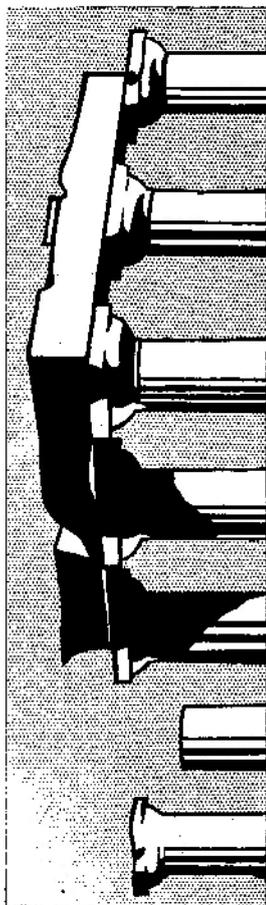


# LUGONES PEDAGOGO: RE-VISION DE SU DIDACTICA

INES DUSSEL\*



Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Curso estudios de maestría en la FLACSO. Becaria UBA (Iniciación) en el IICE. Auxiliar docente de la Cátedra Historia General de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras., Directora: Cecilia Braslavsky.

Considerado como guía intelectual de varias generaciones, puntal del modernismo en la Argentina, Leopoldo Lugones se abocó también con pasión a la acción pedagógica como Inspector de enseñanza secundaria. Pese a esta actividad en la primera línea durante la estructuración del sistema -muchos de los reglamentos de la escuela media son de su autoría-, el Lugones pedagogo ha sido olvidado por la historia de la educación, quizás por quedar maldito después de su vuelco a la política nacionalista, o quizás por la dificultad de poner en consonancia sus propuestas pedagógicas con las estéticas o políticas. Para quienes trabajan en la Biblioteca del Maestro que él mismo dirigió hasta su muerte, sin embargo, su mirada obsesiva y vigilante aún sigue presente: recuerdos de otros recuerdos que lo restituyen como parte de la normalización autoritaria que plasmó en nuestro sistema educativo a principios de siglo.

Centraremos nuestro análisis en la *Didáctica*<sup>1</sup> que escribe, junto con otras dos obras, como parte de su "homaje a la Patria" en 1910. A primera vista, y como parte de la tríada ofrecida, la escuela debía ocupar un sitio privilegiado en la construcción de la nacionalidad. Pero a nuestro entender en esta obra la relación es la inversa: la nación es un medio para dar pie a un vínculo pedagógico cuyo mayor exponente es la escuela moderna. Es esto lo que preocupa al Lugones de la *Didáctica*, y no las bases de esa nacionalidad. A lo largo de 397 páginas se ocupa de asuntos tan variados como los fines de la educación, el mobiliario y la edificación escolar, los materiales didácticos, los docentes, directivos e inspectores, los alumnos, los planes de estudio y las materias escolares. En los apéndices, agrega las reglamentaciones más importantes de su paso por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, en un tono auto-consagrador como la mayor parte de su prosa.

La comparación de la obra de Lugones con *La restau-*

*ración nacionalista* de Rojas quizás ilumine sobre estas diferencias sustantivas entre ambos “programas nacionalizadores” (cf. Altamirano y Sarlo, 1983): mientras que para el tucumano la escuela es el medio para un fin que es la invención de la nación, para Lugones, por entonces sarmientino actualizado, el objetivo parece seguir siendo educar al soberano. En ambos casos, la educación es un dispositivo de aculturación de las multitudes, estrategia privilegiada para la construcción hegemónica, pero si para Rojas la nación es el eje articulador de ese proceso, Lugones define a la nación como el pueblo educado, “civilizado”, e indaga en los propios mecanismos de constitución de esa hegemonía.

En verdad, se podría sospechar maledicentemente que el nacionalismo fuera una preocupación yuxtapuesta a la obra de Lugones. Recuérdese: la “oleada nacionalista” tenía fuerza desde 1905, con el ministerio de Joaquín V. González. Para la fecha en que escribe el tratado pedagógico, Ramos Mejía comandaba la cruzada de la educación patriótica al frente del Consejo Nacional de Educación, y un año antes se había publicado la obra de Ricardo Rojas. El capítulo final dedicado a la “enseñanza patriótica” parece no hacer sistema con el conjunto de su obra, y totaliza 20 páginas en las 400 del libro. Pero antes de abonar el riesgoso camino de “develar las verdaderas intenciones” de un autor, discutiendo si su opción era oportunista o auténtica, creemos que es más fértil leer a través de su obra -escrita en fecha tan significativa- cómo Lugones toma cuenta de este debate, y cuál es su posición inicial, radicalmente diferente de la que sostendrá 3 años después en *El payador*.

### ***La “preparación para la vida”: burocracia educativa e hibridación curricular***

Un elemento a subrayar es que en Lugones, tanto como en la mayor parte de la burocracia educativa, conviven capas sucesivas de discursos pedagógicos. Compartía con los arielistas la admiración por la civilización helénica y, en muchos casos, puede observarse que su ideal es la *paideia* que combine belleza/estética con virtud/moral. Pero también como parte de su función debió recibir innumerables influencias de las teorías pedagógicas de su época, las que en *El Monitor de la Educación Común* tenían amplia cabida.

Tomemos como muestra de esta hibridación y superposición de discursos la función social que Lugones le otorga a la escuela. Lugones reconoce inicialmente que la escuela no es la única institución educativa: comparte ese privilegio con la familia y la sociedad. Su papel es mediar entre ambas, transformar al individuo en un ciudadano. Si la familia aporta la moral y la sociedad el orden, la escuela contribuye con la ciencia. Lo hace por medio de una educación racionalista, que enseña “la verdad demostrada, la explicación racional de los fenómenos, que aspira a ser estable pero que nunca se declara suficiente.” (1910: 15). Pero no le enseña la verdad científica por sí misma, sino que está subordinada a un fin

social, que en un país democrático es la educación democrática de las masas. Aquí se combina la propuesta con la denuncia: “Sólo la educación de las masas (pobres) puede impedir que el ejercicio de la libertad se convierta para ellas en el goce de un bien ajeno. Lo que nos ha sucedido en cincuenta años de constitución mal usada, debe prevenirnos ante el incierto porvenir.” (1910: 19). Finalmente, sostiene que la escuela “tiene que contribuir con vigor a hacer la patria”, sustituyendo la falta de hogares patrióticos (1910: 20).

Ciencia, democracia, nacionalidad: Lugones no deja afuera ninguno de los temas que se debatían entre pedagogos e intelectuales y los incorpora a todos en plan de igualdad cuando en otros casos dieron lugar a movimientos irreconciliables. Más que de síntesis traducida a contenidos curriculares concretos, cabe hablar de una **hibridación** peculiar de tradiciones enfrentadas, que creemos era común al discurso de la burocracia educativa de principios de siglo: del positivismo, la ciencia; de la escuela nueva, el paidocentrismo y la libertad; de los movimientos sociales y políticos, la democracia y el nacionalismo<sup>2</sup>. En todo caso, interesa ver en cada caso cuál era el eje articulador de esta mezcla, cuáles los discursos hegemónicos y cuáles los subordinados.

Explícitamente, el centro del curriculum deberá estar en las ciencias. Así lo votaron los profesores en la tercera Conferencia Anual de 1905, y así lo asumió el gobierno. Hay también otros motivos. Conocida es, nos dice Lugones, la mayor aplicación para el desarrollo del raciocinio que proveen las ciencias naturales<sup>3</sup>. Por otra parte, el método positivo (que “es hoy la norma de los estudios científicos”) provocó una verdadera revolución filosófica. Pero son sobre todo motivos más urgentes y menos abstractos los que lo llevan a abandonar sus preferencias personales por el platonismo sostenedor de las letras e inclinarse por lo que él llama una “versión remozada del aristotelismo”: la Argentina, para progresar, debe “conformarse a la civilización”, y ésta ve el avance arrollador del positivismo (1910: 164). La escuela debe vulgarizar el método científico, pues “la ciencia accesible a todos es la mejor preparación para la vida completa en un medio por aquella dominado” (1910: 15). Aunque Lugones aclara que cree que la civilización va “descaminada”, él va a defender lo que más convenga al país, que es acomodarse al mundo. No quiere ser un apóstol “y menos de ideas absolutas y abstractas. Aspiro a ser trabajador honrado y nada más” (1910: 164).

Sin embargo, y usando una metáfora criolla como le hubiera gustado años después, Lugones “muestra la hilacha” al establecer las prioridades del plan de estudios. “Las ciencias naturales serán siempre la base del plan, como temas preferidos en la lectura y la escritura, pero el objeto utilitario de la escuela, en cuanto a la adquisición de los conocimientos, puede formularse por orden de importancia así: 1º- Lectura; 2º- Escritura; 3º- Matemáticas; 4º- Historia Nacional; 5º- Geografía Nacional; 6º- Ciencias Naturales.” (1910: 191). Sexta de seis: ¿hay que pensar esta jerarquización como un lapsus que muestra el lu-

gar que Lugones gustaría otorgarles? Por lo demás, el currículum propuesto difiere en poco de las tres R (Reading-wRiting-a Rithmetics) que caracterizaron las escuelas primarias desde el siglo XVIII.

A nuestro entender, el "eje articulador" del discurso pedagógico de Lugones de esta etapa gira en torno a la función utilitaria de la escuela hacia la sociedad: "preparar para la vida". Como viene de decir, los fines de la escuela los impone la sociedad, y ésta -aunque no nos guste- es lo que es: debemos conformarnos a ella. Preparar para la industria o el campo, preparar al futuro ciudadano, preparar al patriota: éstas son las múltiples posiciones que deberán asumir los niños pobres, varones e hijos de inmigrantes, que son el sujeto por excelencia de su *Didáctica*. Es la "educación integral" que preconizara Osvaldo Magnasco y que Lugones asume repetidamente como postura personal. Y para formar a este sujeto homogéneo, la escuela debe ser monopolio estatal.

Al mismo tiempo, establece a la escuela como un ámbito distanciado de la vida: ésta es algo que sucede a posteriori. Ayudada por el jardín escolar que debe estar al frente del edificio, para separarlo de las inmediaciones perturbadoras de la calle, y por las verjas altas, la escuela detiene el tiempo, se recluye sobre sí, y construye intramuros la transformación mágica del niño en alumno, del hombre en profesor, y de la mujer en la señorita maestra. La burocracia educativa se está legitimando<sup>6</sup>, al instituir que la escuela es el único ámbito en el que es posible producir esta transformación del individuo en ciudadano patriota, productor y consumidor. Pero para que esta transformación ocurra, debe definirse cuál es la relación que establecerán los sujetos en cuestión.

### *El vínculo pedagógico: otras versiones de la "pedagogía de la pregunta"*

"... he ahí un abismo entre la escuela vieja y la moderna. En aquella, era el maestro quien preguntaba, conforme al método catequístico; en ésta, quien interroga es el discípulo. Nada más natural, por otra parte. Toda pregunta es una doble manifestación de ignorancia y de deseo de aprender." (1910: 166)

A primera vista, la propuesta lugoniana parece una apertura a la posibilidad de crítica, a la revalorización de la duda, a la transferencia de poder del docente al alumno. Como destaca el autor, se trata de abolir la enseñanza basada en la aseveración de que "Lo dijo el maestro, y basta." Aquí, "la infalibilidad del domine, preparaba la infalibilidad del Papa y del Estado." (1910: 166).

¿Revalorización de la duda? Analicemos más de cerca: el alumno pregunta y el maestro responde. No cabe en este esquema la posibilidad de que el alumno "sepa" otros saberes. No es un saber relativizado: es el saber de la ciencia, que el alumno ignora y el maestro sabe. Por otra parte, la intervención del alumno está limitada desde el inicio por lo que Lugones juzga es una organización disciplinaria eficiente<sup>8</sup>; como veremos más adelante, no hay

lugar para la libre circulación en la escuela o el aporte de otros materiales que los escolares. Disciplina y orden regulan la propia producción y transmisión del saber

¿Modificación del poder? El método catequístico es reemplazado por el método socrático: extraer del alumno la verdad en él contenida, que no está formada por el maestro, como nos indica la psicología moderna. La misión docente es "ayudarla a despertarse" (1910: 221). Como el método socrático, supone el principio "democrático" de que hasta los esclavos pueden tener razón, pero afirma la aristocracia del saber: es el sabio quien puede extraerla.<sup>9</sup> La asimetría en el poder se mantiene, aunque se reemplace la imposición por la extracción-liberación (cf. Lerena, 1985). Usando términos caros a Lugones, la relación pedagógica es una relación de superior a inferior.

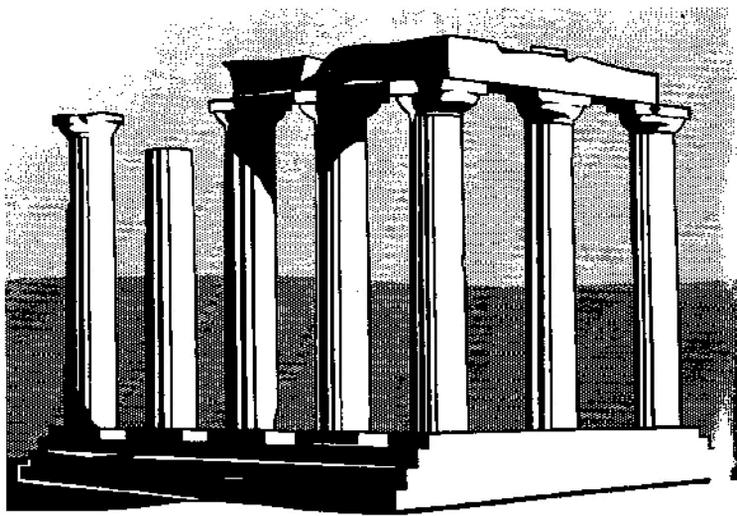
La pedagogía de Lugones está centrada en el docente. Antes que los libros de texto o los programas, al autor le interesan los maestros: "El verdadero vehículo de los conocimientos es la palabra del profesor." (1910: 78). El **maestro** será aquel "hombre que sepa más y que ratiocine mejor. ... (Su) autoridad resultará entonces del saber y del ratiocinio. Tanto mayor la tendrá cuanto sea más sabio y más acertado en la comunicación de su saber" (1910: 221). La primacía del método para transmitir la ciencia del Estado desemboca en la definición de la docencia como "milicia estatal" y la defensa del normalismo en la polémica con *La maestra normal* de Gálvez (cf. Lugones, 1915).

¿Cómo es el alumno que imagina la pedagogía lugoniana? El modelo con el cual lo mira es el del déficit y el del peligro potencial. En primer lugar, dadas las características de sus hogares, "los niños llegan a la escuela llenos de deficiencias físicas y morales" (1910:30). La escuela y el maestro deben "cubrir" aquello que la familia no provee; pero más que continuidad, de lo que se trata es de producir una ruptura, un choque (Tenti, E., 1988): aculturar, reemplazar una cultura por otra.

La deficiencia infantil no es sólo cultural sino psicológica: tanto como Spencer, Lugones cree que el niño es un adulto incompleto, el progreso cognitivo semeja al progreso de la humanidad. "Educar es, en gran parte, repetir el proceso de la civilización en un ser inculto, y por medios abreviados", respetando la lógica progresiva de este desarrollo. El autor fecha la entrada a la razón a los 7 años, pero aún así este ratiocinio no es completo. En la edad infantil, "basta la **verdad relativa** que satisfaga a la mente infantil, que es incapaz del ratiocinio adulto ... El maestro **debe razonar para niños**, y aquí está la dificultad de su arte." (1910: 188). En la adolescencia, que es "una verdadera enfermedad", el alumno sufre trastornos que la escuela debe controlar: las tendencias son a la pedantería, el despotismo y la sedición (1910: 305).

El vínculo que se afianza a partir de estas consideraciones es el de la vigilancia. El peligro acecha, y puede estar en sí mismo -en estas crisis evolutivas-, en la calle o en la escuela. Entre las prohibiciones para los alumnos que establecía el Reglamento para colegios nacionales, figuran

el "llevar al colegio libros o papeles extraños a la enseñanza" (art. 89, inc.5), o "entrar en aulas distintas de las que a cada cual correspondan" (art. 89, inc. 1). Por el artículo 120, el ámbito de vigilancia de los rectores de colegios se extiende a la vida extraescolar. Las direcciones pueden prohibir, cuando lo juzguen necesario, la asistencia de los alumnos a



los cafés y casas de juegos (1910: 123). La mirada vigilante asume tintes policíacos: "Siempre se puede averiguar cuáles son los centros preferidos por los alumnos para reunirse, y vigilar a los más descarriados." (1910:124).

El tema de las inasistencias de los alumnos secundarios puede servir como analizador privilegiado del vínculo pedagógico propuesto por Lugones. El Reglamento de 1905 estableció por primera vez -y hasta la actualidad- las categorías de alumnos libres y regulares: si antes todos debían pasar por el examen final, ahora los últimos obtendrían notas parciales que, junto con la asistencia, definirían la promoción. Lugones se proponía abolir el examen, al que consideraba absolutamente antipedagógico, y aumentar la retención escolar, cosa que de hecho consiguió a juzgar por las cifras que presenta (1910: 104). Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad, cada ausencia era penalizada con una nota desfavorable, salvo que se **comprobara** enfermedad<sup>10</sup>. ¿Por qué poner una mala calificación si el alumno no había estado? Por una doble sospecha: que el alumno "engaña" al faltar, falta para evitar el examen; y que, de haber estado presente, hubiera sacado baja nota (1910: 105 y ss.). Y por una certeza, que es la de que el alumno no puede reconstruir por sí mismo la lección del profesor.

Si a veces se tiene la impresión de estar ante una pedagogía casi paranoide, hay que reconocer que junto a la vigilancia y la imposición conviven otros discursos: algunos propios de las contradictorias articulaciones de la didáctica positivista con la herencia liberal sarmientina, y otros tomados en préstamo del activismo que propugna la escuela nueva. Junto con la mirada atenta, se valora la libertad de los alumnos; y aunque la calle es considerada fuente de peligros, en otros párrafos se habla en tono autobiográfico de sus "importantes enseñanzas": "la calle es libertad, democracia, salud y alegría" (1910: 142). A veces se deja de sospechar del niño y se instaura un "igualitarismo" socrático: "en general el alumno es malo porque no se ha sabido interesarle. ...Nunca se insistirá lo bastante en que el objeto de la escuela es propiamente, engendrar auto-didactas: fecunda paradoja que compendia la verdad" (1910: 167). Los alumnos deben experi-

mentar, y hasta "el desorden infantil es bueno", siempre que "comporte una positiva experimentación" (1910: 118). Para la enseñanza de la gramática, deberá partirse de los conocimientos que traen los niños de sus hogares, "aunque sean incorrectos" (1910: 250). La escuela debe dejar de ser un lugar lóbrego y oscuro, tener colores claros y estar llena de plan-

tas<sup>11</sup>: es la escuela del recreo, tal como la concebían los griegos y que destruyeran "veinte siglos de cristianismo" (1910: 145). La referencia al método socrático-platónico es continua, y se vincula, como hemos dicho, al arielismo como movimiento cultural. Pero estas "ráfagas tímidas de libertad" no alcanzan a modificar la estructura de raíz, una pedagogía fuertemente normativizadora y uniformadora.

Lo que evidentemente lo emparenta al legado sarmientino es que el sujeto privilegiado de su escuela es el pueblo, y más que el pueblo, los pobres. En opinión de Lugones, deben ser los principales destinatarios de la instrucción pública, ya que los ricos pueden proveérsela por sí mismos. Pero además su espíritu debe ser popular: la clase rica ha contribuido "con su influencia siempre poderosa, a desnaturalizar su misión, ...(siendo entre nosotros) antidemocrática y clerical." (1910: 18). La educación debe ser gratuita tanto en el nivel primario como en el medio. La propuesta de Lugones es una sociedad sin clases, en la que los hombres se destaquen por su talento: una vez más, la república platónica. En cuanto a los alumnos de las escuelas normales, prioriza a los jóvenes de familias pobres que van a dedicarse a la enseñanza sin pedantería y con voluntad de ascenso social.

### *El lugar de la escuela en la nación de Lugones*

Volvamos al discurso nacionalista. En él pueden encontrarse, tanto como en el *Ariel* de Rodó, las tensiones entre democracia y elitismo, liberalismo y nacionalismo. Años más tarde, Lugones creará que éstos son términos imposibles de conjugar, y revisará el ideario liberal para adoptar el credo nacionalista.

Pero en 1910 Lugones aún creía que era posible tal combinación, y así lo expresa en su *Didáctica*. Como puntapié inicial, destaca que "la patria es una idea y un hecho, pero más todavía una idea" (1910: 378). La patria se compone de un territorio y de una raza, pero sobre todo de una cultura y una experiencia común. Casi parafraseando a Rojas, dirá que "ahora que ya tenemos la tierra, es menester formar la raza", la que "es más un producto del medio

de las costumbres” cuando se trata de hombres del mismo color. “Lo que nos falta es educar esta masa humana, que apenas constituye un pueblo, y que como raza es un misterio todavía. Educar: entonces, ahí ya está la escuela. ...la escuela tiene que contribuir a hacer la patria-idea, más importante y más bella que la patria-territorio. Por esto he dicho también que los maestros son la milicia de la esperanza.” (ídem: 382).

El nacionalismo que propugna Lugones en 1910 no es excluyente ni chauvinista: todos queremos una patria “justiciera, libre, desinteresada, amada de los hombres. La idea contraria, la de la argentinización antiextranjera y egoísta, es una idea negativa.” (1910: 388). La libertad y la justicia son los dos elementos centrales que deben priorizarse. El ideal es americanista pero ante todo universalista: “¿Cuál es el mejor tipo de argentino que la escuela debe pretender formar? Sencillamente, el del mejor hombre civilizado.” (1910: 392). Y el hombre civilizado es democrático y está por la paz. La nación no tiene todavía un contenido idiosincrático; más bien se define, como en Sarmiento a quien le dedica el libro, por la inclusión en la civilización occidental. Tomando las categorías de C. Braslavsky (1992), podría decirse que Lugones propone como ideal educacional la síntesis entre el “republicanismo” y el “nacionalismo abstracto”: “democracia y patria son para nosotros términos casi equivalentes” (1910: 392).

Ahora bien, la situación particular por la que atraviesa la Argentina, “país en formación”, hace que se enfatice la “caracterización nacional de su enseñanza”. La nacionalización, como hemos visto, no implica principalmente incorporar a las currícula una porción mayor de historia y geografía patrias, sino que hace a las formas de intervención pedagógicas del estado sobre la masa de inmigrantes. Veamos esto un poco más detenidamente.

En primer lugar, está el cisma entre nativos y extranjeros, cisma que -casi inocentemente- Lugones identifica con las clases sociales. “Clases elevadas=cultas=criollas” versus “clases pobres=ignorantes=inmigrantes”: tal es la oposición sobre la que el estado debe operar con urgencia. Las primeras son incapaces de revertir la situación por sus propias características: “El elemento nativo acepta la influencia extranjera con despreocupación servil. En vez de imponerle su moral y su honor, superiores naturalmente en las clases elevadas con respecto al inmigrante, no ve en éste sino un elemento de trabajo fácil para su riqueza” (1910: 282). Que van perdiendo la batalla, es evidente a partir de la decadencia del idioma: “la inmigración cosmopolita tiende a deformarnos el idioma con aportes generalmente perniciosos, dada la condición inferior de aquélla” (1910: 394)<sup>2</sup>. Urge la defensa de lo propio, que en este caso aparece más ligado al ethos de una clase social privilegiada que a una cultura nacional idiosincrática; ante el abandono de los otros, ésta parece ser una tarea del Estado.

En segundo lugar, está el trastocamiento de los lazos familiares producto del proceso migratorio. La diferencia ya no sólo se da entre los extranjeros que se naciona-

lizan y los que no lo hacen, sino que también es generacional: son los hijos de la “inmigración muy inferior que conseguimos”, que al progresar educacional y socialmente, desprecian a sus padres. “No hace mucho he escuchado con asombro -¡en la tierra de Sarmiento!- grupos de mozos que alternaban sus vítores a la patria con gritos de ‘mueran los gringos’. Muchos, pues los conozco, eran hijos de extranjeros.” (1910: 391). “Pater”/ “Patria”: el rechazo a la autoridad familiar sólo puede traer funestas consecuencias para el orden social.

La escuela estatal, entonces, debe operar en ambos planos. En relación con el último, debe enseñar a reconocer el papel de los padres extranjeros, “por humildes y toscos que sean, con tal que se trate de honestos trabajadores”; deben hacerse “familias argentinas”, en caso contrario, no habrá ciudadanos argentinos. La escuela que interviene sobre la familia y sobre el adulto: la misma acción civilizadora sarmientina que cambia a los “bárbaros” por los “inmigrantes”. En relación con las clases acomodadas, les sugiere crear sociedades de beneficencia que saquen a pasear a los niños pobres “y sobre todo débiles”, darles teatro y veraneo, en fin, extender “la simpatía social cuyo ejercicio constituye otra enseñanza” (1910: 393). Reclama una nueva ética, una solidaridad paternalista, para incorporar a los nuevos inmigrantes. Por otra parte, se opone a la idolatría y al culto supersticioso a héroes y símbolos: la educación patriótica debe cultivar el cuerpo y el espíritu, enseñando moral, trabajo, educación cívica práctica, historia y lengua; y no caer en el “peligro militarista” (1910: 395).

Llama la atención la diferencia entre este “programa nacional” y el que lo hiciera más famoso, en 1923, cuando anunció “la hora de la espada”. Pero más sorprenden los cambios a sólo 3 años de escribir la *Didáctica*, cuando pronuncia una serie de discursos en el teatro Odeón (luego recopilados y ligeramente revisados en *El payador*). Su propósito allí es estudiar “la formación de la raza, y con ello formular el secreto de su destino” (1979: 14). Entre 1910 y 1913, aunque haya otras continuidades, son los términos del problema los que están modificados: ya no es la escolarización masiva la estrategia nacionalizadora por excelencia sino la fundación de una tradición nacional, tarea que compete a los literatos y no a la plebe. Uno puede imaginar que una sin la otra no son “pensables”, que el Lugones de 1913 también supone una sociedad ordenada y que valora la instrucción pública como forma de democratización y disciplinamiento sociales<sup>3</sup>. La confianza en la escuela laica se mantiene en uno y otro caso, pero lo que varía es el lugar de los literatos que aparecen por encima del Estado. Aquí el pedagogo queda claramente subordinado al escritor-ideólogo.

El Lugones más difundido -y de mayor influencia en los años siguientes- es éste de 1913; y no el de la *Didáctica*. El programa nacionalizador de 1910 es más similar al de Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, que al de *El payador*. Lugones en 1910 parece haber sido el portavoz de una peculiar burocracia educativa, integrada -como pocas veces se volvió a ver- por

conspicuos literatos e intelectuales, y que era además el destinatario privilegiado de su producción<sup>14</sup>. Veamos por último su concepción de los saberes escolares.

### *Estado, ciencia y literatura en los saberes escolares lugonianos*

En su *Didáctica* Lugones formula una propuesta sobre la enseñanza de cada materia. Esta se enmarca en su conceptualización de los saberes escolares, con una definición muy interesante sobre las disciplinas escolares:

“... En sentido escolar, disciplina significa sistematización de los conocimientos. De ahí proviene la satisfacción de la razón y por consiguiente el orden ... La humanidad se ha civilizado razonando, y lo que es eficaz para la humanidad, ¿cómo no ha de serlo para una clase de colegio!” (1910:221).

Es decir, como para Foucault, la disciplina es tanto un ámbito de saber como un dispositivo de poder, pero es esta última función ordenadora la que Lugones convoca en primer lugar para las materias escolares, más que la “voluntad de saber” iluminista.

Que las razones de estado pesan más que los dictados de la ciencia, se evidencia en la estructuración de los programas de historia y también de ciencias naturales. En relación con la primera, Lugones señala que como buena parte de los alumnos abandonan las aulas después del 3er año, debe darse la historia argentina en los primeros, “invertiendo el orden natural de la enseñanza histórica que lógicamente debe empezar por la antigüedad” (1910: 229) para garantizar la formación del buen ciudadano patriota.

Lo mismo sucede con las ciencias naturales: “el orden empieza desde el primero con la historia natural, conforme a la distribución clásica de zoología, botánica y mineralogía. Esto no es ya estrictamente científico, pues en rigor, la serie debería ser inversa; pero no se olvide que, aquí, es necesario conciliar también la pedagogía del ramo.” (1910: 266). Aunque en otro momento niega validez a las didácticas especiales<sup>15</sup>, aquí Lugones apela a ellas para legitimar nuevamente una función ordenadora: las disciplinas mencionadas ayudarán a un mejor conocimiento y aprovechamiento de la naturaleza que lo rodea. Sólo en 3er año se estudia al hombre<sup>16</sup>, y luego la física y la química, aunque los científicos opinen que se debiera empezar por ellas.

Si hay conflicto de dos lógicas, la del estado y la ciencia, en todos los casos gana el estado. La pedagogía aparece más bien para

legitimar a este último. Nuevamente veamos el caso de la historia. Lugones diferencia su enseñanza de acuerdo a los niveles educativos de que se trate: la historia para la escuela primaria es adquisitiva, trata de “hechos, con un carácter anecdótico y biográfico, que ante todo le enseña a admirar las cosas y los hombres excelentes de su país. ... la historia debe propender esencialmente en la enseñanza primaria al desarrollo de amor patrio. Por eso elige con preferencia lo mejor, y narra en vez de apreciar. Cada cosa a su tiempo, empezando por el amor consciente de la patria”. En la enseñanza secundaria, en cambio, deberá centrarse en el método. “(El alumno, más criterioso) aprecia en conjunto y al detalle la formación del país, bajo un concepto nacional, que ya es crítica efectiva.” La enseñanza universitaria es filosófica, y “vincula la historia patria a la apreciación sintética de los hechos humanos, entre los cuales figura.” (1910: 230 y ss.). Estratificación disciplinaria que se vincula también a la estratificación social y a los “puestos” que los egresados de cada nivel van a desempeñar en la sociedad, con una apelación tímida, por cierto- al desarrollo infantil.

La literatura escolar aparece en el capítulo referido a la enseñanza del castellano y de los idiomas extranjeros. La literatura es la “estética del lenguaje” (1910: 258), y es por lo tanto una ampliación del estudio práctico del idioma. Por ello, aunque nunca lo afirme explícitamente, la literatura es para él una disciplina académica que no debe entrar en la educación a no ser para incentivar la lectura, o cuando la enseñanza ya no está subordinada a lo útil - esto es, en los estudios superiores-. Dentro del continuum lengua-literatura, la literatura, ya definitivamente separada de la historia, adquiere sentido como educación estética. “La enseñanza que antes fue útil, pasa a ser agradable antes que nada” (1910: ídem): la estética no es una disciplina utilitaria.

Que no toda enseñanza de la lengua comporta literatura, se hace evidente en dos ejemplos que proporciona Lugones. Cuando habla de la escuela primaria, menciona que es imposible reproducir una conversación de chiquillos porque no cambian ideas. “El niño no hace literatura, ni siquiera gradúa los miembros de su narración ... sólo refiere sensaciones” (1910: 252). Por eso prefieren los cuentos, género al parecer no literario.

El segundo ejemplo también refiere a un alumno primario. Dice Lugones que tenemos que hablarle en su lenguaje, y para ello “se debe huir de la literatura” (1910: 253). Anécdotas, fábulas, convenientemente puerilizados, deben ser el material preferente de la enseñanza de la lectoescritura.



Esto cambia en el nivel secundario, donde puede ejercitarse la lectura por medio de selecciones de buenos trozos de autores modernos, "al principio por lo menos". Nada de autores clásicos, que exigen una cultura superior ("sólo compatible con la adultez"), ni de lecturas en verso, que están proscriptas en el plan de 1905: "de su fatigoso y estéril ejercicio, dimana en gran parte el desvío que nuestra gente acomodada siente por esta clase de cultura estética", a tal punto que "verso" se hizo equivalente a sensaciones de fastidio y cansancio (1910: 251). Hay que sustituir la lectura recreativa -como en la primaria- por la lectura útil; y "nada tan eficaz a este respecto como el autor de ideas contrarias a las nuestras" (1910: 254). Leer a nuestros opositores nos lleva a ideas más fecundas y a mayor tolerancia. Acercándose a las modernas concepciones sobre la lectura, Lugones afirma que "leer un libro de ideas contrarias equivale a hacer otro libro." (ídem).

Sin embargo, la modernidad se acaba justo al empezar, ya que enseguida el autor proscribió la lectura de diarios, en general mal escritos pero sobre todo siempre excesivamente apasionados. "Aunque se excluya de esa lectura la política, aquella incita al conocimiento de su detestable comentario." (1910: ídem). Lo importante es que el alumno en la escuela aprenda a leer bien, sin lo cual no puede progresar en ninguna otra ciencia. "El arte, o sea la interpretación pintoresca de la lectura, viene después, si acaso viene." Hay que conformar al lector mediano, y no al superior.

En relación con la escritura, debe preferirse la precisión a la variedad. La inmigración y la falta de idioma están descomponiendo el idioma. Los académicos y profesionales, formados en otro idioma por lo general, también contribuyen a esta degradación. Para enseñar a escribir con propiedad, la composición debe basarse en lo posible en lo práctico y local, para lo cual sirven las excursiones escolares. Hay que darle libertad al alumno, no burlarse de sus producciones porque "el discípulo está aprendiendo precisamente porque no sabe" (1910: 257). Pero no hay que entusiasmarse con generar literatos por doquier: "la poesía no admite mediocridad" porque exige una exaltación estética que se da sólo en ciertos talentos. Si los niños nos mortifican regularmente con sus declamaciones, eso es culpa de sus maestros que les exigen lo que no deben.

En suma: la literatura escolar debe contribuir al aprendizaje de destrezas básicas y a la educación del gusto medio. Tan importante como la utilidad, es proporcionar un "recreo desinteresado del espíritu", que será definido por la escuela. El Lugones-pedagogo tiene absoluta claridad sobre la importancia del sistema de enseñanza en la "producción masiva de productores-consumidores" que van a participar del mercado de bienes simbólicos (cf. Bourdieu, 1985). No hay, por otra parte, referencia a contenidos nacionalistas en la enseñanza de la literatura: todavía no está presente el programa de *El payador* de 1913.

Lo paradójico es que el Lugones-escritor no tiene espacio en este nuevo mercado que propugna el Lugones-pedagogo: el poeta encumbrado del modernismo no admite

lectores mediocres. De hecho, si nos guiamos por las memorias de Gálvez, su público era un grupo pequeño de intelectuales y militares. Por otra parte, si tuvo presencia en el mercado fue a través de los libros de texto posteriores -muchos de ellos, con el formato de "lecturas seleccionadas"-, en los que muchas veces figuraba alguna poesía de Lugones, de la "Oda al ganado y las mieses". Pero esta presencia se vincula, a nuestro entender, con la progresiva "estetización" de "la patria": antes que lectura histórica, como era el contenido predominante hasta 1913 (cf. Braslavsky, 1992), la cuestión patriótica será tratada a partir de la obra de los poetas. ¿Éxito del Payador en imponer la literatura como fundamento de la nacionalidad? Cabría investigar más profundamente esta vela. Lo cierto es que el Lugones pedagogo, en la *Didáctica*, subordina completamente al escritor.

### Interrogaciones finales

Llegados a este punto, se plantean varias preguntas. ¿Por qué Lugones no le da una función pedagógica a su rol de escritor, que aparece reservado a los espíritus excelsos? O, lo que es lo mismo: ¿cómo es que Lugones-pedagogo se propone vulgarizar la estética, cuando para el Lugones-escritor, que valora en tal alto grado la estética y en tan bajo al vulgo, esto es un oxímoron?

La explicación, si la hay, creemos que debe buscarse en la pluralidad de esferas en las que se mueve Lugones, con su pretensión de ser el profeta de la cultura argentina. En tanto literato, sostuvo el modernismo y el arrielismo como programa cultural. Pero también -como la mayor parte de los intelectuales de su época- adhirió protagónicamente a la cruzada escolar estatal, heredera todavía de los sentidos sarmientinos. La combinación era trabajosa, por decir lo menos. Creemos que aún está por hacerse una historia del modernismo en la Argentina que dé cuenta de su relación con las tradiciones heredadas y de su inscripción en la política.

Por último, para quienes trabajamos en la historia de la educación, no deja de llamar la atención el alto grado de consenso que tenía la empresa escolarizadora, capaz de incluir al escritor-faro de la época como ideólogo y diagramador. En este sentido, la *Didáctica* de Lugones puede ser leída como uno de los exponentes más claros de la hibridación curricular que posibilitó la expansión de la escuela argentina. También plantea la duda, casi clínica, sobre cuántos de los trazos actuales del imaginario pedagógico conservan las huellas de la imaginación de Lugones.

### Bibliografía

- Altamirano, C. y Sarlo, B., 1983. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, CEAL, Buenos Aires.  
 Bourdieu, P., 1985. *¿Qué significa hablar?*, Akal, Madrid.  
 Braslavsky, C., 1992. *Los usos en la educación argentina, con especial referencia a los libros de texto para las escuelas primarias (1853-1916)*, FLACSO/GEI, Buenos Aires.  
 Galvez, M., 1961. *Recuerdos de la vida literaria. II: En el mundo de los seres ficticios*, Librería Hachette, Buenos Aires.

Kliebard, H., 1986. *The struggle for the american curriculum. 1893-1958*, Routledge and Kegan Paul, New York.

Lerena, C., 1985. *Materiales de sociología de la educación y la cultura*, Ed. Zero, Madrid.

Lugones, L., *La reforma educacional. Un ministro y doce académicos*, Buenos Aires, 1903 (sic).

Lugones, L., 1910. *Didáctica*, Otero y Cía. editores, Buenos Aires.

Lugones, L., 1915. "Por la verdad y la justicia", *La Nación*, 13 de junio, p. 5.

Lugones, L., 1979. *El payador y antología de poesía y prosa*, Biblioteca Ayacucho, Caracas (original de 1916).

Puiggrós, A., 1990. *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo moderno*, Galerna, Buenos Aires.

Rodó, J.E., 1900. *Ariel*, Ed. Porrúa, México, 1989.

Rojas, R., 1922. *La restauración nacionalista*, La Facultad, Buenos Aires (2da. edición).

Sarlo, B., 1992. *La imaginación técnica. Sueños modernos de la cultura argentina*, Nueva Visión, Buenos Aires.

Tenti, E., 1988. *El arte del buen maestro*, Ed. Pax México, México D.F.

## Notas

<sup>1</sup> Esta elección se funda en dos motivos: por una parte, porque esta obra resume su actividad de la primera década del siglo, incluyendo los reglamentos e informes producidos; por otro lado, porque Lugones nunca vuelve a ocuparse con la misma intensidad de los problemas educativos, y las veces que se refiera a ellos, aunque cambie los énfasis no pondrá en cuestionamiento la confianza en la acción escolar estatal.

<sup>2</sup> Lugones cita en pocas ocasiones a obras pedagógicas, con lo cual los préstamos y desplazamientos que mencionamos son a nivel hipotético. Seguramente por su trabajo, debió conocer la mayor parte de la producción pedagógica contemporánea. Entre su genealogía explícita, figuran Sócrates y Platón, Aristóteles y Spencer. Como opositor, nombra a Froebel: los jardines de infantes eran puras "majaderías froebelianas", moda por el sólo hecho de ser alemanas (1903: 40).

<sup>3</sup> La concepción en la que abreva Lugones -que Kliebard llama para los EE.UU. los "disciplinarios mentalistas"- suponía que las asignaturas más difíciles eran las que mejor convenían a la enseñanza, porque le daban una estructura similar al razonamiento. Esta fue la base psicológica que fundamentó la enseñanza del latín hasta fines del siglo pasado; luego se evaluó que había otras asignaturas -las matemáticas o las ciencias- que cumplían mejor esa función. Para la misma época, Dewey -entre muchos otros- ya había desarrollado numerosas críticas a estos supuestos (cf. Kliebard, 1986).

<sup>4</sup> Nótese por otra parte la vertiente de lo técnico que ya tenía presencia en su producción literaria: en "Las fuerzas extrañas", de 1906, Lugones explora la ampliación de los límites experienciales por la acción de la ciencia y sus derivaciones esotéricas. Indudablemente, estos constituían para Lugones saberes "relevantes" para el mundo moderno (cf. Sarlo, 1992).

<sup>5</sup> Muy diferentes serán los planteos que realice a partir de 1913,

cuando pronuncia las conferencias en el Teatro Odeón que luego publicará como *El payador* (cf. infra).

<sup>6</sup> Se auto-legitima frente a la sociedad y frente a los maestros: Lugones prescribe en su libro sobre el conjunto de la vida escolar, incluida la limpieza de los pisos de la escuela (1910: 33 y ss.).

<sup>7</sup> "Pedagogía de la pregunta" es el título de uno de los últimos trabajos de Paulo Freire.

<sup>8</sup> El Reglamento para los Colegios Nacionales redactado por Lugones en 1905 prohíbe a los alumnos "... Presentar ante sus superiores, verbalmente o por escrito, peticiones, quejas o reclamaciones, lo que sólo podrá hacerse en forma individual y reservada." (art. 89, inc. 3).

<sup>9</sup> Debe destacarse que la crítica al vínculo tradicional había producido otras propuestas político-pedagógicas, que abrieron el espacio a una "voz estudiantil" y la pluralidad cultural, como las escolanovistas. Véase: Kliebard, H., para el caso norteamericano; Puiggrós, A., para el argentino.

<sup>10</sup> Como en los empleos, ésta se realizaba por la visita de un médico escolar, quien debía verificarla en el domicilio del alumno (Reglamento para colegios nacionales, art. 86). Lugones cuenta que esta excepción fue una "transigencia" ante la crítica de los padres.

<sup>11</sup> En un párrafo que muestra un uso original -casi podría decirse absurdo- del empirismo, Lugones sugiere que la sala de música dé a un jardín, porque "las plantas predispone(n) a la alegría, y más particularmente al canto, como nos lo enseña la observación de los pájaros." (1910: 36).

<sup>12</sup> Teorizando la política de la lengua, Lugones sostiene que "es su idioma lo que primero imponen las razas conquistadoras... la integridad del idioma representa la integridad de la patria" (ídem).

<sup>13</sup> Así, por ejemplo, cuando habla de los aciertos de los estancieros que hicieron "los fundamentos de la sociedad democrática", actuando contra su propio interés: la instrucción pública, la inmigración europea, el fomento de la riqueza, la legislación liberal. La afirmación de sus virtudes "no disculpa sus errores", como es la extinción del gaucho. Lo mismo cuando habla de éste: el antecesor del tipo argentino nunca desdénó el progreso, mandó a sus hijos a la escuela, él mismo concurrió para instruirse (1979: 61). Escuela=progreso civilizatorio: los sentidos sarmentinos persisten junto con otros nuevos.

<sup>14</sup> Cuenta en sus memorias, con ninguna inocencia, Gálvez: «A Lugones lo admiraban algunos profesores normales, algunos masones y algunos liberales. Eso sí, sus admiradores eran fanáticos, catequistas y hasta agresivos. Pero insisto en afirmar que eran pocos, muy pocos. Los libros de Lugones fueron leídos por insignificantes minorías. Las ediciones eran reducidísimas y tardaron años en venderse. De "La guerra gaucha", su mejor obra, se hicieron mil o mil quinientos ejemplares y no los compró el público sino el Ministerio de Guerra, el de Instrucción Pública, el Consejo de Educación, que editó después varios de sus libros, y la Comisión de Bibliotecas Populares." (Gálvez, 1961: 49).

<sup>15</sup> Para Lugones, no existen las "pedagogías generales y especiales": "No hay más que un arte de enseñar, bastando para la prueba de aptitud cualquier asignatura, sin necesidad de esos desdoblamientos." (1903: 44).

<sup>16</sup> Se excluye en este caso la reproducción sexual, que sólo se hará referir a los vegetales; y el estudio del cerebro, por ser asunto de la "psicología trascendente" y no constituir verdad demostrada, como todo lo que debe enseñar la escuela. (1910: 273 y ss.).