

## EL POSITIVISMO PEDAGOGICO Y LA LEGISLACION ESCOLAR ARGENTINA

*Celina A. Lértora Mendoza*

El período denominado “positivista” tuvo entre nosotros límites temporales y contornos teóricos algo difusos. Tampoco es unánime el juicio acerca de su influencia posterior, y ni digamos de su importancia intrínseca. Pero al menos podemos redondear algunos supuestos generales al análisis del tema de este trabajo. En primer lugar, que el período de auge positivista abarca alrededor de treinta años situados a caballo entre los dos siglos (1880-1910); por consiguiente, corresponde a la época en que fueron dictadas las leyes más importantes sobre educación desde la reorganización nacional, y que constituyeron —y de algún modo todavía siguen constituyendo— el esqueleto normativo de sistema nacional de educación. En segundo término, creo que habrá acuerdo en sostener que la introducción del positivismo no significó la defensa de un sistema en forma metódica y precisa. La filosofía positivista no tuvo entre nosotros cultores teóricos de gran relieve. Fue más bien un espíritu infundido por sus simpatizantes en diversas actividades (1). No olvidemos que si bien ingresó entre nosotros con gran retraso en relación a sus

---

(1) Sobre ésto, un lúcido examen en Ricaurte Soler, *El positivismo argentino, pensamiento filosófico y sociológico*, Paraná, Imprenta Nacional, 1969, y Luis Farré, “Positivismo y antipositivismo en la filosofía argentina”, *Cuadernos Hispanoamericanos*, 1968, n. 220, p. 157-167.

orígenes europeos, lo hizo en un momento propicio desde el punto de vista interno: terminada la tarea de organización política básica, era necesario organizar el quehacer nacional. Y aquí el positivismo aplicado pudo proponer ideas, metas y metodologías que permitieron poner en marcha diversos sectores de la vida cultural. Por eso, estimo que la importancia del positivismo debe buscarse no tanto a nivel de la especulación filosófica, sino de su aplicación concreta.

La legislación escolar es uno de los tópicos que ha producido debates bastante apasionados, demostrando que más que una cuestión de eficacia, se jugaba un concepto acerca de ciertos temas capitales como: cuál es el fin de la educación, quién debe educar, qué se debe enseñar. El positivismo tuvo una respuesta a estas tres cuestiones, y muy precisa. Que se oponía frontalmente a las pretensiones de otro grupo de poder cultural y político, el tradicionalista católico. Los debates que rodearon la ardua sanción de la ley 1420 (2) no son históricos. Se han repetido en 1956 con motivo de la discusión sobre la ley de "libertad de enseñanza" (privada) y de algún modo la dicotomía que entonces se presentaba sigue presente en las preocupaciones legislativas actuales. Repasar de qué modo se plasmó en legislación una ideología y cuáles fueron sus efectos —queridos o no por los iniciadores— es una tarea de doble interés: es una clarificación histórica valiosa en sí misma, pero también es una clarificación prospectiva de interés.

#### EL POSITIVISMO PEDAGOGICO Y LA LEY 1420.

Considero que el aporte más interesante del positivismo argentino se dió a nivel de las ciencias humanas. Contrariamente a lo que podría pensarse, el cientificismo que lo acompañaba fue ingenuo e insuficiente a nivel de teoría general y metodología de la ciencia, nada aportó en lógica ni en epistemología que pueda considerarse rescatable. No es extraño que el acento se pusiera en las disciplinas in-

---

(2) El primitivo proyecto de la Comisión de Diputados fue objetado por un grupo que presentó otro alternativo, el de Onésimo Leguizamón, defendido por Luis Lagos García, Emilio Cívot, Delfino Callo y el ministro Eduardo Wilde. Fueron opositores en Diputados Mariano Demaría, Pedro Goyena, Tristán Achával Rodríguez, el Presb. Emilio de Alvear, Rainerio Lugones y Dámaso Centeno. Sometido a votación, fue aprobado por cuarenta votos contra diez. El Senado se declaró cámara iniciadora y no le otorgó mayoría. Diputados reconoció la pretensión del Senado e insistió con dos tercios; éste no pudo reunir igual proporción en contra y el proyecto quedó convertido en ley el 26 de junio de 1884.

teresadas en el hombre: se introdujo con las teorías de Comte y Spencer que se quisieron aplicar a nuestra realidad.

En moral (y pensemos, por ej. en Agustín Alvarez) se propone una doctrina alternativa de la tradicional católica, basando en un evolucionismo más o menos generalizado el avance de la moral positiva, que no aspira a una hipotética realización humana ultraterrena, sino a lograr un satisfactorio presente temporal. Posteriormente Ingenieros sintetizó el pensamiento positivista ético en dos de sus obras más importantes: *El hombre mediocre* y *Hacia una moral sin dogmas*. Pero para entonces la lucha política en torno a la reforma de las instituciones ya era cosa del pasado.

Emparentado con los supuestos positivistas de la ética, el positivismo pedagógico proponía nuevos enfoques. Recordamos en esta línea los nombres de Pedro Scalabrini, Victor Mercante, Leopoldo Herrera y Alejandro Carbó. Volveré a algunos de estos nombres al tratar el "normalismo". Los citados, y otros que participaron activamente en el Congreso Pedagógico de 1882 y que sirvieron de teóricos a los políticos que debatieron la ley 1420, coincidían en una tónica positivista cuyo contenido exacto es difícil de precisar. Arriesgando una generalización, podría decirse que sostenían un moderado evolucionismo general, de tinte optimista, coincidían en su fe en el desarrollo de la ciencia y el uso de la razón para asegurar el progreso humano, eran librepensadores, se oponían a los dogmas éticos o religiosos y a las instituciones eclesiales organizadas como factores de poder social, y en política eran en general liberales y republicanos decididos. Convertidas estas ideas en plataforma de política educacional, nos da un liberalismo laicista, neutro o tolerante y estatal.

De hecho, la educación y la ciencia fueron preocupación gubernativa en los años anteriores a la eclosión del positivismo, por lo cual no podemos decir que ésto sea un mérito de esa época. Pensadores y políticos argentinos a los que no se puede calificar de positivistas (aunque coincidan en algunas propuestas) como Mitre, Sarmiento y el mismo Avellaneda, comprendieron la importancia de la educación en un país que apenas acababa de salir de la anarquía. En su discurso de inauguración de las sesiones del Congreso de 1888 decía Mitre que a pesar de las dificultades financieras y de los graves problemas políticos internos, había logrado mejorar el estado de los Colegios Nacionales, lamentando no haber podido ocuparse de la educación primaria con la asiduidad que la cuestión merecía (3). En el mensaje de Sarmiento de 1871, además de referirse a la contratación de profesores alemanes para la universidad, museos y Observa-

---

(3) Mensaje del Presidente al Congreso Nacional, Buenos Aires, Imprenta La Tribuna, 1968, p. 24.

torio Astronómico de Córdoba, informa sobre la creación de la Escuela Normal de Paraná y el establecimiento de un nuevo Colegio secundario en La Rioja, y las mejoras en la educación primaria de La Rioja, San Juan, Salta, Tucumán y Catamarca (4). Y en el informe de 1874 precisa que la educación primaria carecía de datos anteriores a 1868, fecha en que los Colegios Nacionales contaban con 1006 alumnos, cifra aumentada a 4.000 en 1873, es decir, más del triple en un quinquenio (5).

El fundamento de estas medidas educativas era casi totalmente pragmático en educación primaria, se trataba de aumentar el número de alumnos y acelerar el proceso de alfabetización. La cuestión de los contenidos pasaba a segundo término, manteniéndose los tradicionales de lectura, escritura, rudimentos de aritmética y moral y religión. El objetivo político era la alfabetización, como un modo de incorporar a la vida cívica tanto a los descendientes de inmigrantes de muy distintas procedencias, como a los habitantes de la campaña y de las zonas marginales. La educación básica es concebida pues, como un instrumento de unificación cívica a nivel nacional.

En cuanto a los otros dos niveles, el objetivo era asegurar en el país la existencia de grupos intelectuales acordes con el progreso científico europeo y norteamericano, tomado como modelo. Volveré sobre esto en el próximo punto.

Hasta aquí no tenemos todavía una relación muy estrecha entre las teorías positivistas y la legislación; las coincidencias que podrían señalarse no son esenciales ni buscadas, el pragmatismo que inspira a los gobiernos no es una toma de posición filosófica sino una necesidad de los tiempos. El éxito de estas medidas, innegable aún para aquellos que en un principio fueron escépticos, favoreció a los positivistas posteriores, que propusieron medidas en la misma línea, dándoles un argumento fáctico de peso, que ellos supieron aprovechar y que sus impugnadores no pudieron neutralizar.

Sarmiento fue consciente de la necesidad de estructurar orgánicamente un sistema educativo, es decir, que la legislación tuviera una base teórica coherente. El personalmente comulgaba con las nuevas teorías pedagógicas que había conocido en Estados Unidos. El ejemplo de aquel país pesó en su ánimo a la hora de la fundación de las Escuelas Normales. Pero en cuanto a la educación primaria, se interesó más bien por la extensión que por el sistema y el conteni-

---

(4) *Mensaje*. . . Bs. As. La Tribuna, 1871, pp. 13 y 14.

(5) *Mensaje*. . . Bs. As. La Tribuna, 1874, pp. 25 ss.

do. Tal la preocupación estaba en el ambiente. Ya en la década de 1870 el problema de la educación primaria había polarizado opiniones en ocasión de discutirse la ley de la Provincia de Buenos Aires, debates en los que tomó parte activa José Manuel Estrada por el grupo de los católicos tradicionales. En 1882 el Poder Ejecutivo crea por Decreto el Consejo Nacional de Educación y encarga al Congreso la elaboración de un proyecto de ley nacional (que luego sería la 1420). Paralelamente se organiza el Congreso Pedagógico Sudamericano, que tuvo lugar ese año, del 8 de abril al 8 de mayo y cuya función fue orientar la futura legislación (6). No vamos a ocuparnos de este congreso sino en los puntos que fueron objeto de la gran discusión parlamentaria de la ley 1420 y que hasta hoy se consideran pilares (discutidos y rechazados por otros) en los que debe apoyarse la educación nacional.

1— En primer lugar, el Congreso sostiene el carácter *obligatorio y gratuito* de la educación. Obviamente, ambos caracteres se implican. En realidad esto no es una gran novedad: durante la colonia y los primeros años de la emancipación, la enseñanza costeadada por los cabildos era gratuita, y dicha gratuidad fue reimplantada después de Caseros en el ámbito bonaerense, donde había sido suprimida por Rosas. Por otra parte, parece (hoy, al menos) algo tan obviamente deseable, que resulta difícil comprender que hubiera sido un principio tan discutido. Creo que si así fue, se debió a que este carácter se usó como signo o bandera de un ideal político de Mayo, retomado en la reorganización nacional, básicamente liberal y laico. Creo también que si esta confusión fue una falla de los impugnadores, los defensores no hicieron nada por aclararla. Sostenían una concepción en bloque y no estaban dispuestos a ceder ningún punto, conscientes de que todos se apoyaban entre sí, y la falta de un escalón podía hacer peligrar el edificio.

La Comisión de Culto e Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, cumplida su tarea, presentó un proyecto que comenzó a tratarse en 1883, y que a otro grupo le pareció tibio e inadecuado, determinando la presentación de otro, a cargo de Onésimo Leguizamón, quien había tenido actuación destacada en el Congreso Pedagógico de 1882.

El proyecto de la comisión, en su artículo primero, establecía

---

(6) No ha sido muy estudiado este acontecimiento en su momento tan importante. Algunas referencias en Martín Herrera y Juan M. de Vedia, *Código de Instrucción Primaria*, Bs. As. Estrada, 1890, p. 693 ss. y en el n/758 de *El Monitor de la Educación Común*, junio de 1934.

este principio, añadiendo que la enseñanza no sería obligatoria "si no cuando funcione un número suficiente de Escuelas en relación al alumnado", cláusula criticada por Leguizamón (7), sosteniendo que una ley no es una declaración teórica sobre la conveniencia de algo, sino una pauta obligatoria para realizar. En otros términos, el grupo (que en la votación final fue mayoría) generalmente llamado positivista sostenía la necesidad de imponer legalmente un sistema para obligar a buscar los medios, y no esperar que a los medios se dieran más o menos espontáneamente. Pero estimo que en esta discusión hay otro asunto más de fondo, y que es una divergencia profunda acerca de cual debe ser el papel del estado en materia de educación. Como ha observado Weinberg, en el fondo de las discusiones sobre la ley 1420, retomadas en los debates de 1956-57 sobre enseñanza privada, está una discrepancia sobre el derecho del estado a impartir enseñanza (8). La postura de la mayoría de 1882-84 fue reconocer al Estado este derecho, sosteniendo que la educación no es sólo algo doméstico o individual, sino que se relaciona con la vida social y política del país (9).

2- *Laicismo* Fue este el punto de mayores polémicas, y donde la huella del positivismo ético y pedagógico se hizo sentir. Creo que la polémica no es tanto una cuestión de contenidos (es decir, si la enseñanza religiosa puede o no ser un contenido como el lenguaje o la aritmética) sino de orientación ideológica general de la escuela pública. Esto se transparenta claramente en los largos debates en torno al artículo 8 del proyecto de Leguizamón. En el proyecto de la Comisión de la Cámara, el art. 3, al fijar los contenidos mínimos obligatorios de la educación primaria, incluía en su inc. 8<sup>o</sup> "moral y religión". Esto fue suprimido en el proyecto de Leguizamón, reemplazándose por el art. 8<sup>o</sup> en el cual se establece que la enseñanza religiosa debe ser dada por los ministros de los respectivos cultos, a los alumnos de sus comunidades religiosas, fuera de los horarios comunes de clase.

Es un principio de sana hermenéutica jurídica no hacer decir a la ley más de lo que ella dice. Los debates en torno a este artículo, que finalmente se aprobó, sirven incluso de elemento para una interpretación "auténtica", puesto que, en efecto, aunque no se incluyan en el texto sancionado, aclaran el sentido que en el Parlamen-

(7) *Debate Parlamentario sobre la ley 1420*, Bs. As., Raigal, 1956 (en adelante citada como *DP 1420*) p. 13.

(8) "Estudio Preliminar", *DP 1420* p. XXVI.

(9) *DP 1420*, p. 19.

to se le dio a sus términos. Creo que es importante aclarar los alcances del laicismo legislativo de influencia positivista.

a) La enseñanza religiosa está permitida, pero es plural, es decir, se permiten diferentes enseñanzas religiosas. No es dudoso que en el proyecto de la Comisión y en el espíritu de los diputados impugnantes, enseñanza "religiosa" quería decir "católica". La disputa, pues, no es acerca de si puede haber o no enseñanza religiosa sino 1— Si debe haber siempre enseñanza religiosa y 2— Si debe ser exclusivamente católica. El grupo positivista contestaba negativamente a las dos preguntas; no se oponía a la enseñanza religiosa en sí, sino a que fuera obligatoria y exclusivamente católica. Esto es lo que dice la ley, y es el sentido de toda la polémica legislativa.

b) La enseñanza religiosa no estará a cargo de maestros estatales sino de ministros de cada culto. Esto está relacionado, en el proyecto Leguizamón, con el principio de libertad de conciencia que surge de la Constitución Nacional. Se trataba, como indicaron los diputados sostenedores, de evitar que un maestro se viera obligado a enseñar algo contra su conciencia, teniendo en cuenta el aluvión inmigratorio que traía diversas convicciones religiosas. Por otra parte, tiene el obvio sentido de desvincular al Estado de la cuestión del contenido dogmático a enseñar, quedando eso librado a la responsabilidad de las respectivas Iglesias.

c) La enseñanza religiosa no incluye el horario mínimo de materias de instrucción, por eso se da fuera de esos horarios, pero se da en las mismas escuelas, es decir, que en ese sentido el Estado garantiza la posibilidad y continuidad de dicha enseñanza.

¿Cuáles fueron los motivos de la grave polémica gestada en torno a estos principios? Puesto que la cuestión se reeditó en 1956 y parece aún latente, no está de más repasar algunos argumentos que se reiteran por ambos bandos.

Los impugnadores afirmaban que el proyecto en el fondo era ateo (puesto que la tolerancia y la neutralidad era considerada una forma de negación), lo cual iría en contra del genuino sentir religioso del pueblo (10). Es decir, se basaban en que la mayoría del pueblo es católico para sostener la obligatoriedad. Por otra parte, la postura liberal era rechazada por el argumento de que había sido condenada por el *Syllabus*. Pedro Goyena, tratando de precisar los límites de la condenación papal, dice que el liberalismo que tiene en

---

(10) Es el contenido decisivo de las intervenciones de Achával Rodríguez y Goyena.

vista el *Syllabus* implica la idolatría del estado. Curiosamente, su concepto de "liberalismo" se acerca mucho al de totalitarismo, al decir: "El liberalismo envuelve un concepto de Estado según el cual puede éste legislar con entera prescindencia de la idea de Dios y de toda noción religiosa" (. . .) "es un modo de concebir la vida social, la administración y el gobierno, completamente desvinculada de la religión" (. . .) "Cuando el estado es concebido como una entidad superior a los derechos individuales, que no respeta el deber y la facultad del padre de familia como educador de sus hijos —que no respeta a la Iglesia en su misión docente, que no respeta el principio religioso— ¿Qué es lo que sucede? El estado lo llena todo, mata toda iniciativa; y orgulloso de su predominio, con el deseo de conservarlo legisla de esta manera" (. . .) "Tal es el liberalismo condenado por la Iglesia. Es una aplicación del materialismo, del ateísmo a la vida civil, a las funciones del Estado" (11). La confusión de conceptos es patente, derivados en buena medida de identificar moral con religión y ésta con un dogma determinado (12).

El sector inspirado en el positivismo pedagógico se presentaban como defensores de la libertad del estado (y del pueblo) frente a la religión como poder organizado, concretamente, la jerarquía católica. No es de extrañar que el debate fuera un diálogo de sordos. Sin embargo hay algunos atisbos de clarificación. El Sr. Civit, diputado por Mendoza, vió con más claridad en el asunto, en cuanto propuso distinguir entre dos conceptos de "mayoría religiosa": entendida como ritual exteriorizado o como espíritu cristiano, sosteniendo que lo primero, concedido, no puede ser invocado para coartar la libertad de enseñanza, recordando *ad hominem* que la tolerancia es uno de los principios del cristianismo (13). Por otra parte, el diputado Gallo distinguió entre cuestiones dogmáticas y de política educacional, sosteniendo que no compete al Congreso dictaminar cuáles contenidos dogmáticos deben enseñarse en materia religiosa, ya que ésto es ajeno a su competencia. Es más, en caso de dictaminar, sería achacado precisamente de totalitario, ya que pretendería legislar en materias religiosas internas, cosa que nadie consentiría. El mismo Gallo insiste también en la necesidad de distinguir entre el

---

(11) DP. 1420, p. 120.

(12) DP. 1420, p. 126.

(13) DP. 1420, p. 82 ss. Pero no todo era meridiano: las alusiones de Civit y Goyena sobre la filiación masónica y/o los sentimientos religiosos del General San Martín son un buen ejemplo de *tertium quid* fuera de cuestión, que creó innecesarias fricciones y enturbió la comprensión del problema principal.

principio dogmático y las formas concretas y las medidas circunstanciales que la Iglesia organizada ha sostenido a lo largo de la historia, asunto que también declara ajeno a la competencia del estado (14). Tanto Gallo como el ministro Wilde defendieron en sus exposiciones sobre todo el laicismo, entendido según los siguientes caracteres: 1- distinción entre moral y religión; (15) 2- exclusión de cuestiones religiosas en la esfera de competencia legislativa ordenancias estatal; 3- principio de la tolerancia o prescindencia, que es esencial al liberalismo (en este sentido Gallo impugna la identificación goyenista entre liberalismo y totalitarismo) (16).

Como resumen de la polémica legislativa, podemos concluir que el alcance jurídico del art. 8<sup>o</sup>, consagrador del laicismo, indica el sentido en el que este término debe entenderse, aplicado a la enseñanza estatal: el estado imparte enseñanza no confesional, autoriza la enseñanza religiosa de los cultos reconocidos, con dos condiciones: que esté a cargo de ministros autorizados por los respectivos cultos y que se haga en el establecimiento público fuera de los horarios comunes. Nada dice sobre la enseñanza privada, sea impartida por establecimientos que tienen facultad de otorgar título reconocido, o no. Esta es la forma de enseñanza que, según el artículo 2, debe ser gratuita y obligatoria, para los niños entre 6 y 14 años de edad, según lo establecido en el art. 1.

3- *Objetivos*. También en este punto es detectable la influencia positivista de las nuevas corrientes pedagógicas. El optimismo científico, que lo caracteriza se plasma en la fe en el poder redentor de la educación pública generalizada (17). En realidad esta idea tiene un principio en las doctrinas de corte iluminista que fueron retomadas por el romanticismo de mediados de siglo. Sarmiento es un ejemplo de esto. El vivió en Estados Unidos una experiencia que calificó positivamente. Con sentido práctico quiso aplicar las soluciones pedagógicas extranjeras a las circunstancias propias del país. Las bases teóricas de sus ideas eran por una parte las francesas revolucionarias tal como las expuso Guizot y por otra las ideas de Horacio Mann y Pestalozzi, que aprendió en Estados Unidos. Para él, la edu-

---

(14) DP. 1420, p. 135 ss.

(15) Intervención del min. Wilde, DP 1420, p. 256.

(16) DP. 1420, p. 159.

(17) Conforme al art. 1: "La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 6 a 14 años de edad". Obsérvese el vocablo *único*.

cación primaria tenía como fin una instrucción general básica y común a todos los habitantes. Se vincula ésto a su propuesta de la educación como elemento civilizador y contenedor de la barbarie. Por eso, en su concepción, con algo de romanticismo, el maestro es como un apóstol. Esta idea es recogida luego por el normalismo y sus cultores.

## EL POSITIVISMO Y EL NORMALISMO

El normalismo constituyó un movimiento centrado en los postulados pedagógicos rectores de la Escuela Normal de Paraná, modelo de otras posteriores. La Escuela Normal es una alternativa a la única forma de estudios secundarios existente hasta 1870, la de los Colegios Nacionales. En éstos, la influencia de maestros europeos como Amadeo Jacques, rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, era demasiado fuerte como para permitir un cambio en la institución. Este profesor, en su *Memoria* de 1865 se ocupa de la instrucción secundaria y universitaria, sosteniendo que la primera debía ser una instrucción general, una preparación, a la vida y no a una carrera determinada. Este concepto, que tuvo la curiosa consecuencia de favorecer el enciclopedismo, carecía de la especialización necesaria para formar un plantel de maestros de escuela primaria. Las Escuelas Normales fueron la solución ideada por Sarmiento para suplir esta carencia.

Es común vincular el normalismo a la corriente positivista aunque algunos estudiosos recientemente han cuestionado esta tradición. (18) Sin embargo, es innegable que el normalismo conjuga principios liberales, laicistas y pragmatistas, caracteres todos que tuvo entre nosotros la corriente positivista. Pero podemos concretar esto y la relación entre normalismo y legislación primaria ciñéndonos a datos históricos. El establecimiento de Paraná, cuna y centro del normalismo, comenzó a funcionar el 10 de agosto de 1871, con la dirección del norteamericano Jorge Stearns, que implantó aquí el sistema y la organización del sistema del norte. Luego de cuatro años de regencia, Stearns fue sucedido por José María Torres (1823-1885), quien anteriormente había sido Inspector General de Colegios Nacionales. Con el comienzo a introducirse la influencia pestalozziana en la enseñanza argentina. Su concepción acerca del méto-

---

(18) Cf. Carlos A. Uzin, *La escuela Normal de Paraná antes y después de la creación de la Facultad de Ciencias Educativas*, Fac. de Ciencias de la Educación, Paraná, 1979, p. 21.

do pedagógico era clara: la educación debe ser práctica y ejemplificada, reduciéndose al mínimo la teoría, y adaptándose a las necesidades locales (19). Otros dos directores continúan la línea de Torres Gustavo Ferrary y Alejandro Carbó. Pero es sobre todo con la larga regencia de Leopoldo Herrera, que dura por diez años, que se consolida lo que ha dado en llamarse "normalismo".

¿En qué sentido el positivismo ha influido en la organización y marcha de las Escuelas Normales? Digamos ante todo que aquí hay que entender "positivismo" en el sentido amplio a que antes hicimos referencia. Pedro Scalabrini fue posiblemente el más positivista de todos, o al menos, el más sistemático; interesado en las teorías de Comte, Spencer y Darwin, intentaba aunar en su pedagogía la jerarquización de las ciencias comteanas, el evolucionismo spenceriano y la antropología darwinista. Por eso el maestro, más que ser el elemento activo, es el conductor de un proceso cuyo eje es el niño. Consecuente con ésto, las ideas pestalozzianas de José María Torres, tendientes a asegurar la evolución humana del niño a través de una enseñanza práctica y concreta, postulan también la tolerancia y la idea del magisterio como sacerdocio, lo cual va también ligado, un poco paradójicamente como permanente ejemplo para los alumnos. Por otra parte, el optimismo cientificista parece tener una réplica pedagógica en el enciclopedismo.

Sin entrar en mayores detalles sobre la época de oro del normalismo, digamos que era éste el complemento necesario de la idea educativa plasmada en la ley 1420 y defendida por el grupo positivista. Por eso no es necesario insistir sobre el eclecticismo filosófico del periodo así denominado. El positivismo pedagógico se dio entre nosotros caracteres variados, englobó varias corrientes en una aspiración común y plasmó legislativamente en la ley de educación básica común y pedagógicamente en la propuesta normalista. Será apresurado minimizar su importancia o dictaminar que ha sido definitivamente superado. Las inquietudes que se planteaban hace un siglo siguen presente, aunque con el aporte de nuevos enfoques y des-

---

(19) Los resultados de estos primeros pasos no se hicieron esperar. En el *Mensaje* al Congreso de 1876 el presidente Avellaneda, además de señalar que el aumento, en 1875, de ochenta escuelas más que en 1874, destacó la creación de la Escuela Normal de Tucumán, y el hecho auspicioso de que en las escuelas Normales de Corrientes, San Luis y Santiago había más de 5.000 alumnos. Comenzaba a funcionar la Escuela de Comercio de Rosario y la Normal de Paraná entregaba los primeros diplomas. (*Mensaje*. . . Bs. As. La Tribuna, 1876, pp. 42-43).

pués de otras experiencias. La indecisión casi crónica en las últimas décadas sobre la política educativa argentina y la reiterada dificultad en lograr una legislación sólida y coherente demuestra que no es sencillo suplantarse sistemas. Una revisión indudablemente se impone pero cualquier solución teóricamente interesante no es igualmente factible. El grupo que hace un siglo enfrentó el dilema de decidir entre lo óptimo y lo posible, encontró una solución al menos aceptable. ¿En qué medida podemos o debemos evitar hoy los errores de entonces? El repaso de la polémica legislativa y las discusiones interpretativas quizá nos evite caer en una polémica inútil.