

## **XV Corredor de las Ideas del Cono Sur-X Coloquio Internacional de Filosofía Política**

Nuestra América ante el centenario de la reforma universitaria: Visiones críticas  
Bahía Blanca, 28, 29 y 30 noviembre 2018  
Departamento de Humanidades, UNS



### **La recepción de los legados de la modernidad en el gobierno de la Educación: José María Ramos Mejía y la Educación Patriótica**

Laura S. Guic

UNLA

#### **Introducción**

En tiempos de la denominada crisis de la escuela moderna y los pedidos de transformación demandados a las instituciones educativas del SXXI, cobra vigencia, por un lado, el estudio de las características propias del legado de la modernidad -la complejidad de su contenido-, y por otro, el análisis de su recepción en el gobierno de la educación argentina en las primeras décadas de la construcción del sistema educativo. Si la escuela moderna está en crisis es preciso volver a ella para desnaturalizar frases hechas y revisar cuáles son las genuinas funciones requeridas.

Una vuelta a la instauración y vicisitudes de la escuela moderna permite hacer foco en el inicio del debate en torno a interrogantes primigenios: para qué se educa, cómo o con qué metodología y quién o quiénes enseñan, definiendo así la preeminencia de su función.

Es oportuno entonces indagar específicamente la función que cumple la educación desde los orígenes de las naciones y cuáles fueran las implicaciones pedagógicas traducidas en el entramado legal que el gobierno impone.

Se propone aquí visualizar, además, la tensión al interior del ideario de la modernidad, entre las libertades individuales y el bien común, pasando por la oposición entre la educación privada y la instrucción pública.

El presente artículo<sup>1</sup> inicia con algunas consideraciones en torno a las definiciones del legado de la modernidad, para avanzar hacia su recepción por parte de la dirigencia política argentina, en particular, el caso de quien desde el gobierno de la educación argentina, implementara el programa de Educación Patriótica (1849-1914), como presidente del Consejo Nacional de Educación, el Dr. José María Ramos Mejía.

Los marcos teóricos del legado permiten atravesar las fuentes publicadas por el médico y político argentino: *Las multitudes argentinas* (1899) y *La Educación Patriótica* (1908), entendidas como intervenciones políticas de su tiempo; para profundizar su análisis desde la perspectiva del gobierno de la educación.

### **El legado de la modernidad como pluralidad: Aproximaciones a las tesis de sus pensadores**

Analizar los contenidos del legado de la modernidad implica en principio, reconocer que el singular *legado* contiene en su interior un plexo plural. Desde esta afirmación inicial es posible volver a preguntarse, de qué se habla cuando se refiere a la escuela moderna, ésta que en frase instaurada está “en crisis”. Otro interrogante encadenado surge en relación a quiénes son los pensadores a los que se les atribuye la constitución de la herencia y cuáles son sus postulados, evitando recaer en categorizaciones estériles.

Antes de intentar respuestas a estas grandes incógnitas, es conveniente señalar los problemas para su abordaje:

El primero, y no en orden de importancia, remite a la multiplicidad y complejidad de los contenidos del legado. Devenido, en parte, de la construcción de los significantes de conceptos como: soberanía, Estado, ciudadanía, educación o instrucción; la

---

<sup>1</sup>Otra perspectiva en el sentido de los legados de la modernidad puede recorrerse en la obra de Juan Carlos Geneyro.

polifonía de sentidos y el entramado de significaciones, revela que las nociones únicas son sucesivamente, definiciones que legitimaron el posicionamiento de quiénes las formularon. Esto nos lleva a la siguiente cuestión.

Enlazado al primero, el segundo problema involucra las categorías que definen a quiénes desarrollaron las tesis del legado. Llamarlos pensadores no condensa su obra, la aglutina o la opone; además porque no solo reflexionan acerca de la realidad, sino que actúan con sus escritos en la época que habitaron. Pareciera no existir una palabra para el que formula el legado, si se quiere “un legador”. Son éstos, pensadores que al mismo tiempo, observan e intervienen en escenarios históricos, políticos, sociales y culturales diferentes. Proponen dar respuesta a problemas distintos, discuten con sus propios legados y tienen perspectivas disímiles, como lugares en el gobierno o la academia, -o ambos-; y sus perspectivas cambian, según se posicionen desde el Estado o desde la sociedad civil.

La dificultad se complejiza si se los intenta inscribir en una matriz única de pensamiento. Para ilustrar brevemente, los contextos de producción del Leviatán de Hobbes (1588-1679) y el pensamiento de Locke (1632-1704), pertenecen a la Inglaterra monárquica de fines del SXVI y principios del XVII; la existencia real o no del Emilio de Rousseau (1712- 1778) no puede ser extrapolada de Francia. Por su parte, von Humboldt (1769-1859) no es cualquier prusiano, sino un diplomático y miembro de la *Royal Society*; y desde allí es citado reconocido; Mills J. S. (1806-1873) forma parte pensamiento liberal del círculo político del parlamento británico; Spencer H. (1820-1903) es un académico; y así pueden revisarse los escritos de todos y cada uno de los que idean y debaten la escuela de la modernidad. Estos son solo algunos de los exponentes<sup>2</sup> citados a modo ilustrativo.

La complejidad a categorizarlos bajo una rúbrica que los contenga, como racionalista o empirista; liberal o conservador -entre otras- condicionan la lectura de sus escritos, y estructura sus posicionamientos; vale decir que los autores pueden ser, por ejemplo, liberales en un plano, como el educativo o económico y no en el político. Sus propias vidas condicionan su discurso.

---

<sup>2</sup> El recorte se debe al encadenamiento posible de recepción de José María Ramos Mejía.

Recorriendo sus obras, ni siquiera puede decirse que sean absolutamente antagónicas, sino el fruto de intentos de dar respuestas educativas a cuestiones no pedagógicas.

En rigor, tales problemas de estudio, tienen un principio de resolución en la visualización, y luego a través de la recuperación de los aportes de quienes han venido echando luz a través de sus estudios sobre los devenires del legado.

Ante los interrogantes de la constitución de la modernidad se recuperan los planteados por Geneyro J. C. (2007) a partir de los rasgos característicos del ciclo<sup>3</sup>, expone dos interrogantes dilemáticos:

a) cómo educar al individuo para que desarrolle actitudes y capacidades para la reflexión crítica, el juicio propio, que le permitan un ejercicio pleno de libertad y autonomía, así como condiciones que lo habiliten para la consecución de sus particulares intereses; y por otro, b) cómo proveer al mismo tiempo una educación para que se adapte a un determinado orden social, político y cultural constituido, que favorezca en él una identidad cívica y que remite necesariamente a una 'educación homogénea'. (Geneyro, 2007, p. 255).

A continuación, se exhiben algunos fragmentos como pistas intelectivas, para poder entramar las tesis de aquellos que, como Ramos Mejía, tradujeron en políticas la recepción de estas ideas, a través del gobierno de la educación.

En la descripción y análisis del Estado absoluto de Hobbes, Carlo Altini (2005)<sup>4</sup>, remite a los momentos fundantes de la modernidad, dimensionando "la soberanía como una categoría de análisis teológica-política". (Altini, 2005, p. 7)

A través de su caracterización del frontispicio del Leviatán intenta desentrañar la densa trama de significados que contiene la semblanza del Estado Leviatán, el cuerpo del dios mortal, y en él, la relación entre el soberano y la *civitas* para representar el momento fundante del Estado a través de la modalidad contractual. Siguiendo a Altini (2005), el

---

<sup>3</sup> Para profundizar en los rasgos de la Modernidad se sugieren los desarrollos en Geneyro, Ética, ciudadanía y democracia y Geneyro 2003, p 113.

<sup>4</sup> Altini tiene una posición distinta la de Carl Schmitt, quien, desde su análisis crítico al romanticismo político, expresa: "El romanticismo es ocasionalmente subjetivizado, porque es esencial a él una relación ocasional con el mundo, pero ahora el sujeto romántico ocupa el lugar central en vez de Dios, y hace del mundo y todo lo que ocurre de él una mera ocasión." (Schmitt, 2000, p.59). Desde esta perspectiva señalará la naturaleza paradójica del lazo social.

modelo de pacto es horizontal, porque está representado, por estar “recíprocamente estipulado por los súbditos en favor de la institución del orden político, habla en favor de la acepción propiamente dicha del concepto de representación” (Altini, 2005, p. 95)

En su desarrollo retoma la concepción hobbsiana de soberanía como un “alma artificial”, acompañada de una serie de analogías entre edilicias, antropomórficas, etc. que describen la naturaleza del Estado absoluto.

Altini en su argumentación y siguiendo a Hobbes, expone que la verdadera religión es una *religión civil* lo que determina la gestión de ceremonias en cuanto a instrumentos del poder público. La implicancia pedagógica será la implementación de los calendarios escolares cual santorales, así los héroes de la patria serán conmemorados, en las fechas de su entrada a la inmortalidad.

Una pequeña digresión en la vinculación entre educación y política se ubica antes, en el SXVI, cuando Nicolás Maquiavelo (1469-1527) diseña cuál ha de ser la educación del soberano. En palabras de Maquiavelo:

“Un príncipe debe saber entonces comportarse como bestia y como hombre. Esto es lo que los antiguos escritores enseñaron a los príncipes de un modo velado cuando dijeron que Aquiles y muchos otros de los príncipes antiguos fueron confiados al centauro Quirón para que los criara y educase. Lo cual significa que, como el preceptor es mitad bestia y mitad hombre, un príncipe debe saber emplear las cualidades de ambas naturalezas, y que una no puede durar mucho tiempo sin la otra. (Maquiavelo, 1999, pp. 117 y 118)

Aquí se abre una distinción en la función de la educación en la órbita de la formación de los cuadros dirigentes.

Locke, propone que “la gran diferencia entre los hombres se origina en la educación que han recibido. El espíritu del niño es capaz de absorber los caminos del bien y del mal como el agua.” (Locke, s/f<sup>5</sup>, p.7)

Sus consideraciones se orientan hacia la educación privada en manos de los padres, proponiendo como regla: “que los caballeros deben tratar a sus hijos como los honrados agricultores o los colonos a los suyos.” (Locke, s/f, p.7) Partidario del sistema

---

<sup>5</sup> La obra de referencia no posee por su encuadernación, la fecha de impresión, que se deduce por constituirse en la tercera edición, según los prólogos anteriores de fechas 1880 y 1884.

de endurecimiento en oposición a la protección, explica a continuación que se vicia la mayor parte de los niños con mimos y ternura. Encuentra como gran falta en la educación de los niños es la de no formar su espíritu, en la disciplina para habituarlos a plegarse a la razón.

A los progenitores les encomienda la tarea de mantener recto el espíritu de sus hijos, ya que “las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que a ninguna otra cosa” (Locke, s/f, p.53); deduce que el cuidado de la formación del espíritu de los niños influirá en el resto de sus vidas.

En palabras del autor, el germen de la virtud estriba “en que un hombre sea capaz de rehusarse a la satisfacción de sus propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como lo mejor, aunque el apetito lo incline en otro sentido.” (Locke, s/f, pp. 54-55)

Reafirma aquí el lugar central de los padres en la educación de los hijos:

“Yo creo que todos juzgarán razonable que sus niños, cuando son pequeños, deben mirar a sus padres como sus señores, como sus gobernantes absolutos, y como tales les teman, y que cuando lleguen a edad madura no vean en ellos sino a sus mejores amigos, los únicos seguros, y que como tales los amen y reverencien” (Locke, s/f, p.66 -67)

Para Locke, el razonamiento es el verdadero modo de conducirse con los niños; las razones deben ser obvias y al nivel de su pensamiento; así el niño ha de ser tratado como una criatura racional, y de aquí se concluye un pensamiento racionalista. Aunque no deja afuera totalmente la experiencia; cuando por citar un ejemplo, reprocha al método ordinario la memorización de preceptos que los niños no comprenden. Su síntesis metodológica se resume en pocas reglas y precisas, y cuando finalmente la práctica se establezca como ley, se sumará otra.

En cuanto a inculcar hábitos, explica: “todo el que tiene niños a su cargo debe estudiar con cuidado su naturaleza y sus aptitudes; reconocer por frecuentes experiencias el giro natural de su espíritu; observar n fin, su fondo natural, cómo puede desenvolverse y qué son capaces de hacer” (Locke, s/f, p. 97)

La educación primera queda en el ámbito de lo privado, aun cuando se delegue en un preceptor, define así sus cualidades necesarias, pensadas desde el lugar del padre. Costumbres sobrias e instrucción, es todo lo que se exige al preceptor, aunque para formar a un caballero se necesita un hombre de bien; y este arte no está en los libros. Su gran labor es moldear la conducta y formar el espíritu de su discípulo; establecer buenos hábitos, principios de virtud y de sabiduría y darle idea de mundo. Parafraseando a Locke, el preceptor empleará un plan de instrucción propone el estudio de: religión, escritura, dibujo, estenografía, lenguas extranjeras (francés), latín, disertaciones, versos, geografía, aritmética, astronomía, geometría, cronología, historia, moral, ley civil, retórica, lógica, filosofía natural y estilo.

En John Dewey existe por un lado la recepción de muchos de los autores anteriores y una suerte de conciliación de algunos de sus principios. El contexto de Dewey es diferente porque en el SXX, las naciones incipientes ya han construido los sistemas para educar a la ciudadanía. Su lugar de producción es la academia, no el gobierno.

Dewey (1998) define la educación como una necesidad vital en analogía con los procesos de los organismos vivos y entendiendo, que “la vida es un proceso de autorrenovación mediante la acción sobre el medio ambiente” (Dewey, 1998, p.13). Lo que la nutrición y la reproducción son a la vida fisiológica, la educación es a la vida social. Esta educación consiste primordialmente en la transmisión mediante la comunicación y esta última, es un proceso a compartir a través de la experiencia hasta que sea apropiada.

El autor afirma que a medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional. Y en tanto la enseñanza y el aprendizaje se amplían, existe el riesgo de escindir la experiencia obtenida en las asociaciones más directas y la que se promueve en la escuela. Entonces, la educación se constituye asimismo como función social, por el hecho de participar de las actividades de todos los seres semejantes que intervienen en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros.

Los impulsos naturales o congénitos de los niños y niñas no concuerdan con las costumbres vitales del grupo en que han nacido. Tienen, por consiguiente, que ser dirigidos o guiados. (Dewey, 1998, pp. 44-45)

En relación a su concepción de la inteligencia común de los medios y de los fines de la acción como esencia del control social formula: “Las escuelas requieren para su plena eficacia más oportunidades para las actividades conjuntas en la que toman parte los que son instruidos, de modo que éstos puedan adquirir un sentido social de sus propios poderes y de los materiales y recursos utilizados.” (Dewey, 1998, pp. 45)

Para Dewey la educación la entiende como crecimiento, ya que este último es rasgo existencial, la educación constituye una misma cosa con el crecimiento; no tiene un fin más allá de ella misma. El criterio del valor de la educación escolar es la medida en que crea un deseo de crecimiento continuado y suministra los medios para hacer efectivo, de hecho, ese deseo.

La representación de la educación se resume formalmente en la idea de la “reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa y como recapitulación del pasado.” (Dewey, 1998, p. 76)

Por último y en relación a su propia *concepción democrática* sostiene que la educación es un proceso social, para el autor:

“Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. (...) Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden. (Dewey, 1998, p.91)

Plantea, además una suerte de respuesta superadora a la disputa racionalismo vs. utilitarismo, definiendo el problema de la educación en una sociedad democrática en la supresión del dualismo por un lado y en la reconstrucción de planes promuevan una articulación entre ambos. En estas regulaciones expresa también que contemple actividad y recreación, con el “pensamiento una guía de la práctica libre para todos y

que haga del ocio la recompensa de aceptar la responsabilidad del servicio más que un estado de excepción respecto a él.” (Dewey, 1998, p. 222)

Su premisa “Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral.” (Dewey, 1998, p. 222) pone de relieve la innecesaria construcción de desarmar en Moral y Cívica la enseñanza, así como fuera propuesta por la educación argentina en el SXX para la formación de la ciudadanía.

Hasta aquí algunas de las concepciones de la educación desde perspectivas filosóficas políticas múltiples. Como se ha enunciado visualizar los sistemas de argumentación en relación a las posiciones de los actores, evita riesgos en la interpretación de sus formulaciones y, por ende, sus usos en la disputa por un lugar en el gobierno de la educación.

### **La función de la educación en Argentina**

Según algunas de las tesis planteadas, las funciones<sup>6</sup> de la educación pueden ser tanto religiosa, económica, política, etc. o los plurales de todas ellas, según las configuraciones que adopten. Éstas pueden desplegarse en forma privada o pública. Las decisiones en relación a la preeminencia de unas sobre otras construyen tanto al sujeto que aprende como al diseño de los planes de estudio.

Estas funciones y sus implicancias pedagógicas, son analizadores válidos para el estudio de la recepción del legado en el círculo dirigente argentino; a partir de allí tomando como objeto las intervenciones hacia fines del SXIX y las políticas educativas en la primera década del SXX, se crean condiciones para iluminar desde otra perspectiva un consolidado proyecto, que llevó a cabo una transformación educativa, que satisfizo en principio, la construcción de la identidad nacional y los objetivos de alfabetización de sus promotores.

---

<sup>6</sup>La razón ontológica entendida como función pedagógica pareciera diluirse: pero esta es una cuestión para otra indagación.

Hacia la segunda mitad del SXIX, la función de la educación entra en el debate de la dirigencia política finisecular en una disputa entre los partidarios de la educación práctica -función económica- y la formación de la ciudadanía –función patriótica-, imponiéndose la segunda sobre la primera. Huelga aclarar que poner una política en agenda implica, entre otras cuestiones, poder para instalar el debate y un lugar en el Estado para su implementación, además de recursos para fundarlas y sostenerlas en el tiempo.

La tesis de Juan Carlos Tedesco formulada en la década del '70<sup>7</sup> acerca del sistema educativo en el origen y sus políticas hacia fines del SXIX y principios del XX, postula que la función política de la educación es parte de las distorsiones de los programas de gobierno de la generación del '37, "El desarrollo de la educación en este marco cumplió, más que una función económica, una función política<sup>8</sup>." (Tedesco, 2002, p.61).

Tal hipótesis, junto a tesis que sigue muestra la preeminencia del estudio de las primeras décadas del sistema educativo argentino, desde la mirada del gobierno:

"[...] la sanción de las leyes educacionales que organizaron respectivamente los ciclos primarios y superior de la enseñanza, y la práctica de una determinada política educacional coherente en todos sus ámbitos, resultaron los hechos más notables del período, y, por encima de cualquier otra consideración valorativa, la vigencia de esas leyes y de esa política durante casi todo un siglo, demuestra que estamos frente a un hecho de verdadera relevancia." (Tedesco, 2002, p.19)

Escudé (1990) por su parte, sostiene que el éxito del proyecto extremista de Educación Patriótica, diseñado e implementado hacia 1908, por Ramos Mejía, "garantizó el fracaso nacional." (C. Escudé, 1990, pág. XXX); la educación de principios de SXX, es la variable cultural endógena del proyecto liberal argentino, que desarrolla

---

<sup>7</sup> La primera formulación de su hipótesis se encuentra en la primera edición de "Estado y educación en la Argentina (1880-1990)" Buenos Aires, Ediciones Pannedille,1970.

<sup>8</sup> "Si bien la educación cumple un papel político en toda sociedad y en toda época histórica, en la medida que a través de ella se realiza el proceso de socialización de las nuevas generaciones dentro del marco de referencia de la cultura dominante (...) en cada período y lugar determinado ese papel político asume formas particulares. En el caso que aquí nos interesa tiene varias connotaciones todas ellas de similar importancia."(Tedesco, 2002, p.61)

en su ensayo. (Guic, 2017). Quedan para el autor y no se siguen, las decisiones de éxito y fracaso referidas.

Otros enfoques que indagan la educación comparada, por un lado, Ruiz (2016); y la educación como derecho, Scioscioli (2015), por otro, afirman que la única transformación efectiva, en términos educacionales, es la que se concreta hacia fines del SXIX principios del XX. (Guic, 2017).

El patrimonio del legado de la modernidad y la riqueza de la diversidad de sus concepciones, generan los marcos teóricos y metodológicos para poder analizar los mecanismos de la política educativa del Centenario de la Revolución Argentina y su propósito de construir ciudadanía, desde la perspectiva del gobierno de la educación, en torno a la gestión de la presidencia del Consejo Nacional de Educación, entre 1908 y 1910.

### **La vigencia de estudiar a Ramos Mejía**

José María Ramos Mejía (1849-1914), es reconocido por su escrito más difundido, *Las multitudes argentinas*, publicado en 1899, en el que condensa el diagnóstico del problema del inmigrante hacia fines del SXIX.

Desde un lugar en el círculo dirigente de la nación argentina y como presidente del Consejo Nacional de Educación (1908-1913), diseña e implementa junto a otros -como Pablo Pizzurno- La educación Patriótica (1908), en tiempos del Centenario de la Revolución de Mayo.

Ambas fuentes pertenecen a géneros literarios particulares -una un ensayo y la otra un informe técnico gubernamental-; y poseen entre sí un vínculo no evidente. *Las multitudes* compendian la definición del problema del inmigrante y La Educación Patriótica, la implementación de la respuesta, donde se refieren explícitamente las instrucciones precisas para su concreción.

En el caso de *Las multitudes*, el ensayo presenta una reconstrucción de la historia nacional de Mitre y López, corriendo eje de los grandes hombres hacia la multitud que ha de constituirse en la nación. El relato inicia describiendo la biología de la multitud, atravesando capítulo a capítulo los momentos donde la masa escribió la historia, pasando por el relato de la tiranía de Rosas<sup>9</sup>, hasta el presente histórico del autor.

El informe de coautoría con Pizzurno de 1908, en cuya estructura normativa, conviven el carácter instructivo por un lado y moral por el otro, detalla objetivo y abordaje de la cuestión. En cuanto al primero, se formulan indicaciones de actividades concretas: “Fijar diariamente en lugar visible de la escuela la efeméride del día y hacer su comentario cada vez que sea oportuno” (Ramos Mejía, 1908, p. 240).

En cuanto a la dimensión moral, el “deber ser” del maestro puede observarse en citas como la que sigue: “No ha de caberle duda de que, en principio, se prepara el buen ciudadano preparando al hombre sano, honesto, veraz, trabajador, (...)” (Ramos Mejía, 1908, p.233).

Más allá de los escenarios distintivos de cada una de las publicaciones, tienen continuidad con las definiciones de Altini, pues, para consolidar la nación se necesita una religión civil, y es desde esta perspectiva que se revisan la iconografía y los sentidos que están organizados en el programa: “Lectura ó relación diaria de algún episodio o anécdota históricos de carácter nacional, o de un acto patriótico, ó de civismo que resulte un ejemplo”<sup>10</sup> (Ramos Mejía, 1908, p.239)

Así se desvanecen algunas categorías construidas en torno a las publicaciones. Por ejemplo, relativizar el cientificismo del primero y por otro el cuestionamiento de la originalidad del diseño de los mitos fundacionales de la historiografía argentina en la sistematicidad y regularidad del sistema educativo, del segundo.

La respuesta a los resultados no deseados de “la era de las masas” descrita por Le Bon según y emulada por Ramos Mejía en su trabajo, pone en juego el temor de la dirigencia política de perder el gobierno. La obra de Le Bon “*La psicología de las masas*” (1895) es recuperada y criticada, a la vez, por Ramos Mejía.

---

<sup>9</sup> La perspectiva y el discurso también implican a quien piensa la educación, la familia de Ramos Mejía debió exiliarse en el ciclo rosista, como los López, y los Belgrano.

<sup>10</sup> La cita respeta la ortografía de la época.

El médico y presidente del CNE, además de dar una respuesta, orienta la disputa, al interior y exterior del campo normalista. En la arena educativa, la óptica médica le confiere legitimidad a través de una racionalidad positivista o *naturalismo*, así como Soler R. (1968) redefiniera al positivismo argentino; donde la biología es la ciencia que responde a las cuestiones del Estado y la gobernabilidad.

Figura clave del movimiento positivista descrito por Hugo Biagini (1986), la formación y la inscripción del patricio Ramos Mejía, visualiza al político que no escapa a la definición que lo contiene.

Hacia el exterior de la esfera educativa y al interior del círculo profesional médico, su lugar se dirime con los hijos de los migrantes, que acceden a la universidad, principalmente a la Facultad de Medicina. Ingenieros es en parte su discípulo y un ejemplo claro de su temor. Refleja, Ramos Mejía, en esta cita su desprecio refiriéndose a los inmigrantes.

“Por eso, aun cuando le veáis médico, abogado, ingeniero o periodista, le sentiréis a la legua ese olorillo picante al establo y al asilo del guarango cuadrado de los pies a la cabeza” (Ramos Mejía J. M. 1977, p. 215).

En la Buenos Aires donde médico reside, el problema inmigrante ingobernable desde la perspectiva de la élite dirigente y desde su inscripción positivista<sup>11</sup>.

En cuanto a la legitimación, anuncia en la biología de la multitud: “El estudio de las multitudes en la historia de América, y particularmente en el Rio de la Plata está aún por realizarse”. (Ramos Mejía, 1977, p.29).

En esta nueva “era de las turbas”, cual metáfora del Leviatán y revestida de científicidad y alude a la analogía con los organismos vivos, según su fisiología han de ser “favorables o nocivos, según la circunstancia de su empleo, medicamentos o

---

<sup>11</sup> El término positivismo se toma de la concepción de Ricaurte Soler quien lo recupera en su sentido más amplio, “englobando todas las corrientes cuyas tesis comunes son que solo el conocimiento de los hechos es fructífero; que el tipo de certeza es proporcionado por las ciencias científicas, que el espíritu humano ... evita el error de que la condición es mantenerse incesantemente en contacto con la experiencia y renunciar a todo a priori”. (Soler R., 1968, p.19)

venenos, según las dosis, tal es también, como trataremos de demostrarlo, la de las multitudes en el Río de la Plata” (Ramos Mejía, 1977, p.29).

La religión cívica también arroja luz en el ensayo finisecular, cuando el autor intenta un encadenamiento político de la nación, elaborando una nueva historia, mostrando en ella la relación entre los hombres de gobierno y la multitud.

Como los pensadores de la modernidad, del diagnóstico del peligro de la multitud, ofrece una respuesta que encuentra en la educación:

“Este *burgués aureus*, en multitud, será temible si la educación nacional no lo modifica con el cepillo de la cultura y la infiltración de otros ideales que lo contengan en su ascensión precipitada al Capitolio”. (Ramos Mejía J. M., 1977, p.218).

Así se enlazan uno y otro escrito, el ensayo como antecedente del Programa de Educación Patriótica, llevada a la práctica hacia el Centenario de la Revolución de Mayo.

En el estudio de Las multitudes se advierte asimismo, un discurso evolucionista darwinista que explica la fusión de los sectores del interior y el litoral, para el surgimiento de una nueva Argentina; ahora bien, puede tornarse en spencereano, cuando de educación se trata, porque solamente “la educación nacional” puede *peinar* la biología de la multitud. Esta representación opera en las concepciones políticas desde los orígenes de sistema educativo argentino.

Ramos Mejía cita entre otros, a Spencer y von Humboldt en su aparato crítico; será a partir de una lectura más profunda de las fuentes que en adelante puedan advertirse otros rastros del legado moderno.

A continuación, y para finalizar muy provisionalmente el trabajo, se ponen en consideración algunas derivaciones del análisis de José María Ramos Mejía, entre Las multitudes argentinas y la Educación patriótica, el autor y su obra y el atravesamiento del legado de la modernidad.

### **Cierre provisional**

*Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral*

*(Dewey, 1998)*

Del recorrido iniciado se cosechan los interrogantes iniciales, por continuar operando, cual motores de búsqueda, en los avances de la investigación.

La primera, en relación a una educación que integre las demandas de formación del sujeto; reconociendo la esencia de su individualidad, sin debilitar el lazo social y que se identifique al mismo tiempo con los valores comunes de su entorno, sin perder su libertad y autonomía. La vigencia del debate en torno a la función de la educación en este sentido requiere de mayor profundidad en las concepciones heredadas de la modernidad.

Como aporte metodológico, en relación a los escritos que componen la multiplicidad del legado de la modernidad, explorar la vigencia de su estudio; echar luz a través del diálogo entre sus escritos y la de otros. *Bio-grafiar*, intentando ingresar en la densidad de sus vidas.

Retomando algunos tramos y en la extensión de lo estudiado, queda mucho por desandar para un debate claro y profundo de la función o funciones de la educación de hoy; en la revisión de las nuevas pedagogías frente al cuestionamiento de su novedad.

La lectura y relectura de las tesis de los postulados de la modernidad y las políticas educativas pretéritas y vigentes, mantienen vivo el espíritu de muchas prácticas escolares que perduran, como los actos conmemorativos de las fechas patrias, la enseñanza de la simbología nacional y las efemérides.

En virtud de lo transitado se plantea, para la consecución de la presente y otras indagaciones, para así:

Recobrar del legado de la modernidad, pues proporciona un acervo indiscutible para el diseño de nuevas políticas educativas; desde perspectivas filosófico-políticas y el fortalecimiento del gobierno de la educación en relación a las funciones de la escuela requeridas, en la posibilidad conjugarlas.

Abrir una nueva perspectiva de análisis a la investigación con fuentes para revisar las tensiones propias de las configuraciones de la ciudadanía y las libertades individuales.

Elucidar en este sentido, la posibilidad de transformar la educación en la concreción de un proyecto que entienda y supere los lineamientos fundantes, revisando el sedimento de la “herencia naturalista” vigente en los currícula actuales.

Inscribir la crisis de la modernidad, evitando los sesgos que remiten las directrices que se le confían a la escuela desde el sustrato de la teoría contractual: usar bien la razón, actuar correctamente, y ser buenos ciudadanos.

Una nueva lectura de la historia de la educación, desde la perspectiva del gobierno y las políticas que desarrolla en clave de continuidades, rupturas o transformaciones se presentan como pistas intelectivas de comprensión del presente educativo y abre las vías para pensar en un futuro en ese sentido.

## **Bibliografía**

ALTINI, Carlo. (2005). La fábrica de la soberanía: Hobbes, Spinoza y otros modernos. 1° Edición, Buenos Aires, El Cuenco de Plata. 256 pág.

BIAGINI, Hugo (1896) El movimiento positivista argentino. Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

CASALI, C.; GENEYRO, J.C.; PUIG, R. (2012). Filosofía de la educación. Bernal, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

DEWEY, J. (1998). Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación, Tercera edición, Morata, Madrid.

GENEYRO, J.C. (1991). La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey. Barcelona: Anthropos.

------(2007). “Educación y ciudadanía: vicisitudes de algunos legados de la modernidad”; en Carracedo, J.; Salmerón, A. Ma. y Toscano Méndez, M. editores, Ética, ciudadanía y democracia. Málaga: Contrastes. Anuario de la Revista Internacional de Filosofía. Universidad de Málaga, España.

- (2009). ¿Por qué leer a Durkheim hoy? México, Fontamara.
- GUIC, L. (2017) Las políticas educativas en la Historia de la Educación Un aporte para el estudio de las políticas educativas, en el Centenario de la Revolución Argentina, Perspectivas Metodológicas, Vol. 2, N° 20.
- HOBBS, T. (2005). Leviatán. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- HUMBOLDT, W. 1988: Los límites de la acción del Estado. Tecnos, Madrid,
- LOCKE, John. (sin fecha) Pensamientos. Acerca de la educación. Madrid, Ediciones de La Lectura.
- MAQUIAVELO, N (1999) El Príncipe, Editorial El Aleph, Buenos Aires.
- MILL, J. S. (1974). El utilitarismo. Madrid, Alianza Editorial.
- PLATTS, M., CARBONELL, M. y GENEYRO, J.C. 2013 ¿Por qué leer a Mill hoy? México.
- RECALCATI, M. 2016. La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Barcelona: Anagrama.
- RAMOS MEJÍA, José María, (1977) *Las multitudes argentinas*, Ed. Belgrano, Buenos Aires.
- RAMOS MEJÍA, José María (1908) La educación patriótica. Consejo Nacional de Educación.
- ROUSSEAU, J. J (1985) El Emilio. Editorial EDAF, Buenos Aires.
- SÁBATO H. y CIBOTTI E. (1990) Hacer política en Buenos Aires: Los italianos en la escena pública porteña. 1860 – 1880. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”. Tercera Serie, N° 2, 1° Semestre.
- SALMERON, A.; RODRIGUEZ, A.; TRUJILLO; B; DE LA TORRE; G. 2016. Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México ([www.fondodeculturaeconomica.com/dife](http://www.fondodeculturaeconomica.com/dife))
- SCHMITT, C. (2005) Romanticismo Político, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

TEDESCO J. C. (2003) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Siglo XXI, Buenos Aires

SALMERON, A.; RODRIGUEZ, A.; TRUJILLO; B; DE LA TORRE; G. 2016. **Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación**. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México ([www.fondodeculturaeconomica.com/dife](http://www.fondodeculturaeconomica.com/dife))

SPENCER, H. (1984). Ensayos sobre Pedagogía. Madrid, Akal.

SOLER, R. (1968) El positivismo argentino, Paidós, Buenos Aires.