado.

Tanto por su contenido, lo pensado, como por el sujeto del pensar, se refiere a una dimensión social constitutiva de la persona. Se piensa siempre en un medio cultural que es necesariamente social: el pensamiento no es nunca una actividad que pueda desarrollarse en la soledad del sujeto (Picco, 1991:226).

Las historias, los usos y costumbres locales, penetran en él y lo caracterizan. Abundan referencias bibliográficas con denominaciones tales como “pensamiento español”, “pensamiento francés”, “pensamiento helenista” –caracterización realizada por L. Robin– o pensamiento “renacentista” (Burckhardt). También “pensamiento hispanoamericano”, título utilizado por Gaos para nombrar su seminario. Picco (*op. cit.*) propone el pensamiento como estructura epistemológica autónoma, distinta de la filosofía, la ciencia y la ideología, aunque tan rigurosa como las dos primeras.

El pensamiento no es filosofía. Si bien comparte con ella la búsqueda crítica de una respuesta totalizadora, esta indagación no tiene como fin encontrar fundamentos incondicionados. El pensamiento se relaciona con su objeto de una manera total, pero esta actitud comprensiva no se plantea como una cuestión de fundamentación, sino que es una característica que le deviene de la propia realidad única e integrada a la que se refiere. Su contenido material son los problemas contemporáneos que surgen de una dinámica espacio-temporal. Para el autor, en esta tensión se funda el carácter de indeterminación y provisionalidad del género del ensayo, en el cual, a menudo, se expresa el pensamiento.

Ahora bien, tampoco el pensamiento es contenido de la ciencia. Para serlo, debería tener –entre otras notas– un objeto determinado y una racionalidad instrumental específica (metodología), que se adecue a dicho objeto, así como un campo de aplicación acotado. El pensamiento tiene frente a su objeto una actitud diferente. Si bien lo analiza en sus distintas facetas constitutivas, siempre existe en él una tensión a regresar al horizonte totalizador. En cuanto a la racionalidad instrumental, las construcciones del pensamiento suelen utilizar procedimientos heterogéneos, según la singularidad del objeto

de conocimiento. Desde el análisis fenomenológico a la descripción densa, desde el registro etnográfico al método histórico-comprensivo: el pensamiento se expresa a través de diversas metodologías. Todas ellas son medios idóneos.

Por último, el pensamiento tampoco es ideología. Como forma de pensar, la ideología es “un modo de manifestarse a través de ideas” (Ferrater Mora, 1951), “es un esquema operativo de interpretación y modificación del mundo” (Picco, *op. cit.*: 232). La ideología es

un esquema operativo de interpretación y modificación del mundo. Como construcción supone que con el mínimo representativo, de ser posible una sola idea privilegiada, se puede fundamentar una visión que abarque la totalidad. De aquí los caracteres de totalitario y reduccionista que tiene siempre el enfoque ideológico (ibídem: 232).

El pensamiento sólo comparte con la ideología el carácter operativo que lo anima. La valoración que funda esta construcción intelectual funciona como impulso para la acción. El pensamiento reclama una *praxis*. Sin embargo, a diferencia de la ideología, no se trata de un esquema circular sino abierto. Si bien busca una respuesta integrada de la realidad, se abre a distintas perspectivas y dimensiones.

El edificio intelectual de la obra de Sarmiento tiene sus cimientos en la categoría de pensamiento. Hombre de su época, fue –además– un hombre “para todas las estaciones”, según la frase afortunada con la que Robert Whittington y Erasmo de Rotterdam describieron a otro intelectual de pensamiento, Tomás Moro. Es decir, Sarmiento no fue un filósofo en sentido estricto, ni un científico, ni un ideólogo. No fue economista, naturalista, historiador o sociólogo; tampoco literato, a pesar de sus inclinaciones por todos estos y otros saberes, y por su indiscutible genialidad en algunos de ellos. No buscó la reflexión en sí ni cultivó las disciplinas por el único afán de conocer, sino para ponerlas en función de la realidad a través de la capacidad integradora de su pensamiento y acción. Tampoco fue un ideólogo. Su construcción intelectual, a pesar de estar orientada a la modificación de la realidad de su tiempo, se abrió a las diversas corrientes de la época y muestra un profundo conocimiento de las tradiciones más disímiles, se apropia de las manifestaciones ideológicas y les impone siempre su marca original.

Estas características polifacéticas del pensamiento de Sarmiento –común a otros grandes hombres de la historia, como Erasmo, Jovellanos, Unamuno, Horace Mann–, quedan a menudo ilustradas con el término “polígrafo”, acuñado por Marcelino Menéndez Pelayo, con el que algunos autores han aludido a la construcción intelectual sarmientina (Blanco-Fombona, 2004) y se manifiestan en los registros puntillosos que realiza en sus *Viajes*. En estos textos es una especie de ojo de Dios al que pocas cosas quedan ajenas o –mejor– sin interpretar. No se arredra ante las cuestiones más disímiles que aparecen a su vista. En sus viajes tiene el carácter errante de un *flâneur* que reconstruye el sentido de la embriaguez de las calles y el paisaje de un mundo que está haciéndose ante sus ojos. Vemos como los lugares se vuelven cómplices de su mirada y se abren a él en perspectivas que –seguramente– no tienen para el pasante común. Entiende el recorrido de ciudades y países como un texto para interpretar, como un espacio de lectura toponímica. Sus viajes son operaciones antropológicas y poéticas; y constituyen, simbólica y esencialmente, la base de su política.

La cosmovisión de Sarmiento es integradora. Busca conjugar lo universal y lo local. En su persona se fusiona el hombre que siente y reflexiona con el hombre de acción: es periodista, guerrero de batallas reales y simbólicas, maestro, profesor universitario, legislador, presidente de la nación; fundador de escuelas e institutos, de archivos y bibliotecas; constructor de caminos, explorador de vetas mineras, protector de la agronomía, genial pedagogo. En fin, en el pensamiento de Sarmiento, realismo y utopía se complementan como las dos caras de un Jano; atento, a la vez, al presente, al pasado y al futuro. Esta actitud de estar proféticamente entre dos mundos –el de la historicidad y el de los sueños– le valió por igual la incomprensión de muchos de sus coetáneos y de nuestros contemporáneos, federales o unitarios, conservadores o reformistas, realistas o idealistas. Es difícil perdonar a quien mira más allá de su tiempo.

En esta caracterización de la naturaleza de la producción intelectual de Sarmiento, parece que se hiciera un deslinde de todo aquello que no puede explicar a Sarmiento con justeza: no es un científico, un filósofo ni un ideólogo; tampoco, seguramente –y ya ahondando en posibles oficios y profesiones, todos desempeñados por el sanjuanino con genialidad–, no es un pedagogo, solamente. En la primera parte de este trabajo nos planteábamos una pregunta candente: ¿puede resumirse la obra o la propia genialidad de Sarmiento a la dimensión educativa? ¿Fue Sarmiento sólo un pedagogo o un educacionista, como él gustaba decir? Sarmiento dice

... Y si alguna vez hubiese de asignárase sin intenciones péfidas, una profesión social, un oficio como el de médico, militar ó abogado, sería el de educacionista, de maestro de escuela, título que estimo en mas que el de abogado, que he podido obtener en Chile mediante tres años de estudios facilísimos de ciencias jurídicas, pues soy licenciado en humanidades. Soy educacionista como Cousin, lo soy como Horace Mann, en verdad que muchos menos que él: pero por mis estudios sobre la materia, por mi consagración de veinte años, por mi práctica, por mis viajes para perfeccionarme, por mis obras sobre educación, por El Monitor, en fin me reputo en mi profesión persona más competente, más útil a la América (Sarmiento, D. F., *Las ciento y una*).

Sarmiento puso el oficio de pensar y vivir en función de su proyecto de país. Lo movió la llama de la república. Fue el constructor del sistema educativo argentino y un gran estadista americano.





## VI. CONCLUSIONES

Las diversas iniciativas educativas de Domingo Faustino Sarmiento fueron epifenómenos de un proyecto que les otorgó sentido. Este proyecto fue el engrandecimiento de la Nación Argentina a través de grandes principios, como la educación pública, común y gratuita para todos y la realización de innumerables acciones educativas. Sin embargo, su gran obra de estadista no se limitó a lo pedagógico y no quedaron dimensiones de la construcción del país que le fueran ajenas: sociedad, industria, comercio, cultura, arquitectura.

Este estudio tuvo en cuenta un período acotado de la vida pública del sanjuanino. Abarcó desde sus primeros viajes por Europa, África y los Estados Unidos (1845) hasta la finalización de su mandato presidencial (1874). El objetivo del trabajo fue analizar en forma general las dimensiones educativas del proyecto de Sarmiento y de manera especial las iniciativas relacionadas con la educación agropecuaria, un aspecto poco explorado de su formidable obra pedagógica.

El proyecto republicano de Sarmiento se apoyó en cuatro grandes ejes conceptuales que fueron temas de interés a lo largo de su vida: la gobernanza, es decir, la eficiencia y legitimación de la intervención del Estado, en especial la organización y funcionamiento del gobierno municipal en interacción con los estados provinciales y nacionales; la relación entre las tradiciones socioculturales y los principios constitucionalistas; la educación pública; y el régimen de tenencia de la tierra que remite a la cuestión agraria.

En cuanto a la educación pública, su obra educativa fue vasta, ya que bajo su inspiración se llevó a cabo uno de los proyectos más orgánicos de consolidación de la organización nacional: el sistema educativo argentino. Sarmiento impulsó las acciones que permitieron la puesta en marcha en toda la nación de escuelas primarias. En el ejercicio de la presidencia, dictó la Ley de Subvenciones Nacionales, que financia las iniciativas de Instrucción Pública provinciales a través del Tesoro Nacional y crea comisiones provinciales que administran los fondos remitidos por el Poder Ejecutivo. Fue el artífice de la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires del

25 de setiembre de 1875, durante la presidencia de Nicolás Avellaneda y del Ministerio de Instrucción Pública de Onésimo Leguizamón. Como Director General de Escuelas, redactó el Primer Reglamento de esta ley (1876) que estableció la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria y se constituyó en el antecedente principal de la Ley 1420. Asimismo, estableció los consejos escolares en cada distrito –articulando el gobierno local con el provincial y el nacional–, designados en elección popular, y permitió la creación de gran número de escuelas rurales.

En este estudio también nos referimos a la formación docente que Sarmiento promovió y sistematizó a través de la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870; que constituyó un hito institucional en la historia de la formación docente argentina y dio origen a un movimiento potente: el normalismo argentino. El normalismo fue el eje vertebrador de la formación docente del país, y construyó una imagen social y política del educador como agente del Estado. En su seno, los procesos de profesionalización y burocratización se dieron casi simultáneamente. Este movimiento tuvo robustos logros y dominó la escena de la formación docente del país por muchos años.

En cuanto a las bases pedagógicas y filosóficas del sistema educativo de Sarmiento, ellas se encuentran en distintos puntos de su producción, pero quizás estén mejor representadas en su obra *De la educación popular*, publicada en Chile, en 1849. Ella es el fundamento de las acciones que realiza en su gestión de gobierno y es el breve ideario que alimentó gran parte de su obra.

Es indudable el influjo que ejerció Horace Mann sobre Sarmiento. Sin embargo, se trata más de coincidencias biográficas, de experiencias vitales y de lecturas compartidas, que de un préstamo de ideas o de intercambio en la producción intelectual. Creemos que el significado importante que Sarmiento atribuye a su conocimiento de Mann, quizá se deba a que le permitió ver *in vivo* un proyecto educativo, semejante al que él había cavilado, y conocer *ex ante* todas las restricciones y las fortalezas que se manifestarían en su puesta en acción. Mann fue –entonces– el catalizador de una serie de ideas que Sarmiento ya tenía y que pudo presenciar en su despliegue, como un globo de ensayo de una educación común –que no era tan común–, en el estado de Massachusetts.

En cuanto a los principios filosóficos y pedagógicos, existieron grandes coincidencias entre el bostoniano y el sanjuanino, debidas a lecturas comu-

nes y al espíritu de la época que rondaba en sus obras. Resalta el pensamiento de Locke, Rousseau, Pesatalozzi, Cousin. En lo pedagógico, las coincidencias entre ambos pensadores se centran –entre otros aspectos– en la importancia de una educación temprana para proveer un ambiente adecuado al desarrollo de las potencialidades humanas, la idea de virtud como fin de la educación y elemento primordial para una educación moral, y la autoridad afectuosa del maestro por sobre los castigos físicos. En cuanto a los aspectos políticos, resaltan en ambos el papel de la responsabilidad del Estado en la instrucción y la construcción de la ciudadanía, como aspecto crucial de la virtud, que debía ser promovida por la educación.

Sarmiento profesaba por la educación un singular deslumbramiento. Al fin de cuentas, había experimentado su taumaturgia en su propia vida; la educación lo había llevado de oscuro provinciano a Presidente de la Nación. Para Sarmiento, la educación podía crear una segunda naturaleza a partir de su efecto civilizador y de su concepción de la escuela como “redentora” de la humanidad.

La escuela sería capaz de redimir al hombre en lo individual y en lo político. La clave era poseer el instrumento redentor: el alfabeto. Con él, se podía llegar a cualquier altura y desenvolverse por sí mismo. Para ello, había que crear escuelas, enseñar a leer y escribir, e instalar bibliotecas populares, donde se pudiera continuar con la autoadministración de las luces. En tal sentido, el proyecto educativo sarmientino articuló familia y Estado, haciendo converger el espacio privado con el espacio público.

En su obra *De la educación popular*, propone una larga trayectoria educativa para los niños, y una institucionalización temprana y sostenida de la experiencia infantil. La educación de la inteligencia se ponía al servicio de la educación moral de las nuevas generaciones y constituía el foco de esperanza del proyecto del gran sanjuanino.

Una faceta de la obra y pensamiento de Sarmiento que no ha sido suficientemente explorada, es la especial atención que concedía a la educación agropecuaria, de la cual –junto con Belgrano y Vieytes– fue su mayor impulsor. Se deriva de su profundo interés por la agricultura, no sólo de la agricultura como actividad compleja y objeto de las ciencias agrícolas, sino como herramienta política y social, medio del crecimiento y la modernización del país. Sarmiento estaba convencido de que la nación se engrandecería a partir de una agricultura moderna y asoció la agricultura al desarrollo de la

nación. El Maestro de América comprendió la dinámica de la agroindustria y la modernidad agrícola, y su relación como sector productivo en los pueblos soberanos. Creía en la educación para el trabajo y en una educación agropecuaria articulada con la educación común, aunque nunca sustitutiva de ella.

Dentro de sus obsesiones, se encontraban las vastas extensiones argentinas y la despoblación. En ese cuadro, ubicaba –principalmente– los grandes latifundios de la provincia de Buenos Aires. Estaba convencido de que el desarrollo del país dependía de la restricción del poder de los latifundistas ganaderos; poder que poseían desde la época hispánica.

Ahora bien, desde su cargo como senador, Sarmiento redactó el proyecto de una “Ley de tierras de Chivilcoy” para proceder a las ventas de las tierras fiscales a los colonos del lugar, que se sancionó el 14 de octubre de 1857. En 1860, cuando el sanjuanino ocupaba el cargo de ministro de Gobierno del presidente Bartolomé Mitre, redactó los decretos reglamentarios para su aplicación. La ley permitió que la tierra pública se vendiera en lotes con derecho de preferencia, pero sin que se acapararan tierras. De esta manera, se puso en marcha el Proyecto Chivilcoy, y Sarmiento encontró que la experiencia podía ser un modelo válido para replicar en el resto del país. En su célebre discurso a Chivilcoy (1868), Sarmiento planteó el modelo de tenencia de la tierra que había visto en los Estados Unidos, que giraba en torno a la explotación de pequeños productores. Este modelo contrastaba agudamente con el bonaerense, que se basó en rentistas de grandes extensiones y que había terminado empujando a los inmigrantes a las grandes ciudades.

Sin embargo, Chivilcoy no llegó a replicarse. Los procesos colonizadores se dieron en otros lares. En parte, la provincia de Buenos Aires quedó rezagada en estos procesos, a pesar del ejemplo de Chivilcoy y el de la Colonia Baradero. Sarmiento vivió este fracaso como derrota. La llamada “conquista del desierto” prevaleció como proyecto en la región y se basó en la concentración del factor tierra y afectó a grandes extensiones, que quedaron en manos de pocos hacendados. No hubo escuelas prácticas agropecuarias en la zona ganadera bonaerense porque tampoco existieron allí los pequeños y medianos productores. Sólo peones y puesteros para atender a las miles de leguas y a la producción extensiva de ganado y de agricultura en los campos más fértiles.

Sarmiento vio en el modelo de Chivilcoy la posibilidad de evitar la fragmentación de las economías regionales y la superación de la insularidad de los manchones de tierras productivas.

El Proyecto Chivilcoy constituyó una especie de fractal en el que resonaba, en distintas escalas –local, provincial o nacional–, su programa de gobierno. En este contexto, puso en juego sus ideas sobre la cuestión agraria, el mercado de trabajo rural, el régimen de la tenencia de la tierra, la posibilidad del crecimiento de las economías regionales –a través de una agricultura moderna– y los canales de comercialización por los admirados caminos de hierro. En pequeña escala, Chivilcoy representó el proyecto de un país pujante, con formas estimuladas de asociatividad y con la educación como articuladora de los procesos de desarrollo territorial.

Postuló una política sobre tres ejes básicos, que eran respuestas a los interrogantes que le plateaba su tiempo: una agricultura integrada al desarrollo de la manufactura, un plan de colonización que actuara como palanca del desarrollo del país y habilitara el mercado interno, y un sistema de educación común, que permitiera la formación del ciudadano y la fuerza de trabajo futura para el engrandecimiento de la nación. De estos tres ejes, prevaleció la educación como estructuradora del país, pero no fue tan omnipotente como hubiera deseado el sanjuanino.

Sarmiento alentó la diversificación de la educación y el surgimiento de la modalidad de escuelas técnicas. Dentro de sus inspiraciones, se destaca la Quinta Normal de Mendoza, en 1853, y la Quinta Normal de San Juan, en 1862.

Durante su presidencia (1868-1874) se instituyeron y consolidaron en el país dos tipos nuevos de escuelas medias que apuntaron a finalidades diversas: *la escuela normal*, destinada a la formación de los maestros; y *las escuelas profesionales técnicas*, destinadas a la formación para el mundo del trabajo agropecuario y minero. Se trataba de escuelas con salida laboral. En tal sentido, en febrero de 1870, nacieron las escuelas de minería de San Juan y Catamarca; en junio de 1870 se creó la Escuela Normal en Paraná; y en octubre, las tres escuelas agropecuarias de Salta, Tucumán y Mendoza.

Además de la febril actividad que impulsó para poder llevar adelante la construcción de la educación común, Sarmiento se dedicó a la educación agropecuaria con ahínco. En esto, su obra fue precursora y se alineó en los postulados de Belgrano y Vieytes. Sarmiento vio en la modalidad técnica la clave de desarrollo agropecuario del país. Pero ahora iba a dirigir su mirada a las economías regionales, dado que las producciones extensivas –en especial, el ganado bovino– no absorbían mano de obra calificada. Los escollos

que se le presentaron fueron imbatibles, como también lo fueron para sus seguidores, a pesar de sus proyectos sólidos y articulados; tal el caso del Plan de Antonio Bermejo y del Proyecto de Osvaldo Magnasco, que fueron cubiertos por el olvido nacional.

Para poder comprender mejor la naturaleza del proyecto de Sarmiento y sus dimensiones constitutivas, nos detuvimos en una característica intelectual del sanjuanino. El edificio intelectual de la obra de Sarmiento tiene sus cimientos en la categoría epistemológica de pensamiento. Sarmiento no fue un filósofo en sentido estricto, ni un científico, ni un ideólogo. No fue economista, naturalista, historiador o sociólogo; tampoco literato, a pesar de sus inclinaciones por todos estos y otros saberes, y por su indiscutible genialidad en algunos de ellos. No buscó la reflexión en sí ni cultivó las disciplinas por el único afán de conocer, sino para ponerlas en función de la realidad, a través de la capacidad integradora de su pensamiento y acción. Tampoco fue un ideólogo. Su construcción intelectual, a pesar de estar orientada a la modificación de la realidad de su tiempo, se abrió a las diversas corrientes de la época y muestra un profundo conocimiento de las tradiciones más disímiles; se apropia de las manifestaciones ideológicas y les impone siempre su marca original.

La cosmovisión de Sarmiento fue integradora, y buscó conjugar lo universal y lo local. En su persona, se fusionaron el hombre que siente y reflexiona, y el hombre de acción. En su pensamiento, utopía y realismo se complementaron como las dos caras de un Jano, atento a la vez, al presente y al futuro. Esta actitud de estar proféticamente entre dos mundos —el de la historicidad y el de los sueños—, le valió por igual la incomprensión de muchos de sus coetáneos y de nuestros contemporáneos, federales o unitarios, conservadores o reformistas, realistas o idealistas.

La escuela argentina debe a Sarmiento su gran articulación y su mejor proyecto. En él, su pensamiento se abrió a la universalidad de una educación para todos. En todas sus creaciones, la avenida que condujo a lo pedagógico, fue la más amplia. Así sucedió con las escuelas normales, las quintas agronómicas, las escuelas comunes: a todas las abrió a las ciudades y a las campañas. De sus escuelas salieron niños y niñas criollos o hijos de inmigrantes, descendientes de aborígenes o del patriciado; hubo representación federal en los alumnos de la escuela normal del Paraná —cuando no había aún formación docente en todos los estados provinciales—; sus escuelas atendien-

ron a poblaciones urbanas y rurales, ricas y pobres, sin distinción de credos e, incluso, de nacionalidades. Y en eso constituyó la mayor riqueza que hoy tiene la Argentina. Cuando imaginó una educación para el trabajo, la pensó como una modalidad educativa, tan digna como las escuelas nacionales; y la articuló con la educación común, evitando la temprana diferenciación y segmentación social del sistema educativo y la aparición de una educación técnica como pariente pobre del sistema.

En todo esto, su obra queda muy por encima de su discurso, a veces desafortunado. La tradición precave de los falsos profetas, de los discursos de ovejas que se truecan en acciones de lobos:

Guardaos de los falsos profetas, que vienen a vosotros con disfraces de ovejas, pero por dentro son lobos rapaces. Por sus frutos los conoceréis. ¿Acaso se recogen uvas de los espinos o higos de los abrojos? (Mat, 7:15-16).

Sin embargo, para aplicar el *dictum* a las uvas de este sarmiento, habría que apartar el primer versículo y quedarse sólo con el conocimiento de los frutos. En Sarmiento, su discurso áspero, desmesurado, algunas veces violento, muchas veces genial y otras con duras exclusiones, no condice, en todos los casos, con los frutos educativos logrados.

Por último —como lo expresaba con hondura Borges—, tenemos la certeza que con su obstinado amor a la república, este testigo de su tiempo y del nuestro, “Sarmiento, el soñador, sigue soñándonos”.





## VII. REFERENCIAS

- ABRIOLA, VICENTE JOSÉ (1997). *Trozos de historias chivilcoyanas*. Chivilcoy: Litografía Offset Chivilcoy.
- AUZA, NÉSTOR TOMÁS (1985). “Un intento de diversificar la enseñanza secundaria en la década del setenta. Las escuelas agronómicas”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Año 11. N.º 32, Buenos Aires.
- AUZA, NÉSTOR TOMÁS (1996). La enseñanza agraria y el modelo de país Año 16, N.º 62, junio-agosto.
- BARBA, FERNANDO E. (1968). “La ley de educación común de Buenos Aires de 1875”. En: *Memoria Académica. Trabajos y Comunicaciones*, 18,53-65. Disponible en <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art-revistas/pr.1051/pr.1051.pdf> Acceso 20 de mayo de 2011.
- BETHELL, LESLIE (1990). “6. América Latina Independiente, 1820-1870”. En: *Historia de América latina*. Cambridge University Press. Barcelona: Crítica.
- BLANCO-FOMBONA, RUFINO (2004). *Hombres y libros*. Fundación Biblioteca Ayacucho, Caracas.
- BOTANA, NATALIO R. (1997). *Los nombres del poder: Domingo Faustino Sarmiento*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLI, SANDRA (2000), Tesis de Maestría. Niñez, pedagogía y política. Transformaciones acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955, Universidad de Buenos Aires.
- CHARMASSON, THERESE, DUVIGNEAU, MICHEL y LE NAOU, HENRI (1999). *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire*. Dijon: Eduagri editions.
- CLAVEL JAMESON, MARÍA SUSANA (2010). “Domingo Faustino Sarmiento; un impulso creador en el tiempo”. En: II Foro del Centenario: *La contribución de San Juan a la construcción nacional en los últimos 200 años*, San Juan.

- COMPAYRÉ, GABRIEL (1910), “La vida de Horacio Mann”. En: *Horacio Mann y la Escuela Pública en los Estados Unidos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CONDORCET, M. DE (1922), “Informe sobre la organización general de la Instrucción Pública”. En: *Escritos Pedagógicos*. Madrid: Calpe.
- COROMINAS, JOAN (1973). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- CONI, EMILIO A. (1927). *La verdad sobre la enfiteusis de Rivadavia*. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad de Buenos Aires.
- CREMIN, LAWRENCE A. (1957). *The Republic and the School: Horace Mann On the Education of Free Men*. New York: Teachers College.
- DE VEDIA Y MITRE, MARIANO (1984). *Cuestiones de educación y de crítica*, Buenos, Arnoldo Moen y hermano (ed.), [1907].
- DI FILIPPO, JOSEFINA (1984). *La enseñanza superior de las ciencias agropecuarias en la Argentina*, FECIC: Buenos Aires.
- GAOS, JOSÉ (1942). “Caracterización formal y material del pensamiento hispanoamericano”. (Notas para una interpretación histórico-filosófica), *Cuadernos Americanos*, Vol. VI, N.º 6.
- GAOS, JOSÉ (1944). *El pensamiento hispanoamericano*, Seminario sobre América Latina. Colegio de México. Centro de Estudios Sociales.
- GORI, GASTÓN (1964), *Inmigración y colonización en la Argentina*. Buenos Aires: EUDEBA.
- HORA, ROY (2002). *Los terratenientes de la pampa argentina. Una historia social y política, 1860-1945*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HALPERÍN DONGHI, TULIO (1984). “Canción de otoño en primavera: previsiones sobre la crisis de la agricultura cerealera argentina (1894-1930)”. En: *Desarrollo económico*, N.º 95, vol. 24, oct.-dic.
- JOVELLANOS, GASPAR. Informe sobre la Ley Agraria, Parte V.
- KATRA, WILLIAM H. (1993). “Sarmiento en los Estados Unidos”. En: SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO. *Viajes por Europa, África y América y Diario de Gastos*, Ed. Crítica Javier Fernández (coord.), Colección Archivos. Buenos Aires: FCE, 853-911.
- LEISEGANG, Hans (1951). *Denkformen*, Gruyter: Berlin.
- MANN, HORACE [1867]. *Thoughts selected from the writings of Horace Mann*, H. B. Fuller (ed.): Boston.

- MANN, HORACE [1848]. *Speech in the United States House of Representatives*, 30 de junio de 1848. En Mann, *Slavery*, 10-83:33.
- MAROTTA, F. PEDRO (2003). *Discurso, Conmemoración del 50.º aniversario de la enseñanza superior agronómica*, Buenos Aires, 10 de agosto de 1933.
- MARROU, HENRY-IRENÉE (1985). *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- MAURÍN NAVARRO, EMILIO (1967). *Contribución al estudio de la historia vitivinícola argentina*. Mendoza: Instituto Nacional de Vitivinicultura.
- MITRE, BARTOLOMÉ (1946). *Historia de San Martín y de la emancipación sudamericana*. Peuser: Buenos Aires.
- MORGAN, JOY ELMER (ed.) (1941). *The American Citizens Handbook*. The National Education Association, Washington, D.C.
- OLIVERA, EDUARDO (1869). *Informe de la Comisión de Hacienda de la Cámara de Diputados sobre el Proyecto de Tierras del Partido de Bragado*, 29 de mayo de 1869:484, 480-481.
- OSSORIO, MANUEL (1992). *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*. Buenos Aires: Heliasta.
- PÉREZ, OSVALDO A. (1999). “La primera cátedra de veterinaria”. En *Revista de Medicina Veterinaria*. Buenos Aires, vol. 80, número 4, (345-6).
- PICCO, HORACIO M. (1989). “El pensamiento como estructura epistemológica”. En *Revista Filosofar Cristiano*. Córdoba: 225-238.
- PRADOS ARRARTE, JESÚS (1945). “Jovellanos, economista”. En *Jovellanos, su vida y su obra. Homenaje del Centro Asturiano en el bicentenario de su nacimiento*. Buenos Aires: 165-282.
- RAVELIO, CARLOS (1928). *Eduardo Olivera, fundador de la Sociedad Rural Argentina y del primer Instituto Agrario Argentino*, Buenos Aires.
- ROIG, ARTURO ANDRÉS (1969). *Los krausistas argentinos*. Puebla, Cajica: México.
- ROIG, FIDEL A. (2004). *A cincuenta años de una despedida: Adiós a la Quinta Agronómica*. Multequina 23,91-94.
- SALVADORES, ANTONINO (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1420*. Consejo Nacional de Educación: Buenos Aires.

- SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO [1993]. *Viajes por Europa, África y América y Diario de Gastos*. Ed. Crítica Javier Fernández (coord.), Colección Archivos, Buenos Aires: FCE, p. 291.
- SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO (1969). *Facundo*, Madrid, EDAF.
- SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO (1980). “Revolución Francesa de 1848”. En *Proyecto y construcción de una nación. Argentina 1864-1880*.
- SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO 1845-1888 (1946). *Epistolario entre Sarmiento y Posse*, t. I. Archivo del Museo Histórico Sarmiento, serie V, N.º 1.
- SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO [1868]. *Ambas América. Educación, Bibliografía y Agricultura*, Imprenta Ambas Américas, New York.
- SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO (1944). *Página Confidenciales*.
- SARMIENTO, DOMINGO FAUSTINO (1951). *Obras Completas*, tomo XXI. Buenos Aires: Luz del Día.
- SCOBIE, JAMES (1968). *Revolución en Las Pampas – Historia Social del Trigo Argentino – 1860-1910*. Buenos Aires: Ed. Solar.
- VITERITTI, JOSEPH P. (2007). *Religion from the Public School to the Public Square*, Princeton University Press and Oxford.
- WHITMORE, ROBERT C. (1964). *Makers of the American Mind*, William Morrow & Co., 1964:199-215.
- ZANOTTI, LUIS JORGE (1981). *Etapas históricas de la política educativa*, Buenos Aires: Eudeba.

## VIII. APÉNDICE

Señores:

Debo a la solicitud de la Municipalidad de Chivilcoy, que deseo tenerme en su seno como simple ciudadano, el placer de visitar estos lugares de tan grato recuerdo para mí. Chivilcoy fue una utopía que seguí por largos años, y la veo ahora realidad práctica. Yo había descripto la Pampa sin haberla visto, en libro que ha vivido, por esta descripción gráfica. Sucediome después que por las vicisitudes de la guerra civil, desde la cubierta de un vapor en San Lorenzo de Santa Fe, divisé la Pampa con su vellosa frente; y descendiendo sobre ella sentía que esa era la Pampa misma que yo me imaginaba y aun me parecía que el olor refrigerante del pasto había antes afectado mis sentidos al describirla. Sucédeme lo mismo ahora que vuelvo a Chivilcoy, este robusto niño que dejé diez años acá en su verde cuna. Así como lo veo me parece haber visto, cuando mi amigo Gorostiaga me explicaba lo que eran y cómo se llamaban los raros y accidentales plantíos que yo le señalaba en el horizonte desde la laguna del Toro, cuando el grande ejército aliado avanzaba a Caseros en 1852. Al revés de lo que Volney podía decir por las presentes ruinas de Palmira, yo podía desde entonces preferir del futuro Chivilcoy: “Aquí florecerá bien pronto una opulenta ciudad. Estos lugares tan yermos ahora tendrán un recinto vivificado por una activa muchedumbre y circulará un numeroso gentío por esos hoy tan solitarios caminos”.

Porque esta es la diferencia entre el filósofo que contemplaba civilizaciones muertas en mundo antiguo, y la imaginación del estadista americano, que está improvisando sobre esa tierra virgen mundos nuevos, sociedades viriles, ciudades opulentas, campiñas floridas. ¿Quién de los presentes no ha dotado a su país en horas de esperanza con prodigios de las artes, de la agricultura y de la civilización?

¿Quién no tiene sus rasgos de poeta y de sus predicciones de vate inspirado, hasta que viene la realidad prosaica de nuestra agitada vida y nos borra con ruda mano el bello cuadro que nos habíamos forjado?

Pero Chivilcoy está aquí, delante de mis ojos: sentía su presencia desde la ventanilla del vagón del tren; veíalo desde leguas tender su verde cortina de vegetación en el horizonte, hasta donde la vista podía alcanzar. Véolo ahora de cerca y puedo contar uno a uno sus agigantados pasos, y contemplar lo que han crecido los árboles, admirar lo que la industria ha aumentado, discernir las fisonomías nuevas de millares de sus nuevos habitantes; y aprovechar los medios de comunicación rápida que lo ligan a la capital y centenares de vehículos que discurren por sus anchurosas calles. Pero encuentro algo más que no entraba en mi programa, y es el espíritu republicano, el sentimiento del propio gobierno, la acción municipal de los habitantes. Háceme asegurar que esta Municipalidad solicita pagar con su tesoro sus propias escuelas, y que los vecinos de la ciudad cuando se llaman Legislatura, se obstinan en que han de aceptarles quieran o no, unos pobres salarios que pagan a los maestros. De estas singulares negativas, conozco yo en nuestro país muchos casos. Una vez me empecé en regalarles a las escuelas del Paraná por tres mil pesos fuertes en bancos norteamericanos y libros; ¡y el ministro de Instrucción Pública se negó a recibirlos! Yo era senador, o no sé qué de Buenos Aires, y creyó ver un ataque a la Confederación Argentina en que los niños de su capital estuviesen bien sentados. Ofrecíalos al ministro de Gobierno de la República del Uruguay y no supo qué hacerse con esta incumbencia; ofrecílos a la ciudad de Santa Fe y tuve vergüenza de que nadie quisiera recibirlos. Yo no me he negado nunca a recibir nada, salvo unos libros en ruso y en finlandés que me quería dar para la biblioteca de San Juan. Unos que no sabía dónde meterlos en Nueva York. Aconsejo a la Municipalidad de Chivilcoy, que en sesión secreta imponga contribuciones para las escuelas y las cobre por medio de agentes misteriosos y nocturnos, a fin de dar educación a todos.

Heme aquí, pues, en Chivilcoy, la Pampa, como puede ser toda ella en diez años; he aquí el gaucho argentino de ayer, con casa en que vivir, con un pedazo de tierra para hacerle producir alimentos para su familia; he aquí el extranjero ya domiciliado, más dueño de territorio que el mismo habitante del país, porque si éste es pobre es porque anda vago de profesión, si es rico vive en la ciudad de Buenos Aires. Chivilcoy está aquí, como un libro con lindas láminas ilustrativas que habla a los ojos, a la razón, al corazón también; y sin embargo ni todos leen con provecho sus brillantes páginas. Sucede así siempre en todas partes. Los pueblos con miopes y tardos de oído.

Hoy la máquina de coser hace resonar su dulce tric trac en cada aldea del mundo civilizado. Las damas de Chivilcoy no tuvieron tiempo de aprender a coser por el método antiguo, tan nueva es esta sociedad. Y bien: años y años se pasaron en los EE. UU., mostrando el inventor su maravilla, cosiendo con ella en lugares públicos, en presencia de sastres y matronas, sin que nadie, no obstante admirar la rapidez y perfección de la obra, quisiese comprarla. El pobre obrero que la ha descubierto, estuvo a riesgo de morir de hambre, porque la pobre humanidad es así; tiene ojos para no ver a primera vista. Chivilcoy es, a mi entender, la Pampa, habitada y cultivada, como lo será así que el pueblo descubra que este plantel norteamericano fue hecho anticipado para resolver graves cuestiones de inmigración, de cultura, de pastoreo y de civilización.

A los alrededores de Buenos Aires, se extiende una esfera agrícola, que hace recordar los alrededores de París o Nueva York. Llegando el tren a Mercedes, la Pampa desnuda reaparece enseguida, vuelve a animarse la naturaleza y en Chivilcoy parece que principian ya los bosques de Tucumán. ¿Por qué no sucede lo mismo en toda dirección y al menos, en todos los espacios intermediarios entre las líneas de ferrocarriles? Era antes objeción muy fundada la falta de caminos o el excesivo valor de los fletes, para hacer productiva la agricultura lejos de la costa. El ganado es, simplemente, una fruta que tiene patas para transportarse. El ferrocarril hace hoy superfluas las patas. Chivilcoy ha probado que se cría más ganado, dada una igual extensión de tierra, donde mayor agricultura y mayor número de habitantes hay reunidos. ¿Por qué no es Chivilcoy toda la Pampa ya? Nos consolamos con decir que todos los pueblos han principiado por ser pastores. Esto era cierto, cuando las tribus humanas principiaron a salir de los bosques y dejaron de dormir sobre los árboles, poniendo una tienda de cueros en el lugar donde pastaban los animales que habían domesticado. Pero este período de la existencia de los pueblos acabó ahora cuatro mil años; y si los árabes han continuado su vida errante, es que son pueblos antiquísimos y siempre semibárbaros. [2]

Son otras las causas que perpetúan la cría de ganado entre nosotros sin el auxilio de la agricultura y de la población del suelo por el hombre. En California y en Tejas, los norteamericanos encontrarán estancias de una legua como en Buenos Aires, vaca a cada paso, caballos a millares y rancheros sobre ellos, como gauchos en Buenos Aires.



Diez años después, California, cambiando el sistema, proveerá de cereales a Chile; y no hace seis meses que cincuenta y seis buques estaban cargando en San Francisco trigo para Inglaterra. ¿Por qué no mandamos nosotros trigo, a mitad del camino como estamos? Faltan brazos, se dice.

Pero la montonera que ha tenido conmovido al país por cincuenta años, prueba que sobran brazos que no tienen empleo. Yo creo que lo que sobra es tierra, no para la montonera, sino para las vacas, que con menos espacio y mayor industria, darían más productos y más constantes riquezas. La lana, por fina que sea, cuando no hay quien quiera comprarla, es como mis bancos y libros de la escuela, cuando nadie se ocupa de esas frioleras. En Buenos Aires hay una plaga, ¡quién lo creyera!, la abundancia de carne; a la tarde vale cinco centavos plata una pierna de cordero en el mercado, y en las estancias se matan por millares las ovejas para aprovechar la grasa.

¡A los niños cristianos se les enseña a no arrojar el pan al suelo, porque el pan, les dicen las madres, es la cara de Dios!

La carne es la substancia de Dios, porque de ella vive el hombre; y mientras tanto en nuestro país, como no sucede en ningún otro en la redondez de la Tierra, sirve de pábulo al fuego, cuando hay millones de hombres en la Tierra que perecen de hambre y millares en nuestro país que no saben dónde reposar su cabeza.

En Chivilcoy, al menos, hemos acomodado unos veinte mil inmigrantes y gauchos vagos antes, sin perjuicio de las vacas y ovejas, para quienes parece que se han dictado nuestras leyes y constituciones. Pero contra los siete vicios, hay siete virtudes capitales. Artigas, el asolador de la campaña, era fruto de la cría del ganado sin agricultura. Rosas fue el gobernador del ganado. Los Llanos de la Rioja les han estado treinta años –y están aún– dando a los vecinos pueblos los resultados de la vida y costumbres que la dispersión del pueblo engendra.

No haya miedo de que de Chivilcoy salga ningún caudillo, y si la montonera queda ya borrada de entre las instituciones de Buenos Aires; si la ciudad no es de nuevo sitiada, como Bagdad, Alepo, Esmirna por los beduinos, tendrán que agradecerle a Chivilcoy, a Mercedes, Chascomús, Dolores, Luján y otros centros de población rural, que le sirven de vanguardia, y ponen con sus villas y sus cultivos, coto al libre vagar de los jinetes. Y ved lo que hace en la constitución íntima de los pueblos la influencia de las palabras.

Hoy está averiguado que Júpiter, el dios de los dioses antiguos, era simple adoración de una palabra: “Dios padre”. Los romanos detestaban a los reyes y obedecían ciegamente a los emperadores o generales, tiranos más absolutos que los reyes de Persia. La provincia de Buenos Aires se llama hoy la campaña, en relación a la ciudad única que había durante la colonización.

Entonces unos cien estancieros vivían en la ciudad y sus estancias, no muy lejos ubicadas, formaban la campaña.

Era la antigua organización del municipio romano. Se votaba en Roma, donde residían los ciudadanos romanos; el resto de la Italia era campaña. El mundo romano pereció por las estancias.

He alcanzado el tiempo en que se introdujo el uso de la galleta por primera vez y de pan fresco más tarde en la comida del peón.

Pero hoy la campaña es tan poblada por gentes que no viven en Buenos Aires y comen pan sin embargo, que no conozco sino en Chile, país por lo que aquí veo, más densamente poblado.

La casa consistorial de Luján es sólo inferior al Cabildo de Buenos Aires y la escuela de Mercedes figura entre los más bellos monumentos de la provincia.

Las Iglesias de Chascomús y San Nicolás estarían muy bien en Mendoza y San Luis y en veinte partidos, en las villas, se han construido escuelas magníficas, iglesias, casas consistoriales, bibliotecas, clubes, cementerios y moradas suntuosas.

¿Por qué, pues, continúa siendo siempre “campaña” el país donde se cuentan por docenas las villas, donde hay ciudadanos como los de Chivilcoy y San Nicolás, que pudieran llenar igual extensión y poblar un condado en Illinois o en Minnesota, como cualquiera otra población americana? Las consecuencias de este continuar en uso una antigua denominación que ya no tiene significado, se traduce en leyes y en vicios orgánicos.

Hago estas observaciones sin otro título ni otro carácter que el de un simple observador de los hechos.

Las funciones a que seré bien pronto llamado, me prohibirán tomar parte en los intereses locales, que algo ganarían, si algo nuevo se introdujera para modificar el antiguo mecanismo de estas malas organizaciones coloniales. Chivilcoy es una muestra de lo que pueden las ideas. En toda la América del

Sur las calles tienen doce varas, porque así lo ordenó ahora dos siglos una ley de Indias: Chivilcoy las trazó de treinta, porque así las reclaman las necesidades de la vida moderna.

En toda la América del Sur la tierra ha sido librada al favor, sin mensura, sin linderos, sin cercos, único símbolo y sello de la propiedad. Chivilcoy tuvo una ley especial que la distribuyó en proporciones y formas regulares. De manera que en el mapa topográfico, un norteamericano reconocería en él su patria, y si los resultados benéficos de tal ley han asegurado la felicidad de veinte mil seres humanos en sólo diez años, puede sacarse la cuenta de los millones de hombres que en igual tiempo, serían propietarios, de vagos proletarios que son hoy, con sólo extender sus beneficios a todas las tierras públicas de que la nación puede disponer, legislando con previsión.

La República Argentina tiene novecientos mil millas cuadradas y un millón y medio de habitantes. ¡Tiene media milla de tierra para cada habitante! En Chivilcoy sólo están en relación los habitantes con el sueldo que ocupan. ¿Por qué no es Chivilcoy toda la República? Chivilcoy es, como decía antes, un libro abierto cuyas páginas, nuestros legisladores pueden consultar con provecho.

La ley misma de Chivilcoy ha regido ochenta años en el otro extremo de América y producido la primera nación de los pasados y los presentes tiempos. La antigua práctica nuestra ha estado obrando su desquicio sobre toda la América del Sur tres siglos, y producido la barbarie de los campos y la guerra civil que empobrece y destruye las ciudades. La ley y los progresos de Chivilcoy son conocidos y queridos en Estados Unidos, porque se reconocen hijos de un mismo padre.

Por el vapor del 28 recibí una carta que me dice lo siguiente: “Espero que pronto irá a Chivilcoy y que me escribirá una carta de lo que vea. Dígame a Mr. Halbach que cuento con que él me escriba sobre las mil cosas que usted no me contará. Dígame sobre todo las fiestas que tendrán lugar –las fiestas son por lo común meras exterioridades–, pero en este caso, ellas tienen un significado. Calculo que no ha de estar usted sobre un lecho de rosas, pero muy feliz será si puede principiar su administración bajo los auspicios de la paz”.

Esta fiesta estaba, pues, prevista por el ingenio norteamericano. ¡Cuánta va a ser la satisfacción de este amigo, cuya alma inteligente está en Chivilcoy, aunque su persona quede a tres mil leguas de distancia! Habiendo leído

la carta que el presidente de la municipalidad me escribió dos años ha, en que a nombre del pueblo aquí reunido, me daba exagerada parte en sus progresos y bienestar, está previendo que a la hora de ésta, estoy en medio de vosotros, recibiendo la bienvenida de millares de amigos, gozando, antes de sentarme en la dura silla en que tantos dolores aguardan a los que gobiernan, de la única recompensa de la vida pública, la estimación de algunos, con la esperanza de que un día se extienda y abrace a la opinión de los pueblos. ¡Feliz aquel cuyo nombre sobrevive a la tumba con la aureola de los servicios prestados al pueblo!

Sí señores: Soy feliz en este momento. Las felicitaciones de los habitantes de Chivilcoy, que ustedes mismos crearán humildes, son para mí un alto timbre de gloria. Aquí no hay partidos, ni correligionarios políticos que se glorifiquen con su triunfo. Entre los aplausos que se me prodigan, ni la envidia oculta sus dardos, ni la ambición se promete recompensas. Lo que aquí me rodea es el pueblo, el sencillo y humilde pueblo, contento con el fruto de su trabajo, orgulloso de mostrarme su propio adelanto. Si Elizondo, Cáceres y demás haraganes de su especie, me vieran hoy rodeado de vosotros, aplaudido y festejado por vosotros, dejarían caer avergonzados, de sus propias manos, las fraticidas armas; y vendrían a preguntarme cuál es el secreto de atraerse a sí el aplauso del pueblo.

Toda la prensa del mundo ha repetido el sorprendente hecho, de un Presidente sin partido, ausente siete años, nombrado por la mayoría de votos de catorce provincias. Vosotros estáis probando que el mundo no se ha equivocado, porque, permitidme enorgullecerme en decirlo: el mundo civilizado ha seguido con interés las peripecias de la lucha electoral, y ha honrado con sus simpatías al pueblo y a su candidato.

¡No es lástima, que la ceguera de los unos, la obstinación de los otros, las malas pasiones de muchos, vayan luego a mostrarle al mundo que había cedido a una ilusión pasajera; y que esta República de que tanto esperaba por aquellos signos, era al fin lo que ellos entienden por South America! Ved, pues, si esto significa algo. Otros escribirán por mí a los Estados Unidos lo que ello significa, sobre lo espontáneo y cordial que había en ello. Yo haré otro uso de esta fiesta; y ya que he de entrar luego a desempeñar tan arduas como altas funciones, satisfaré una demanda de la curiosidad, publicando desde aquí mi programa político.

*Digo, pues, a los pueblos todos de la República, que Chivilcoy es el programa del presidente don Domingo Faustino Sarmiento, doctor en leyes de la Universidad de Michigan, como se me ha llamado, por burla.*

A los gauchos, a los montoneros, a Elizondo y a todos los que hacen el triste papel de bandidos, porque confunden la violencia con el patriotismo, decidles que me den el tiempo necesario para persuadir a mis amigos, que no se han engañado al elegirme presidente, y les prometo hacer cien Chivilcoy en los seis años de mi gobierno y con tierra para cada padre de familia, con escuelas para sus hijos. El pueblo extraviado, engañado, seducido, busca remedio a sus males, siguiendo la inspiración de ignorantes y sanguinarios caudillos. El hombre de bien, el ciudadano de un país libre tiene en las leyes remedio seguro para sus dolencias, en el jefe del Estado su protector y amigo.

De hoy más, el Congreso será el curador de los intereses del pueblo: el Presidente, el caudillo de los gauchos transformados en pacíficos vecinos. Chivilcoy es ya una muestra del futuro gaucho argentino. Estos niños que me habéis mostrado al pie del grupo sublime del “sinite párvulos venire ad me”, es la montonera de ayer, la patria de mañana, la República toda como Chivilcoy. He aquí mi programa.

Todo esto lo haré en los límites y en la esfera del poder nacional con el concurso del Congreso, guiado por jurisconsultos y economistas, que por fortuna el país posee revestidos de autoridad. Pero si el éxito corona mis esfuerzos, Chivilcoy tendrá una inmensa parte en ello, por haber sido el *pioneer* que ensayó con el mejor espíritu la nueva ley de tierras y ha estado demostrando por diez años que la Pampa no está, como se pretende, condenada a dar exclusivamente pasto a los animales, sino que en pocos años, aquí como en todo territorio argentino, ha de ser luego asiento de pueblos libres, trabajadores y felices.

Doy, pues, gracias, a los vecinos de Chivilcoy por haber escuchado mi voz; y porque no han tenido a menos ni han creído superfluo, darme este público testimonio de su aprecio, invitándome a visitarlos. Por la carta que me dirigió la Municipalidad a los Estados Unidos, tengo la certeza de que esta fiesta habría sido más cordial, más al gusto de todos, si sólo el amigo de Chivilcoy y no el presidente fuera de ello objeto.

SARMIENTO, DOMINGO F., *Obras completas*, tomo XXI. Buenos Aires: Luz del Día, 1951.

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken  
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires  
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300  
e-mail: [info@dunken.com.ar](mailto:info@dunken.com.ar)  
[www.dunken.com.ar](http://www.dunken.com.ar)  
Septiembre de 2012







