



## **Sarmiento y la construcción de la nación. Una mirada desde Tucumán**

**Norma E. Ben Altabef**

**INIHLEP-UNT<sup>1</sup>**

Recibido: 28 de agosto de 2024

Aceptado: 19 de noviembre de 2024

### **Resumen**

Este artículo analiza la influencia de las ideas de Sarmiento en la educación de Tucumán, considerada una cuestión esencial en la construcción de la nación. Sus relaciones con hombres de gobierno e intelectuales tucumanos aparecen en los distintos momentos en que se va construyendo lo que podemos llamar el proto sistema educativo de la provincia. En una primera etapa, desde mediados de siglo XIX hasta la década del 1870, la educación se proponía objetivos moralizantes/disciplinantes y prácticos. A partir de 1870 asistimos a un verdadero optimismo educativo con nuevos matices moralizantes liberales y cívicos, donde notamos una influencia del ideario sarmientino, en el sentido de alcanzar la civilización, superando la barbarie. La escuela de la república debía formar a los ciudadanos, como sujetos de derechos y responsabilidades cívicas.

**Palabras clave:** Sarmiento, Tucumán, Educación, Moralización, Ciudadanía.

### **Introducción**

Este artículo analiza la influencia de las ideas de Sarmiento en la educación de Tucumán, considerada una cuestión esencial en la construcción de la nación. Sus

---

<sup>1</sup> Instituto de Investigaciones Históricas “Dr. Ramón Leoni Pinto”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

[normabenaltabef@gmail.com](mailto:normabenaltabef@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0006-6750-4432>

relaciones con hombres de gobierno e intelectuales tucumanos aparecen en los distintos momentos en que se va construyendo lo que podemos llamar el proto sistema educativo de la provincia. En una primera etapa, desde mediados de siglo XIX hasta la década del 1870, la educación se proponía objetivos moralizantes/disciplinantes y prácticos. A partir de 1870 asistimos a un verdadero optimismo educativo con nuevos matices moralizantes liberales y cívicos, donde notamos una influencia del ideario sarmientino, en el sentido de alcanzar la civilización, superando la barbarie. La escuela de la república debía formar a los ciudadanos, como sujetos de derechos y responsabilidades cívicas. Considerando la gran cantidad de estudios que se han producido sobre Sarmiento, tanto de historiadores, especialistas en educación, filósofos, sociólogos, literatos, ahora nos proponemos abordar un aporte desde la realidad tucumana, tratando de centrarnos, en cómo esa verdadera obsesión de Sarmiento por la educación, como instrumento en la construcción del ciudadano en términos modernos, está presente en la élite de Tucumán a mediados del siglo XIX. Sin dudas en algunos aspectos que planteamos, en relación a cómo se fue construyendo el sistema educativo en Tucumán, está atravesada por el pensamiento y la acción de Sarmiento. Sus relaciones con la provincia y sus hombres fueron intensas, a veces crispadas, contradictorias, pero también afectuosas y muy influyentes.

### **Sarmiento y Tucumán**

Personalmente su vinculación con Tucumán era muy temprana. Por ejemplo, desde la amistad con José “Pepe” Posse, quien podría, usando solo la correspondencia con Sarmiento narrar toda su vida.<sup>2</sup> La relación había nacido en el exilio chileno en 1840 y a su instancia, Sarmiento fue designado legislador por Tucumán a la Confederación, cargo que declinó. En la nutrida e interesante correspondencia entre ambos, Sarmiento valorará los quesos con ají, que el tucumano le enviaba, en medio de las noticias que reflejaban las discusiones y rencillas políticas de la época. Durante su estancia en Chile también trabajó su “polémica amistad” o “enemistad” a secas, con otro

---

<sup>2</sup> José Posse fue un comerciante, periodista y político tucumano que ejerció como gobernador de la provincia entre 1864 y 1866. En su exilio en Chile, por razones políticas, hizo amistad con Sarmiento que mantuvo toda su vida. Fundó y dirigió media docena de periódicos, y polemizó en ellos contra los que se oponían a la política de su amigo Sarmiento. Entre ellos, *El Nacionalista*, en 1869; *La Libertad*, en 1872; *La Razón*, al año siguiente. Más tarde fue director y redactor de *El Orden*, en 1884, y *Tucumán Literario* cuatro años más tarde. Su estilo era parecido al de Sarmiento y, al igual que este, solía dedicar mucho espacio en sus periódicos para responder agriamente a sus detractores.

también fundador de la República, el tucumano Juan Bautista Alberdi, en las intensas disputas sobre la organización constitucional del país.

En ejercicio de la presidencia (1868-1874) con su ministro de Instrucción Pública, el tucumano Nicolás Avellaneda, coincidieron en las realizaciones educativas y en 1874 le entregó la presidencia. En 1876 Sarmiento acompañó al entonces presidente Nicolás Avellaneda, en su visita a Tucumán por la inauguración del primer ferrocarril en llegar a la provincia. En esa ocasión Sarmiento visitó Tucumán por primera vez. La oportunidad fue propicia para que, su amigo José Posse, pusiera de relieve los méritos del sanjuanino en la construcción de la educación en el país y el influjo que eso significó para Tucumán.

En los años ochenta, protagonizó una de sus acostumbradas polémicas, enfrentándose en querellas contra el presidente Julio Argentino Roca (1880-1886), tucumano de origen, a quien acusa de nepotismo y de utilizar al Estado en beneficio de su "corte". En el invierno de 1886, estando muy enfermo, pasó por Tucumán rumbo a las termas de Rosario de la Frontera (Salta), buscando reparo para sus males. En conflicto con la Liga de Gobernadores roquistas en ese entonces, su recepción en las provincias fue discreta, más no inadvertida.

Era un avezado y exquisito narrador de viajes y reflejó las contradicciones del paisaje tucumano, la belleza de montañas y bosques, la exuberante vegetación; los naranjales y los cañaverales. La pujanza de los ingenios con sus chimeneas humeantes y las miserias de los trabajadores "indios tobas del Gran Chaco", viviendo en los aledaños de las fábricas azucareras en tolderías miserables. Sin embargo, el ambiente de progreso y la naturaleza feraz, le impactaron de tal manera, que rebautizó a Tucumán como el Jardín de la República. Era esta región el "Edén de América, sin rival en toda la redondez de la tierra"; tal como la había nombrado en el *Facundo* en una de sus desmesuradas calificaciones cuando todavía no la había visitado. Pero más allá de sus relaciones e impresiones sobre la provincia, pensar la construcción de la nación desde Tucumán en clave sarmientina, nos lleva a detenernos en las ideas, proyectos, coincidencias y discrepancias, en las relaciones y realizaciones de algunos intelectuales y hombres de gobierno de Tucumán, que, desde distintos espacios políticos, proponían la educación como un instrumento de construcción de la nación.

Para abordar esta cuestión es preciso analizar la realidad de esta provincia, que al igual que la región, había sido escenario de las guerras de independencia y continuaba siéndolo de los conflictos posteriores por la organización nacional, hechos que habían

dejado importantes secuelas en sus pueblos. Las ideas de Sarmiento eran compartidas por algunos intelectuales, educadores, políticos de la provincia, en esta etapa, que podemos considerarla como de construcción del sistema educativo, más precisamente etapa del proto- sistema, que se extiende a partir de Caseros, en febrero de 1852, hasta la sanción de la Ley de Educación provincial en 1883, aunque advertimos la relatividad de las periodizaciones en el análisis de los procesos educativos.

Caseros significó la instauración de nuevas condiciones que modificaron las relaciones entre Buenos Aires y las provincias y también de éstas entre sí. La hegemonía porteña cuestionada daría lugar a nuevos alineamientos y solidaridades entre el general Urquiza -vencedor de Caseros-, la provincia de Buenos Aires, hasta ese momento hegemónica, y los estados provinciales. Estos últimos buscaban la protección de Urquiza, quien proponía conservar los respectivos elencos gobernantes locales, invocando “la fusión de partidos para evitar la guerra civil” (Bravo, 2003), guerras que no pudieron impedir asumiendo un carácter de luchas facciosas entre un poder nacional que pugnaba por imponerse, la provincia porteña por conservar su hegemonía y las rencillas provinciales e interprovinciales.

En ese proceso de construcción del Estado-Nación, al centrar nuestro análisis en la educación, en el contexto de conflictos y enfrentamientos políticos y militares, es posible analizar los proyectos de nación posibles, que incluían a la educación como instrumento para la construcción de una sociedad civil en pos de la consolidación del Estado-Nación.<sup>3</sup> En ese sentido, se orientaban las élites dirigentes que sustentaban “un liberalismo político y un proteccionismo económico, combinado con un gran entusiasmo por las innovaciones tecnológicas y no menor apego a arcaicos mecanismos de dominación social, que en caso de Tucumán se expresaban en las leyes represoras de la vagancia, peonaje por deudas, papeleta de ‘conchabo’” (Bravo y Campi, 2000: p. 82), mecanismos pre modernos de dominación y que evidenciaban las contradicciones de los sectores dirigentes. El espacio público-político era ocupado por esos sectores, quienes estaban en condiciones materiales y culturales de hacerlo, sobre todo, por quienes

---

<sup>3</sup> Podemos definir la sociedad civil como la esfera de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre clases sociales que se desarrollan fuera de las relaciones de poder que caracterizarían a las instituciones estatales. La sociedad civil puede ser representada como el terreno de los conflictos económicos, ideológicos, sociales y religiosos, respecto de los cuales el Estado tiene la tarea de resolverlos, ya sea mediándolos o suprimiéndolos; o como la base de la que parten las demandas respecto de las cuales el sistema político está obligado a dar respuestas; o el campo de las varias formas de movilización, de asociación y de organización de las fuerzas sociales que se dirigen hacia la conquista del poder político (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1998: 1519-1524).

podían lograr una permanencia en el tiempo, imponiendo sus intereses y convocando voluntades.

De hecho, la élite basaba su predominio en la manipulación de las elecciones, en su poder económico y político, justificando estos procedimientos por la “manifiesta falta de autonomía de los electores”, como expresa una crónica periodística de la época.<sup>4</sup> Es que la élite consideraba al espacio político como contiguo a su preeminencia social y su linaje, refrendada además en su carrera meritocrática educativa.

Todavía bien entrada la segunda mitad del siglo XIX, en un artículo del diario tucumano *La Razón* se leía “...Calcularemos los cientos de ciudadanos que trabajan en los establecimientos de estos señores - la élite-, y que son los que en nuestro país, se llaman elementos para una elección” (Groussac et al., 1882: 502) ¿De qué ciudadanos estábamos hablando? eran esos elementos (los hombres) a los que aludía la crónica, cuya representación sería ejercida por las elites, para quienes la construcción de una identidad ciudadana, con responsabilidades cívicas, sería una tarea que la educación debía construir a futuro. Otra cuestión de considerar, en este análisis, en clave de educación, era la existencia en la provincia, como lo describe Alfredo Bousquet, de una “extrema división de la propiedad rural [...], las estancias son mucho menos extensas que en la generalidad de las provincias de la República” (Groussac et al., 1882: 502). Esta centralidad de la idea de educación como progreso, encontraba reparos en la realidad material de la época, como cuando nos obliga a pensar en numerosos productores que necesitaban de sus hijos para los trabajos rurales, de allí su resistencia a “ocuparlos o distraerlos”, para que asistieran a clases. En la segunda mitad del siglo, con el “despegue azucarero” de la provincia, esta situación se agudizará. La cuestión de la ocupación laboral de los niños, percibida desde los poderes públicos, sería preocupación permanente y objeto de reiteradas medidas coercitivas para obligar a los padres a enviar a sus hijos a las escuelas.

### **La educación con coexistencia de objetivos moralizantes/disciplinantes y prácticos**

Con esta idea de educación podemos afirmar que, para la élite de la provincia, educar era una estrategia a utilizar en el disciplinamiento y moralización de los sectores populares, en vistas a las demandas de mano de obra.<sup>5</sup> La escuela de primeras letras y

---

<sup>4</sup> *La Razón*, Tucumán 7 de noviembre de 1877

<sup>5</sup> Podríamos pensar que se planteaba una situación similar a la realidad europea, para la cual Rosanvallon sostiene que las élites liberales, “sobre todo de la primera mitad del siglo XIX, denunciaban el sufragio universal como una amenaza de subversión de la política por las pasiones de la mayoría; los

los llamados estudios preparatorios, eran el trayecto necesario para ir conformando una población preparada como fuerza de trabajo con miras a su inserción en el proyecto económico industrialista en desarrollo y la construcción de una ciudadanía incipiente e incompleta<sup>6</sup>. Era imposible pensar en un ciudadano que no supiera leer, escribir y manejar las operaciones básicas de aritmética, lo que implicaba por parte de los gobiernos la atención de la educación primaria y una formación secundaria restringida. En este sentido, el desarrollo económico, implicaba que la educación fuera un motor a través de la cual se instrumentaran los mecanismos necesarios para la formación de una fuerza de trabajo que generara en los sectores populares, hábitos de buena conducta y con una moralidad que garantizase la existencia de trabajadores no díscolos, pilares del proyecto económico en gestación (Ben Altabef, 2001: 65-84).<sup>7</sup> Así lo expresaba una crónica del periódico de la época *El Eco del Norte* “[...] La educación nos da paz, orden y justicia, nos hace sobrios y la sobriedad es la base de la economía bien entendida, la economía es la base fundamental de la verdadera riqueza y la riqueza la base de la libertad de los individuos y las naciones [...]”.<sup>8</sup>

Amadeo Jacques coincidía con estas ideas, cuando sostenía que eran necesarios “[...] alumnos que salgan listos para asociarse a la industria naciente de la provincia [...] a partir de una instrucción primaria completa, pero restringida en sus límites (en relación a los contenidos), para todos sin excepción de clases ni destino [...]”.<sup>9</sup> Consecuente en sus ideas, Jacques gestionó y consiguió del gobierno de Buenos Aires,

---

conservadores temían que condujera a un gran desbarajuste social; los socialistas sospechaban de la capacidad de independencia de las masas a las que consideraban embrutecidas por el trabajo y alienadas por la religión; los propios republicanos no creían en él más que con la fe del carbonero” (Rosanvallon, 1999: 10). En este sentido podemos considerar que la ciudadanía política no se planteaba todavía como un objetivo a concretar.

<sup>6</sup> Murilo de Carvalho analiza el aporte de Marshall en relación a la división del concepto de ciudadanía en tres elementos constitutivos: los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales. Ciudadano pleno sería el que gozase de los tres tipos de derechos. Ciudadano incompleto sería el que poseyese apenas algunos de ellos. A los que no se beneficiasen de ninguno se les consideraría no ciudadanos (Murilo de Carvalho, 1995: 9-10).

<sup>7</sup> El concepto de moralidad en relación a prácticas de la vida cotidiana implica, por un lado, ejercer funciones de inhibición y de veto de determinadas ideologías y conductas; y por otro la “transformación o culturización de las aspiraciones de la particularidad” que lleva a la subordinación de cada uno a comportamientos colectivos socialmente aceptados” (Heller, 1985: 47). Esta concepción de la moralidad también está en relación con el concepto de “respetabilidad”, entendida “como sistema de costumbres y actitudes morales propias de la burguesía que acabó imponiéndose a todos los sectores de la población europea” y modificó las conductas de hombres y mujeres a lo largo del siglo XIX. El nuevo tono moral exigía control sobre las propias pasiones, contención y confianza en uno mismo; establecía distinciones claras y sin ambigüedades entre lo que estaba permitido y lo que estaba prohibido, entre lo que se consideraba normal y lo que se considera anormal en una sociedad decente y respetable. La respetabilidad se basaba en una uniformidad de costumbres y actitudes morales, de conducta privada y pública (Mosse, 1988: 29).

<sup>8</sup> *El Eco del Norte*. Año III. N° 152. 14-11-1858

<sup>9</sup> *El Eco del Norte* 14-3-1858, año III, n° 82, pg 3. C. 2, 3, 4

la suma de \$4.000 que le permitieron adquirir instrumentos de laboratorio que llegaron a Tucumán en julio de 1860. Es interesante destacar que se trataba de “una máquina neumática, con sus accesorios; una máquina eléctrica con sus accesorios; una pila eléctrica; un electro imán; un barómetro; un termómetro; un anemómetro; un sicómetro; un pluviómetro; vasos comunicantes y un instrumento quebrado, que Jacques suponía fuese un endiómetro de Volta [...] con ellos se proponía hacer observaciones diarias de las observaciones meteorológicas y publicarlas semanalmente por la prensa; datos que algún día podrían hallar su lugar en alguna obra grandiosa...sobre la descripción física de la Confederación Argentina”.<sup>10</sup>

La prensa de la época, que representaba a los grupos de las elites, se expresaba en idéntico sentido, atribuyendo a la educación una misión redentora, expresando que “la educación universal encierra todo lo bueno y lo bello [...] llegó el tiempo de que la trompeta de la educación nos despierte a todos de nuestro letargo. De las cosas del mundo la educación es lo único que los hombres deben adorar [...]”.<sup>11</sup> Discurso que corrobora que, a pesar de la diversidad de los discursos que recorren el siglo XIX latinoamericano, la educación aparecía como la “realización de la utopía emancipatoria” (Téllez, 1997: 305). Esas utopías, seguirán siendo utopías por algunas décadas, ante la imposibilidad de llevarlas a la práctica, dada las limitaciones de recursos materiales y humanos. Se planteaba la tensión entre el discurso y la realidad. Como lo explicitan los sectores dirigentes que compartían el objetivo moralizador disciplinante, por un lado y visiones más instrumentales, mecanicistas, expresiones de un positivismo y normalismo que se irá imponiendo en las siguientes décadas en algunos sectores dominantes.

Amadeo Jacques, que permaneció en Tucumán sólo entre 1858 y 1862, nos aporta en sus escritos, basado en sus experiencias, aspectos interesantes sobre el tema. Consideraba que en “un país tan joven sería inútil y casi ridículo traer especulaciones metafísicas y que lo conveniente es ante todo una enseñanza práctica de las ciencias que tiene su aplicación directa, ya a la agricultura, ya a la industria”.<sup>12</sup> Coherente con estas ideas, al proponer al Gobierno de Tucumán el plan de estudios para el Colegio San Miguel -de enseñanza secundaria-, incluía nociones sobre la enseñanza de las ciencias detallando las aplicaciones prácticas de cada una de ellas. Expresaba que “la enseñanza de las matemáticas debía ser aplicada a la Teneduría de Libros y la Estadística; los

---

<sup>10</sup> Carta de Amadeo Jacques dirigida al gobernador Salustiano Zavala en 1861 (Bertelli, 1916).

<sup>11</sup> *El Eco del Norte*. Año III. N° 152. 14-11-1858. pp. 2. C 1, 2 y 3.

<sup>12</sup> Carta de Amadeo Jacques dirigida al gobierno de la Confederación en 1853 (Bertelli, 1916).

elementos de álgebra, Geometría y Trigonometría, con aplicaciones a la Agrimensura y levantamiento de planos [...]; la Química y Mineralogía, con aplicaciones a la Metalurgia [...], a la tintorería, a la extracción y prueba de las sustancias alimenticias, materias de construcción [...]; la Física y sus aplicaciones particularmente a la mecánica, a la meteorología [...]; la Botánica especialmente a la agricultura, así como al conocimiento de las materias tintóreas, textiles, alimenticias, aceitosas, terapéuticas que sean de origen vegetal; la Zoología y sus aplicaciones a la cría de ganado, cruzamiento y mejora de las razas, a la medicina veterinaria”.<sup>13</sup> Jacques trabó amistad en Tucumán con hombres del gobierno, como José Posse, Agustín de la Vega, Próspero García, Uladislao Frías y Marcos Paz, con quienes compartía sus ideas respecto de la orientación de la educación y en los que, en algunos casos, habían concretado experiencias empresariales en rubros que el educador incluía en sus planes de estudios. Estas ideas aparecían en la correspondencia mantenida entre Posse y Sarmiento, el primero le solicitaba el envío de semillas de añil para industrializar y le comentaba sobre distintos proyectos industriales.

Siendo gobernador de la provincia, Marcos Paz manifestaba que era preocupante, no solo el bajo porcentaje de alumnos en relación a los niños en edad escolar, sino también la orientación de los contenidos escolares, porque en su concepto, era necesario impartir enseñanza práctica, que estuviese asociada con las actividades productivas. En una carta publicada en la prensa expresaba “que las fuerzas del hombre aplicadas a la tierra, sin los progresos de la ciencia, nunca producirán la riqueza y engrandecimiento de nuestro país, porque nunca podrán competir con las naciones civilizadas del siglo [...] necesitamos abandonar la manía de mirar las ciencias intelectuales de la instrucción pública”.<sup>14</sup> Su preocupación se basaba en que, los contenidos de la enseñanza estaban referidos a ciencias “morales e intelectuales, disociadas de las útiles”. Estas observaciones se percibían en los sectores dirigentes que, aunque dedicados a las actividades agrícolas, carecían de los conocimientos científicos necesarios, ya que habían recibido básicamente una formación humanista.

Jacques, como director del Colegio San Miguel, aludía en idéntico sentido que Paz, considerando que “no debía formarse sabios, sino hombres útiles y prácticos que sepan en cualquier circunstancia que les tenga reservada el provenir evitar la pobreza, recurriendo al arte para aprovechar la riqueza natural de su suelo natal”. Podemos

---

<sup>13</sup> Carta de Amadeo Jacques dirigida al gobernador de la provincia en 1858 (Bertelli, 1916).

<sup>14</sup> *El Eco del Norte*, 15 de agosto de 1858. año III n° 126, pg 1. C. 1 y 2.

escuchar en estas palabras, la necesidad de orientar la educación con una mirada positivista, de orientación productivista más ligada a la inserción en el mercado mundial de la revolución industrial. Posteriormente, se ausentó de Tucumán en 1862 cuando el Colegio disminuyó la matrícula. En una comunicación dirigida al ministro de Gobierno expuso las causas del problema realizando una caracterización de las conductas sociales al respecto y analizando las situaciones coyunturales que llevaron a esa situación. En su concepto “el origen del mal [...] estaba en la profunda indiferencia de este pueblo con respecto a la educación y a su espíritu exclusivamente mercantil”. Esto llevaba a los mayores a utilizar a los niños, “que ya saben leer bastante para descifrar con trabajo el rótulo de una pieza de lienzo; escribir lo suficiente para trazar el apunte de dos palabras, aunque sea con monstruosa ortografía y en fin sumar tres cantidades”, en el mostrador de una tienda o un almacén, sacándolo de la escuela primaria. Y se preguntaba si la causa de todo esto era la pobreza o la desidia cuando expresaba que “¿cómo explicar que estando obligado a recibir por contrato en las aulas a diez alumnos en forma gratuita y decidido por voluntad a admitir a cuantos se hubiesen presentado, no había podido reunir el número estipulado? Y continuaba su asombro ya que no podía responderse a que le hubieren “arrebato a los mejores alumnos que tenía, no faltándoles, más que un año o dos para completar su instrucción”. Tan grave como estos comportamientos de los padres, eran los acontecimientos militares que habían transformado al colegio en un cuartel. Esta situación obligaría a Jacques a resguardarse en una sola habitación y a verse sometido a “los insultos y tropelías de la soldadesca brutal”, motivadas por el liberalismo bien conocido que profesaba. Había asumido esa actitud de tolerancia ante semejantes desplantes para poder salvar “los muebles del Colegio, los libros de la Biblioteca Pública y algunos instrumentos de física”. Esta situación lo llevó a presentar su renuncia; la que fue aceptada por el gobierno provincial mediante una nota, donde le agradecen su “celo, inteligencia y puntualidad” en el manejo de la institución.<sup>15</sup> Su alejamiento de Tucumán, quizá tendría también otras razones, ya que Buenos Aires le ofrecía otras posibilidades. De hecho, desempeñó una importante acción en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Su partida evidencia que los sectores sociales a quienes se educaba, necesitaban de los hijos para trabajar en lo que consideraba la mejor de las perspectivas, que era el comercio; habrá que esperar hasta la década de 1870 para que la actividad azucarera se modernice. También es importante señalar que la ocupación del colegio como cuartel para las milicias, nos muestra los avatares de la época, donde la

---

<sup>15</sup> Carta de Amadeo Jacques dirigida al ministro de gobierno en 1862 (Bertelli, 1916).

organización nacional recién comenzaba a dar pasos firmes y la violencia política era parte del paisaje todavía, desalentando aún al más decidido. La falta de institucionalización también se expresaba en que los sueldos eran muy bajos y no se pagaban a término. En tanto, la mayoría de los que buscaban ascender socialmente a través de la educación, seguían pensando en las tradicionales profesiones de abogados y médicos.

En 1865, José Posse, siendo Gobernador, le respondía a Sarmiento acerca de un pedido sobre datos referidos al número de escuelas y alumnos que se educaban en Tucumán y expresaba sus opiniones en relación a importantes inversiones que aspiraba hacer en edificios escolares. Para el gobernador tucumano, la situación era por demás decadente y así lo manifestaba expresando que los “[...] edificios para escuelas, Dios los dé, ya verás lo que dice la planilla, se vive alquilando casa [...] recién este año me pongo en obra de hacer algo digna de ese objeto y que será bueno para contentarte a ti, en tu pasión ciega [...]”. Pero más allá de referirse a la situación edilicia, manifestaba su opinión sobre los destinatarios, expresando su pensamiento sobre la condición de estos pueblos. Así dirá “[...] acuérdate que nos falta paño en qué cortar, el pueblo en que vamos a improvisar maravillas. Desearía ver el sistema que nos suprima las distancias para difundir la educación [...] el huevo que puso la España en América ha de dar por largos años gallos de mala ralea”.<sup>16</sup> De esta manera, se reitera una vez más el discurso disociado de la realidad. La etapa de transición que estamos analizando, son épocas donde muy trabajosamente se trata de construir gobernabilidad, con una severa escasez de recursos edilicios y materiales en general. El alquiler de los locales escolares y el interés por difundir la enseñanza demuestran una de las preocupaciones de la época. En cuanto a la calificación peyorativa de la administración de la España imperial, a la que le endilgaron nefastas influencias en los pueblos americanos; es posible encontrar reminiscencias del moralismo burgués de comienzos del siglo XIX, el que veía a la plebe como una chusma peligrosa para sus intereses y posesiones, por lo que se pretendía imponer una serie de ideas que estaban lejos de su realidad cotidiana y representaban un tiempo pasado que había que superar, el capitalismo era el futuro.

En este contexto, la educación se concebía como estrategia para superar los vicios de la población. Posse, en coincidencia con su amigo Sarmiento, confiaba en el rol de la educación para los pueblos, siendo asistido por el sanjuanino con remesas de

---

<sup>16</sup> Carta de José Posse a Sarmiento de 1885. *Epistolario entre Sarmiento y Pose 1845-1888*. Buenos Aires. Comisión Nacional de Monumentos y Museos Históricos. Tomo I, 1946, p.158-159.

libros, consejos y sugerencias en distintos momentos de sus gestiones públicas. Posse expresaba también aspectos de la tensión entre lo religioso y lo laico en una carta dirigida a Sarmiento, siendo éste ya presidente de la Nación. Así dirá “[...] te avisé de los trabajos que en tu daño, habían puesto tus enemigos presentándote como hereje, barbaridad que hacían penetrar en los conventos. Insisto en que debes en alguna ocasión solemne hacer saber que crees en Dios y en las p... (sic) de la Iglesia. Conoces bien el interior y por lo tanto no debes mirar con desprecio esta indicación”.<sup>17</sup> Su conocimiento de la realidad del interior del país lo llevaba a reconocer la importancia que la religión tenía para estos pueblos, revelando un pragmatismo sin igual, casi hipócrita, ya que la religión estaba presente en las élites, más que en los sectores populares, más propensos a los sincretismos. Sin embargo, no ahorra esfuerzos, desde su cargo, siendo rector del Colegio Nacional, para debilitar la influencia de los clérigos en la enseñanza. Posse le escribía a Sarmiento comentándole los nombramientos hechos en el Colegio Nacional “[...] Avellaneda te dirá que he contratado a Schickendant, el profesor de Química que recomendó Burmeister. Necesito otros profesores, que deseo me los proporcionen de allá: uno de física y otro de matemáticas y uno de latín y castellano para sacar este ramo del poder de los clérigos [...]”.<sup>18</sup> Se trata del laicismo que compartían sectores de una elite culta y católica pero no devota, del cual Sarmiento es quizás el mejor representante. Es un punto de coincidencias, donde además se evidencia la influencia de Sarmiento, que resolvía la carencia de maestros trayéndolos de afuera para no apelar a los recursos humanos de la iglesia. Sin embargo, el pensamiento de la Iglesia era dominante en la época. Seguía ejerciendo influencia en la conformación del orden social, como aparece expresada en la prensa local, cuando se reconoce su “superioridad moral” y la subordinación de todo orden político y civil a sus mandatos, “[...] porque sin religión no hay orden social posible [...] las leyes penales para moralizar a los pueblos y sólo la religión, [...] es poderosa [...] porque no sólo condena las malas obras, sino que las previene [...]”.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> Carta de José Posse a Sarmiento de 1868. *Epistolario entre Sarmiento y Posse 1845-1888*. Buenos Aires. Comisión Nacional de Monumentos y Museos Históricos. Tomo I, 1946, p.181.

<sup>18</sup> Carta de José Posse a Sarmiento de 1870. *Epistolario entre Sarmiento y Posse 1845-1888*. Buenos Aires. Comisión Nacional de Monumentos y Museos Históricos. Tomo I, 1946, p.309.

<sup>19</sup> *El Eco del Norte*, 24 de junio de 1858, n° 120, pg 2. C. 2.

### **Optimismo educativo con nuevos matices moralizantes liberales y cívicos**

A partir de la década de 1870 se manifestaba en los círculos intelectuales y políticos de la provincia, un verdadero optimismo educativo, fundado, entre otras causas, en el pensamiento y en la acción de Sarmiento. Esta idea del optimismo pedagógico generó la convicción de que, para pensar los cambios o reformas estructurales, debía promoverse la escolarización masiva de una población sobre la que pesaba una fuerte desconfianza. También, en este sentido, aparecen los intentos de introducir los Consejos de Escuela, con participación de la sociedad civil, pero, aunque fueron impulsados por Sarmiento y Roca, entre otros, no reconocieron como benéficos sus productos y terminaron relegándolos al olvido o suprimiéndolos (Caruso y Dussel, 1996: 93-94).

El inspector Belisario Saravia en su Informe sobre el estado de la educación pública en la campaña, en 1871, manifestó que “[...] los gobiernos de la Nación y de la Provincia, como todos los estados del globo, comprenden al presente que la paz, el poder y la moralidad de las naciones, y por tanto su gloria, dependen de la mayor suma de instrucción difundida en el pueblo” (Cordeiro y Viale, 1916: 444-502). Desde esta misma perspectiva, Arsenio Granillo consideraba que el advenimiento de Sarmiento a la presidencia había despertado “una noble emulación en la sociedad tucumana y en su actual gobierno tomando medidas para difundir la educación en el pueblo provocando una revolución saludable. Según su opinión “[...] el gobierno y sus subalternos tienen que vencer los inconvenientes que les opone el atraso y los malos hábitos de las masas de la campaña, para difundir y hacer alcanzar a todos la instrucción [...], las disposiciones coercitivas contra los padres reticentes en enviar sus hijos a la escuela [...]” Insistía en que la acción de Sarmiento desde la presidencia, a favor de la educación “[...] ha hecho que los pueblos y sus gobiernos vuelvan los ojos hacia la escuela; ha dignificado al maestro y rodeado de un inmenso prestigio a aquella”. Granillo coincidía con Sarmiento en que “[...] la verdadera causa del desorden y de las frecuentes guerras que habían dado una triste celebridad a estos países era el atraso de sus masas y que se han propuesto curar de raíz, difundiendo la educación pública [...]” y en este sentido concebía el aprendizaje de la lectura y escritura como la “clave de los pueblos para conseguir su felicidad”, porque les permitiría conocer sus derechos y obligaciones, teniendo en cuenta esa “propensión natural en el hombre a munirse de todas las garantías necesarias [...] porque donde cada ciudadano es un guardián celoso de sus derechos, es a la vez observador respetuoso de sus deberes”(Granillo, 1947:

79-81). Sus expresiones ponían de manifiesto de algún modo el pensamiento de los sectores intelectuales de la provincia, que influían en la praxis de los hombres que ejercían el gobierno. Pero, sin embargo, todavía los escasos recursos intelectuales y materiales locales, no estaban en condiciones de articular todos los resortes necesarios para la construcción de una educación pública como la había pensado Sarmiento, para quien la educación debía ser un punto de partida para crear una república de ciudadanos, fundada en la construcción de una sociedad civil, depositaria de valores y conductas. Su pretensión era formar un ciudadano activo que podía discernir el bien público, dispuesto a luchar por la patria, ante su requerimiento y que, con su madurez podría deliberar y decidir en representación del pueblo. La libertad política era un acto deliberado del legislador y del magistrado, en un marco donde la república debía construir a sus ciudadanos.

Podemos decir que, a partir de los setenta del siglo XIX, el optimismo educativo, la versión cívica de Sarmiento con su mirada disciplinadora de la moral, no sólo a través de la religión, sino también, a través de los valores de la civilización occidental, europea y estadounidense, se imponían para ir conformando lentamente la ciudadanía cívica. En la práctica se reflejó en aumentos cuantitativos del número de escuelas y alumnos y en un intenso afán reglamentarista, aunque no hubo cambios significativos en relación a la población en edad escolar. En cuanto a los contenidos que se impartían, mantenían relevancia lo religioso, compartiendo los espacios escolares con idéntico peso que la enseñanza de la escritura, la lectura y operaciones fundamentales; y contenidos referidos al aprendizaje de la geografía, la historia y la constitución argentina, aunque limitados por la deficiente formación de los maestros- preceptores.

En este sentido, la Creación de la Escuela Normal en 1875, significó un punto de inflexión en la formación del magisterio y, aunque su impacto no fue numéricamente importante en el corto plazo<sup>20</sup>, la existencia de un centro especializado de formación de maestros y maestras iniciará un lento proceso de profesionalización y feminización de la docencia, idéntica situación a la que se planteaba en otros distritos escolares del país en la época.<sup>21</sup> Una cuestión a destacar fueron las clases de Pedagogía de Groussac cuando

---

<sup>20</sup> Según el Censo Escolar Nacional de 1883-1884 había en Tucumán un total de 87 escuelas fiscales y particulares que solamente tenían 5 maestros y 3 maestras diplomadas en escuelas normales del país. En 1888 había 130 escuelas en toda la provincia, con un total de 268 maestros, de los cuales 9 eran diplomados o con la preparación suficiente para dirigir una escuela graduada. (Sánchez Loria y Del Moral, 1917: 179).

<sup>21</sup> Bertoni analiza la situación hacia la década del 80 y considera que “la falta de maestros bien formados, más allá del grupo de excelencia de los normalistas, determinó que la mayoría de los grados estuvieran en manos de ayudantes muy mal preparados. Los maestros que egresaban de las escuelas normales eran

se desempeñaba como rector de la escuela y que habían sido calificadas en 1925, por el Maestro José Fierro que había sido su discípulo, “como la biblia de los normalistas tucumanos”.<sup>22</sup> La metodología que Groussac proponía a sus alumnos, estudiantes del magisterio, se fundaba en designar

para la práctica practicantes por grado, uno daba la clase y el otro hacía la crítica. El profesor del grado también hacía la crítica y el director observaba. Leía los tres cuadernos, pues el que daba la clase informaba, y finalmente hacía el comentario en el curso y clasificaba. Para el examen final de práctica no se avisaba con anticipación, sino que se llevaba el curso a los diferentes grados de la escuela de aplicación y el practicante era llamado para dar una clase sobre un tema que se le indicaba en ese momento. Por consiguiente, había que presentarse debidamente preparado para el grado que le toque y tema que se le pida.<sup>23</sup>

Estos planteos metodológicos expresan acciones alternativas a la enseñanza memorística y libresca que se impartía hasta esos momentos. Se proponía promover la iniciativa y la improvisación -entendida como creatividad- en los futuros maestros. Desde estas prácticas podríamos decir que la Escuela Normal de Tucumán, en sus primeros años, participaba de los principios de la corriente normalizadora, para la cual “la concepción de disciplinar era entendida como una tarea creativa”, ofreciendo la posibilidad de expresarse en algunos planteos alternativos.<sup>24</sup> En este sentido Fierro

---

pocos en relación con la demanda, con el agravante de que una vez obtenido el título algunos eran atraídos hacia trabajos mejor remunerados. Era lento el reemplazo de los maestros mal preparados o desactualizados, ese género de “semianalfabetos”-tal como lo calificó algún inspector indignado-que se empleaban como maestros y ayudantes a falta de mejor empleo...” (Bertoni, 2001: 49).

<sup>22</sup> José R. Fierro (1858-1943), obtuvo su título de maestro en la Escuela Normal en 1879, allí trabó amistad con su director Paul Groussac. Fierro dejó un testimonio de la influencia del intelectual franco argentino en su formación personal y profesional: “[...] Cursaba yo el segundo año, cuando una de las veces que me porté mal el director me reprendió y me advirtió: así pretende llegar a ser maestro y allí me resigné cuando pensé en lo difícil que sería hallar otra profesión. La dura ley de la pobreza me obligó, desde allí empecé a entender las cosas de diferente manera; fueron las lecciones de Moral histórica mi salvación, las vidas de Stephenson y Pestalozzi, Palissi y San Vicente de Paul me abrieron un mundo nuevo. Fue así que descubrí mi amor por el magisterio y comencé a estudiar con entusiasmo, cada vez mejor hasta ganarme el aprecio de los profesores y especialmente del director [...]” *La Gaceta*, 16 de mayo 1925. Año XIII. N° 4054. pg 5, columnas 1 y 2. Fierro desempeñó una importante labor educativa y deportiva en Tucumán, entre sus múltiples obras se destacan su labor como profesor de la Escuela Normal y del Colegio Nacional, del que sería vicerrector, la creación de un internado para niños, fue uno de los fundadores del Club Atlético Tucumán. Paralelamente a su trabajo docente desarrolló tareas de historiador recogiendo testimonios de los sucesos importantes del pasado tucumano.

<sup>23</sup> *La Gaceta*, 22 de mayo de 1925. P. 5. c. 1.

<sup>24</sup> Si bien Puiggrós utiliza este concepto para fines del siglo XIX, podemos considerar que puede ser utilizado para este momento de la Escuela Normal de Tucumán, cuando Groussac introduce algunas prácticas pedagógicas renovadoras, en el marco de una concepción disciplinaria estricta, con muchos docentes que todavía no habían pasado por las escuelas normales (Puiggrós, 1990: 115).

puede ser considerado un exponente, cuando expresaba que Groussac los había introducido –a él y sus compañeros en “el respeto por sí propio y el amor por el saber” (Fierro, 1916: s/f).

### **Palabras finales**

Podríamos concluir que las últimas décadas del siglo XIX y los comienzos del XX, mostrarían cambios significativos en las prácticas educativas en el sentido del ideario sarmientino, en el sentido de alcanzar la civilización, superando la barbarie. La escuela de la república debía formar a los ciudadanos, como sujetos de derechos y responsabilidades cívicas. Se empezaba a percibir la necesidad de la inculcación de los atributos, que garantizaría la formación de los ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, sobre todo en los sectores sociales populares y rurales. Para Granillo: “[...] el día que el artesano, el labrador, el tropero, el pastor y el jornalero sepan leer y escribir, no tendremos el espectáculo horrible que nos han ofrecido hombres alzados [...] del pueblo que, llevando a la superficie de la sociedad sus ideas, sus instintos y su educación, han procurado fundir, por decirlo así, en el molde la barbarie, los elementos de civilización dispersos en estas apartadas regiones” (Granillo, 1947: 79-81). La enunciación de estas ideas no implicó cambios significativos en las prácticas, aunque sí marcaron nuevas líneas de pensamiento y acción en el proceso educativo, en las últimas décadas del siglo XIX y comienzos del XX, en la provincia. Es interesante pensar que no hay una correspondencia entre el discurso y la práctica, sino, a lo que debemos atender es a los discursos incorporados, a representaciones ideológicas, a las ciencias y a las técnicas. Estas últimas pueden ser componentes de las rutinas de la enseñanza de forma que no pueden explicarse completamente en términos de ideología.

### **Bibliografía**

- Ben Altabef, Norma (2001). Los instrumentos de control social en la escuela a través de la reglamentación educativa (Tucumán, 1853-1884). En Bonano, Luis (Coord.), *Estudios de Historia Social de Tucumán*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.
- Bertelli, Rita (1916). La acción educativa de Amadeo Jacques en Tucumán. En *Albúm General de la Provincia de Tucumán. En el primer centenario de la Independencia Argentina*. Tucumán: Publicación aprobada por la Comisión del Centenario.

- Bertoni, Lilia (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.
- Bravo, María Celia (2003). *La política armada en el norte argentino. El proceso de recomposición de la élite política, 1852-1862*. Tucumán: Mimeo.
- Bravo, María Celia y Campi, Daniel (2000). "Elite y Poder en Tucumán, Argentina, segunda mitad del siglo XIX. Problemas y Propuestas". *Revista Secuencia*, N° 47 (75-104).
- Bobbio, Norberto, Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (1998). *Diccionario de ideas políticas*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Caruso, Marcelo e Inés Dussel (1996). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Heller, Agnes (1985). *Historia y Vida Cotidiana*. México: Editorial Grijalbo.
- Mosse, Georges (1988). *La cultura europea del siglo XIX*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rosanvallon, Pierre (1999). *La consagración del ciudadano*. México: Instituto Mora.
- Murilo de Carvalho, José (1995). *Desarrollo de la ciudadanía en Brasil*. México: FCE.
- Téllez Iregui, Gustavo (1997). Proyecto político de la UPN: prioridades y propósitos fundamentales. *Revista Colombiana de Educación*, (34) <https://doi.org/10.17227/01203916.5414>

## **Fuentes**

- AA.VV (1885). *Censo Escolar Nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884*. Buenos Aires: Talleres La Tribuna Nacional.
- AA.VV. (1946). *Epistolario entre Sarmiento y Pose 1845-1888*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Monumentos y Museos Históricos..
- Cordeiro, Ramón y Viale, Carlos (1916). *Compilación Ordenada de Leyes, Mensajes y Decretos del poder Constitucional de la Provincia de Tucumán que comienza en 1852, Tomo IV, 1868-1872*. Tucumán: Edición Oficial.
- Fierro, J. (1916). La escuela primaria en Tucumán. Narración histórica. En *Albúm General de la provincia de Tucumán en el Primer Centenario de la Independencia Argentina*. Tucumán: Publicación oficial.

Granillo, Arsenio (1947). *Provincia de Tucumán*. Tucumán: Publicación de la Junta Conservadora del Archivo Histórico de Tucumán.

Groussac, Paul; Bousquet, Alfredo; Liberani, Inocencio; Terán, Juan Manuel y Frías, Javier (1882). *Memoria Histórica y Descriptiva de Tucumán*. Tucumán. Publicación Oficial.

Sánchez Loria, Horacio y Del Moral, Ernesto (1917). *Compilación ordenada de leyes, decretos y mensajes del período constitucional de la Provincia de Tucumán, que comienza en el año 1852*, Vol. XIII. Tucumán: Edición Oficial.

### **Publicaciones periódicas**

*El Eco del Norte*. Año III.. 14 de noviembre de 1858, n° 152.

*El Eco del Norte* 14 de marzo de 1858, año III, n° 82.

*El Eco del Norte* 15 de agosto de 1858. año III n° 126

*El Eco del Norte*, 24 de junio de 1858. n° 120.

*La Razón*, Tucumán 7 de noviembre de 1877, s/n.

*La Gaceta*, 16 de mayo de 1925. Año XIII. N° 4054.

*La Gaceta*, 22 de mayo de 1925. Año XIII. N°4060.