

Instituto del Desarrollo Humano
Carrera de Especialización en Filosofía Política

Trabajo Final

*“AMADEO JACQUES: PERSONAJE CONCEPTUAL DEL ESTADO EDUCADOR
ARGENTINO”*

Director: Dr. Alejandro A. Cerletti

Estudiante: Lic. Silvia E. Prono

Julio de 2018

Índice

Introducción	4
- 1. Formulación del Problema	4
- 1.1. Propósito del Trabajo	7
Capítulo I: Vida y Obra de Amadeo Jacques	9
- 1.1. La educación de Jacques en la capital francesa de la primera mitad del siglo XIX	9
- 1.2. Trayectoria Filosófica Francesa	10
- 1.3. Amadeo Jacques en los países del Río de la Plata	13
- 1.3.1. La elección de los países Sudamericanos.....	13
- 1.3.2. Su actuación en Montevideo	14
- 1.3.3. Incorporación a la Argentina.....	15
- 1.3.3.1. En la huella de Darwin y Humboldt.....	15
- 1.4. Acción educadora en suelo argentino.....	16
- 1.4.1. La experiencia Tucumana: El Colegio de San Miguel.....	17
- 1.4.1.1. La reapertura del Colegio y la presentación del Plan de Estudios	17
- 1.4.1.2. La educación de la juventud y la misión de la Escuela Secundaria en la pluma de Jacques	17
- 1.4.1.3. La actividad educativa en Tucumán entre los años 1858 y 1862.....	19
- 1.4.2. Una digresión	21
- 1.4.3. La obra educativa de Jacques durante la Presidencia de Bartolomé Mitre	21
Capítulo II: Bartolomé Mitre y el aporte de Jacques en la organización del “Estado educador” de la Nación Argentina	22
- 2.1. Bartolomé Mitre y Amadeo Jacques: dos figuras representativas de la Generación de los Constituyentes.....	22
- 2.2. Bartolomé Mitre y la Primera Presidencia Educadora	23
- 2.2.1. Actuación política de Bartolomé Mitre	24
- 2.2.2. El estado de la Educación Media y Universitaria al asumir Mitre la Presidencia.....	25
- 2.2.3. Mitre y su concepción del Estado educador.....	26
- 2.3. La Organización de la Segunda Enseñanza.....	27
- 2.3.1. El programa de Mitre	27
- 2.3.2. Amadeo Jacques y el Plan de Estudios de 1863.....	29
- 2.3.3. La creación del Colegio Nacional de Buenos Aires y la actuación de Amadeo Jacques.....	32
- 2.3.3.1. Jacques en la Dirección del Colegio	34
- 2.4. El Plan de Instrucción General y Universitaria de 1865	35
- 2.4.1. La convocatoria de una Comisión para elaborar un Proyecto del Plan.....	35
- 2.4.2. La <i>Memoria</i> de Amadeo Jacques	36

- 2.4.2.1. Insuficiencia y necesidades de la Instrucción Primaria.....	36
- 2.4.2.2. La Segunda Enseñanza.....	37
- 2.4.2.3. Los Estudios Superiores	41
- 2.4.3. El Informe de la Comisión	42

Capítulo III: Amadeo Jacques y “El Sueño democrático de la Filosofía” en

Buenos Aires.....	44
- 3.1. Amadeo Jacques y “El Sueño democrático de la filosofía”	44
- 3.1.1. Presentación	44
- 3.1.2. Un punto de partida: El Estado Republicano filósofo y la filosofía como comentario de la Democracia	44
- 3.1.3. La traducción Institucional del “Sueño democrático de la filosofía”	45
- 3.2. “El Sueño democrático de la filosofía” en la Educación Media	46
- 3.2.1. Proposiciones de Jacques para la enseñanza de la filosofía en los liceos	46
- 3.2.2. La enseñanza pública de la filosofía	48
- 3.3. “El Sueño democrático de la filosofía” en el Colegio Nacional de Buenos Aires	50
- 3.3.1. “El Sueño democrático de la filosofía” argentino en cuestión.....	50
- 3.3.2. “El Sueño democrático de la filosofía” en el Colegio Nacional de Buenos Aires: ¿Una nueva versión del que había elaborado Jacques para los liceos franceses de 1848?.....	54
- 3.3.3. Algunas reflexiones a modo de respuesta	61

Capítulo IV: Las raíces filosóficas de la *Memoria* (1865) de Amadeo Jacques.....

- 4.1. Los estudios sobre el pensamiento filosófico de Jacques y su evolución	63
- 4.2. Las fuentes filosóficas de la <i>Memoria</i> de Amadeo Jacques.....	64
- 4.3. Síntesis de la evolución del pensamiento filosófico de Amadeo Jacques.....	69

Conclusiones.....

Referencias Bibliográficas y Documentales

Introducción

Formulación del problema:

Una vez aprobada la Constitución Nacional (1853) comienza un movimiento educacional promovido por el General Justo José de Urquiza, Presidente de la Confederación Argentina entre 1854 y 1860. Este movimiento alcanzará su desarrollo con las primeras presidencias de la nación unificada, denominadas las tres *Presidencias Educadoras*: las de Mitre, Sarmiento y Avellaneda (1862-1880). La tarea fundamental de los tres gobernantes en esta materia consistirá en darle un marco legal a la instrucción pública, la que debía preparar a los habitantes de la nueva nación para la vida democrática instaurada por la Carta Magna de 1853 (Mantovani, 1950: 10)¹.

A juicio de Mantovani “La educación pública era, en esa época, la palanca necesaria para preparar el núcleo de hombres directivos del país y una masa ilustrada para el ejercicio de las instituciones republicanas” (1950:11). Se concebía a la escuela primaria común y gratuita para el pueblo y a la escuela secundaria para quienes aspirasen a estudios superiores o a una cultura general que constituyera la plataforma para una tarea social y ciudadana de cierta importancia.

Sostiene el autor que los países hispanoamericanos no sólo debieron lograr la independencia de dominios extraños, sino que tuvieron que ocuparse de su creación interna y para esto era necesario dotarlos de instituciones que les permitiesen el desarrollo de su propia originalidad. Estos países tuvieron dos tipos de promotores: libertadores como San Martín y Bolívar, que fundaron verdaderas naciones y personajes como Mitre, Sarmiento y Avellaneda –en Argentina– que debieron fomentar además del sentimiento de emancipación política, el anhelo de una autonomía espiritual, organizando instituciones que alentaran el espíritu nacional. Entre estas últimas las educativas ocuparon un lugar central y con este propósito aquellos hombres, entre otros, impulsaron la educación pública en sus distintos niveles: primario, secundario y universitario (Mantovani, 1950: 7 y ss.).

En este esfuerzo contribuyeron intelectuales franceses desterrados (educadores y hombres de ciencia), que arribaron al país durante el gobierno del General Urquiza. Tuvieron una gran actuación en diversos grados de la instrucción pública, destacándose particularmente en el campo de la segunda enseñanza. Este nivel en Francia había logrado un gran prestigio frente a otros países europeos y varios de sus profesores exiliados realizaron importantes aportes en suelo argentino al conseguir comprender profundamente las necesidades de su patria adoptiva. Entre estas figuras ilustres se encontraba Amadeo Jacques, primer Director de Estudios y profesor de filosofía del Colegio Nacional de Buenos Aires, refundado por Bartolomé Mitre en 1863.

¹ Se considera que también podría incluirse a Roca entre las *presidencias educadoras* ya que durante su mandato se promulgó la Ley 1420 (1884) entre otras iniciativas que favorecieron al sistema educativo argentino. Se respetará el nombre propuesto por el autor sólo para las tres presidencias citadas, teniendo en cuenta que también Manganiello (1980) considera que “La época de la Iniciación del Régimen Legal de la Instrucción Pública” (p. 103) se extiende hasta 1880 aproximadamente.

Las tres primeras presidencias constitucionales del país unificado, denominadas también *Presidencias Históricas* debieron afrontar la tarea de consolidar la unidad nacional, vivificada y clarificada por el movimiento de los intelectuales de la proscripción². Afirma Mantovani que el estudio de las diferentes personalidades que actuaron durante este período revisten gran importancia para el conocimiento del proceso de la formación nacional (1950: 9 y ss.).

Amadeo Jacques, entre otros títulos registra “el de la noble tarea organizadora de la enseñanza secundaria y su colaboración en otros aspectos de la cultura durante la presidencia del General Mitre” (1950:10). Se considera que una investigación sobre su figura resulta un aporte a los estudios referidos al proceso de la formación de la nacionalidad argentina; por consiguiente, este trabajo centrado en el pensamiento y la actuación del Profesor de filosofía francés, puede representar una cuestión clave para quienes intenten inaugurar nuevas líneas de indagación en este ámbito de estudios.

Jacques tuvo una importancia en la Argentina en formación aún poco valorada para la magnitud de su influjo. Juan Mantovani estudió sus ideas pedagógicas y recientemente Patrice Vermeren ha investigado sobre su trascendencia dentro de la filosofía demostrando la valía de este pensador (Brandariz, Moreno y Blanco, 2010: 15). Esta investigación puede significar una contribución a la difusión de sus ideas filosóficas, particularmente aquellas vinculadas con su concepción sobre la *Filosofía como comentario de la democracia*.

La perspectiva que adopta este estudio es la de los trabajos de Vermeren, descripta por Arturo Roig de la siguiente manera: “El tema central sobre el que giran aquellos, es el de la conexión existente entre el aparato educativo, el papel que en él juega la filosofía y la inserción de todo esto en el Estado, como “Estado educador”...” (1998:17).

Si la tarea educativa de Bartolomé Mitre consistía en dar un marco legal a la instrucción pública, de tal manera que los ciudadanos estuvieran preparados para la vida democrática recientemente instaurada, la figura de Amadeo Jacques resulta especialmente significativa. El profesor de filosofía francés elaboró “El Sueño democrático de la filosofía” para la República de Francia de 1848 (Vermeren, 1998). Su filosofía de la enseñanza de la filosofía, presente en varias de sus obras y concretada en su actividad filosófica francesa resulta insoslayable para esta investigación.

Teniendo en cuenta sus antecedentes como profesor en los liceos franceses y sus ideas allí elaboradas una de las preguntas formuladas en este trabajo se refiere a la función conferida a la enseñanza de la Filosofía en el Colegio Nacional de Buenos Aires; es decir se cuestiona el aporte específico de esta disciplina –enseñada desde el estado– en cuanto a la preparación para la vida democrática del ciudadano argentino.

En este escrito se tiene en cuenta la siguiente afirmación de Roig “Las raíces filosóficas de los diversos escritos pedagógicos publicados por Jacques en el Río de la Plata, se encuentran claramente en sus olvidados escritos europeos” (1972: 148), de ahí que otra de las preguntas formuladas en esta investigación se refiera a las vinculaciones existentes

² Este movimiento se refiere al de aquellos intelectuales que debieron exiliarse durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas, cuyo primer mandato como Gobernador de la Provincia de Buenos Aires se extiende de 1828 a 1832 y su segundo mandato como gobernador de la misma provincia con la suma del poder público y Encargado de las Relaciones exteriores de la Confederación Argentina abarca desde 1835 hasta 1852.

entre sus obras europeas y la *Memoria* de 1865, el último de sus trabajos elaborados en la Argentina.

Se parte del siguiente supuesto de Adriana Puiggrós “[...] en la educación latinoamericana, las ideologías y los pedagogos no aparecen en estado puro, sino que producen diversas combinaciones que se manifiestan en los sujetos sociales y políticos” (1996: 30). Por esta razón, esta investigación acerca del Primer Director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires se realiza en la intersección de la obra educativa y el pensamiento del Presidente Bartolomé Mitre.

Además considera la autora que el estudio del *sujeto pedagógico*³ puede brindar información respecto a distintos sujetos de la época, de ahí la fertilidad que representa el estudio de quien ejerciera el rol docente. Así afirma que la mediación que se construyó entre “[...] el republicano Amadeo Jacques y los hijos de la oligarquía en el Colegio Nacional de Buenos Aires” fueron complementarios (1996: 30). Esta aseveración, cuestionada por otros investigadores, muestra una visión posible sobre diferentes actores sociales y políticos de entonces.

Por otra parte sostiene Roig que “La historia de la influencia francesa en Hispanoamérica constituye [...] un extenso tema de investigación que no ha sido estudiado aún en todo su desarrollo, y que exigiría la colaboración de numerosos investigadores especializados en filosofía [...] y otros aspectos...” (1972: 44). Se considera que este trabajo representa un aporte al conocimiento del influjo del pensamiento francés en la Argentina.

Marisa Muñoz y Patrice Vermeren afirman que Roig es un referente ineludible para estudiar la influencia señalada. Además, aseveran que en sus trabajos “[...] concede una importancia decisiva a la institucionalización de la filosofía, y a su finalidad educacional de un pueblo soberano...” y continúan diciendo que “Interrogar el siglo XIX filosófico, es en principio identificar su estilo y sus formas de existencia en el espacio público, desde la prensa y la edición hasta la institucionalización escolar y universitaria...”, tarea a la que se dedicó el Profesor de filosofía de la Universidad de Cuyo. Por último, dicen los filósofos que fue Roig el que descubrió a Amadeo Jacques “[...] y le dio la función de un *personaje filosófico*⁴ en lo sucesivo ineludible para tomar los caminos de la filosofía en Argentina” (2009: 6). Según lo expuesto en esta investigación se le otorga un lugar preeminente a los trabajos de Arturo Roig.

Una razón más que se expone para dar significado a un estudio centrado en el pensamiento y la obra del Primer Profesor de Filosofía del Colegio Nacional de Buenos Aires es que el *Manual de Filosofía*⁵ escrito por Jacques en coautoría con Émile Saisset y Jules Simon fue el primero de este género –libro de texto– utilizado en Argentina. Esta obra, que se reconoce como perteneciente al eclecticismo espiritualista de Víctor Cousin, será motivo

³ “La educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador [...] llamado *sujeto pedagógico*”. Con él se hace referencia a “[...] la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas [...] y los educadores, también sujetos complejos [...]. Puiggrós, A. “Primera parte: Alternativas pedagógicas e historia de la educación”. En (1996), pp.13-53, pág. 30.

⁴ El resaltado es propio.

⁵ Jacques, A.; Simon, J.; y Saisset, É. (1848). *Manual de filosofía* (Trad. Martínez del Romero). Madrid: Calleja. Esta es la primera edición castellana del libro de texto al que le sucedieron otras publicadas por la editorial Hachette en París. Existe documentación que da cuenta de que la primera versión castellana se vendía en Lima.

de cuestionamientos tanto por parte de Jacques como de quienes estudiaron su trayectoria filosófica. No obstante su lectura perduró en las aulas del país al menos hasta 1938 (Obiols y Agratti, 1994: 85), por consiguiente su influencia resultó decisiva en el ámbito intelectual argentino (Pró, 1965: 27).

Por último, cabe mencionar, que habiéndose cumplido doce años de una Ley que establece la Enseñanza Secundaria obligatoria⁶ en todo el país, adquiriendo este derecho un interés crucial en los debates más actuales; el estudio de quien actuó en los orígenes de la Escuela Secundaria moderna argentina puede contribuir a enriquecer las diversas miradas sobre este nivel educativo.

La premisa que cimienta este trabajo, en síntesis, es que rescatar de la memoria la figura de Amadeo Jacques del pasado no se realiza en función de una narrativa del pasado (Perencini, 2017), sino que, tal como ya se expuso, la intención es ofrecerlo con el fin de habilitar la búsqueda de nuevos lugares de pensamiento todavía inexplorados, incluso impensados, lo que implicaría una relación con esta historia como una invención (Barrionuevo, 2012: 54).

Tal como se titula el trabajo se toma la noción de “Personaje conceptual” elaborada por Deleuze y Guattari, utilizándola como una herramienta que permita pensar la riqueza de la figura de Jacques, sin pretender que ésta se remita a la totalidad de la obra de los filósofos. La misma ha sido definida de la siguiente manera “Los personajes conceptuales son unos pensadores, únicamente pensadores, y sus rasgos personalísticos se unen estrechamente con los rasgos diagramáticos del pensamiento y con los rasgos intensivos de los conceptos” (2013: 71). Hacia el final del escrito se despliegan los argumentos que justifican esta denominación.

Según lo expuesto hasta este punto, se presenta a continuación el objeto de esta investigación:

Propósito del Trabajo

Revisitar el pensamiento de Amadeo Jacques y su obra particularmente su concreción en el territorio argentino durante la Presidencia de Bartolomé Mitre.

Más específicamente esta investigación se propone realizar una indagación bibliográfica y documental referida a Amadeo Jacques con los siguientes objetivos:

- Presentar sintéticamente la actividad filosófica desplegada por Jacques en Francia y su desempeño en diversas tareas en el Río de la Plata hasta 1862 para comprender con mayor profundidad la culminación de su trayectoria en Buenos Aires.

⁶ Ley 26.206/06. Art. 29. La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria.

- Reconocer los orígenes del Estado educador de la Nación Argentina durante la Presidencia de Bartolomé Mitre e identificar en la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires un momento fundacional de aquel.
- Revisar la concreción del “Sueño democrático de la filosofía” de Amadeo Jacques (Vermeren, 1998) en el territorio argentino principalmente entre los años 1863 y 1865.
- Establecer las vinculaciones existentes entre sus escritos filosóficos europeos y su última obra producida en el período señalado: *La Memoria* de 1865.

Los cuatro Capítulos que se desarrollan a continuación se refieren, cada uno de ellos, a uno de los objetivos enunciados respetando el orden sucesivo aquí señalado.

Capítulo I: Vida y obra de Amadeo Jacques

La educación de Jacques en la capital francesa de la primera mitad del siglo XIX

Amadeo Jacques nació en París el 4 de julio de 1813. Hijo de un conocido miniaturista: Nicolás Jacques y de la baronesa de Gerard manifestó desde niño sus cualidades intelectuales. Realizó los estudios secundarios en el Colegio de Borbón, donde obtuvo el título de Bachiller en Ciencias y Letras, ingresando luego a la Escuela Normal Superior. Durante su estancia en la Escuela Normal “se vivía con intensidad la exaltación romántica” en los ambientes intelectuales. Sin embargo, la institución formadora de profesores secundarios, permanecía ajena a aquel movimiento donde la figura destacada en filosofía era Víctor Cousin. Este era el promotor del eclecticismo espiritualista, doctrina que constituía un cuerpo impreciso de conocimientos que respondía a las necesidades políticas de la época (Mantovani, 1945: XII).

Cousin quiso elaborar una “filosofía superior” tomando los elementos positivos de las diferentes orientaciones filosóficas. En esta síntesis trató de conciliar la tradición que venía del siglo XVIII, con Locke y Condillac, con la filosofía escocesa del sentido común del siglo XIX y las concepciones románticas (Pró, 1965: 27). Goethe afirmaba, refiriéndose a Cousin, que “[...] las tentativas del [...] profesor de París de refundar la tradición filosófica francesa” podría resultar novedosa y muy interesante para sus compatriotas, pero que poco podía enseñar a los alemanes, quienes ya la conocían desde hacía mucho tiempo (En Vermeren, 2009: 51).

Durante el gobierno de Luis Felipe de Orleans (1830-1848) el eclecticismo espiritualista llegó a ser la doctrina oficial, ocupando Cousin diversos cargos públicos. Como funcionario se preocupó por conciliar la independencia del estado con los derechos de la Iglesia; no obstante su pretensión última era que la filosofía llegase a ser la heredera de la religión, cuestión que le provocaba diversas tensiones con el clero (Mantovani, 1945: XIV y ss.).

La Escuela Normal formó a Jacques en la disciplina intelectual que la caracterizaba, y que le resultara muy útil para su desempeño posterior (Mantovani, 1945: XII). Si bien la filosofía ocupaba un lugar central entre sus inquietudes teóricas, las ciencias particulares también fueron objeto de su interés. Además de formarse en la doctrina ecléctica estudió química con el reconocido Auguste Laurent, uno de los más distinguidos expertos de París, con quien también realizó investigaciones experimentales y trabajó como ayudante durante siete años (Carballal de Torres, 1966: 158).

Eligió las letras para doctorarse (Mantovani, 1945: XIII): su tesis de literatura (escrita en francés y defendida en 1837) lleva el título “*Aristote considéré comme historien de la philosophie*”⁷ (“*Aristóteles considerado como historiador de la filosofía*”); su tesis filosófica latina (del mismo año) se tituló “*De Platonica idearum doctrina cualem eam*

⁷ Jacques, A. (1837). “*Aristote considéré comme historien de la philosophie*”. París: Université de France, Académie de Paris, Faculté de lettres. Thèse de Littérature, Imprimerie de la Cour de Cassation. Índice + 152 pp.

fuisse tradit Aristotelis, et de iis quae Aristotelis in has reprehendit”⁸ (“Acerca de la doctrina platónica de las ideas de acuerdo con el testimonio de Aristóteles y de lo que éste le censura”)⁹. Ambas tesis fueron defendidas frente a un tribunal presidido por Cousin.

Trayectoria Filosófica Francesa

La trayectoria de Jacques como profesor de filosofía se desarrolló inicialmente en Douai, Amiens y Versalles. El 1842 logró un cargo en el Liceo *Louis le Grand* (Luis el Grande) de París y fue nombrado como conferenciante de la *Ecole Normale Supérieure* (Escuela Normal Superior) en la misma ciudad.

Durante sus años de ejercicio docente en la capital francesa comenzó a editar diferentes obras filosóficas: en 1843 publicó las de Clarke, Fenelón y Leibniz, precedidas por una introducción propia. Luego escribió seis artículos para el *Diccionario de Ciencias Filosóficas* de Franck: cuatro sobre psicología, uno sobre Clarke y otro sobre Fenelón.

En 1845 apareció la primera edición de una obra de gran alcance, dirigida a los estudiantes del nivel secundario: el *Manual de Filosofía*. Este fue escrito por Jacques en coautoría con Jules Simon y Émile Saisset. Jacques escribió los dos primeros capítulos: “Introducción” y “Psicología”, Simon fue autor de los siguientes: “Lógica” e “Historia de la Filosofía” y Saisset redactó los capítulos referidos a la “Moral” y a la “Teodicea”. Su contenido respetaba la doctrina ecléctica imperante en la época (Mantovani, 1945: XXI). Así quedó justificada la posición filosófica del texto: “Es necesario [...] pedir a las diversas escuelas la parte de verdad que contienen, juntar unos con otros estos miembros esparcidos de la verdad absoluta, y fundirlos en un sistema regular y completo”, y continúa diciendo que si se procediera de otra manera se correría el riesgo de perder el beneficio de todos los trabajos ejecutados desde el origen de la ciencia humana reduciéndolos a la propias fuerzas, “cuando podemos tener por auxiliares a Platón y a Aristóteles, a Descartes y a Leibniz”(Jacques, Simon y Saisset, 1872: 470).

En 1847 publicó su “*Memoria sobre el sentido común como principio y como método filosófico*”¹⁰, leída por él mismo en 1839 en la Academia de Ciencias Morales y Políticas de París. La filosofía del “sentido común” apareció reflejada con un estilo didáctico en su capítulo del manual. Según su concepción la misma está configurada por “[...] el conjunto de nociones y de opiniones comunes a todos los hombres de todos los tiempos y de todos los lugares, sabios o ignorantes, bárbaros o civilizados” (Jacques, 1969 [1847]: 162).

⁸ Jacques, A. (1837). “*De Platonica idearum doctrina cualem eam fuisse tradit Aristotelis, et de iis quae Aristotelis in has reprehendit*”. Parisiis: Thesis philosophica. Universitas Regia. Facultas Litterarum. In Academia Parisiensis Execudebat a Piham de la Forest, Supremi Judicium ordinis Typographus.

⁹ Sus tesis son conocidas en Argentina gracias al trabajo de A. Roig: Jacques, A. (1963 [1937]). *Acerca de la doctrina platónica de las ideas de acuerdo con el testimonio de Aristóteles y de lo que éste le censura* (Trad. Ignacio Granero. Estudio preliminar y notas de Arturo Roig). Mendoza: Separata de la *Revista de Estudios Clásicos* de la Facultad de Filosofía y letras. Instituto de Lenguas y Literaturas Clásicas. T. VIII. En el Estudio preliminar de las tesis latina, Roig expone un resumen de la tesis francesa.

¹⁰ Publicado en *Memoires de l'Academie des Sciences Morales et Politiques*. Tomo II, París, 1847.

Conocida en nuestro país, al igual que sus tesis, por el trabajo de A. Roig: Jacques, A. (1969 [1847]). “Memoria sobre el sentido común (Presentación y notas de Arturo Roig)”. *Cuyo*, Tomo 5, pp. 157-189.

En 1847 también fundó una revista junto a su antiguo colaborador Jules Simon: *La Liberté de Penser* (*La Libertad de Pensar*). Esta constituirá el órgano de expresión de los representantes de la libertad, del pensamiento laico, de los ideales de la República (Carballal de Torres, 1966: 149), y hará posible dar a conocer sus ideas pertenecientes al “ala izquierda del eclecticismo”. Jacques y Simon coincidían en las ideas nucleares de esta última doctrina, “la grandeza y la verdad del espiritualismo, la demostración de Dios por la razón, la moral fundada sobre la creencia en el Ser Supremo y en la inmortalidad del alma” (Mantovani, 1945: XXV), pero se oponían a las políticas conciliadoras de Coussin que “defendía por un lado la religión y por otro, el estado y la educación laicos” (Mantovani, 1945: XX).

En esa época los católicos se mostraban desconformes con Luis Felipe, particularmente con el neutralismo estatal que se había establecido a partir de la revolución de 1830. La Iglesia atacaba especialmente a la Universidad, donde se había establecido un eclecticismo tolerante. Reprochaban a esta última doctrina lo mismo que a otras filosofías racionalistas: comenzar por el estudio del hombre y no de Dios, es decir no dar la primacía a la teodicea. Así –afirmaban los teólogos– se pretendía extraer la regla moral de la razón y no de un poder que estuviera por encima de la humanidad entera (Vermeren, 1997: 38). Aunque el eclecticismo sostenía una ética sobre la creencia en un Ser Supremo se llegaba a esta conclusión por el camino inverso al que proponía la religión.

Si bien la consigna de las autoridades educacionales era que no debían responder a las críticas, Jacques expuso abiertamente sus ideas contrarias a quienes representaban la religión mayoritaria en Francia. En el primer volumen de *La Libertad de Pensar* expresó en algunas de sus líneas que la filosofía se encontraba atacada y afirmaba que todo aquello que impidiera la libertad de pensar se constituía en su enemigo defendiendo la soberanía de la razón. A su juicio es un derecho expresar libremente lo que se piensa acerca de Dios, el mundo, la sociedad y la inmortalidad del alma, entre otros temas y afirmaba que “la causa de la filosofía y la causa de la libertad son siempre inseparables”. En la misma publicación Jules Simón afirmaba que “[...] la causa de la libertad y la de las luces es sólo una. La verdadera manera de emancipar a los hombres es esclarecerlos” (Vigna y Aragón, 1961: 188 y ss.).

Se publicaron tres números de la revista antes del triunfo republicano del 25 de febrero de 1848. La Revolución fue celebrada por Jacques en su portavoz como “[...] la realización de la Idea: la libertad reconquistada, la igualdad de derechos consagrada, la dignidad humana profundizada, toda la nación emancipada” (En Vermeren, 1998: 54).

Durante la revuelta de 1848, Simon apoyó la represión frente a un levantamiento de los obreros. En este punto Jacques se distanció del filósofo y ante la disyuntiva: ser católico o socialista, se inclinó por el Socialismo (Vigna y Aragón, 1961: 193).

El triunfo de la República Social y Democrática se tornó fugaz, ya que en las elecciones para la Asamblea Nacional (abril de 1848) el gobierno adquirió un giro hacia la derecha. El siguiente 10 de diciembre logró la presidencia Luis Napoleón Bonaparte gracias al sufragio universal masculino, derecho que, paradójicamente, terminará suprimiendo.

En 1850 el ministro de Instrucción Pública M. Falloux, con la *Ley de enseñanza* consagró el derecho a fundar escuelas católicas. Jacques se pronunció en contra de esta ley que establecía la libertad de enseñanza reclamada por los católicos, incorporando las clases

de catecismo también en las escuelas públicas. Desde su revista se declaró abiertamente como republicano liberal, oponiéndose al clero y a los monárquicos y desde sus páginas defendió la libertad y la democracia (Mantovani, 1945: 27 y ss.), (Vigna y Aragón, 1961: 193).

El ministro separó a Jacques de sus cátedras, asumiendo esta destitución una puesta en “disponibilidad” eliminando –por cuestiones económicas– la cátedra en la que se desempeñaba. En respuesta a una carta que le envió Jacques en noviembre de ese año (1850), le informó que continuaría percibiendo un sueldo trimestral, sin contestarle a otros pedidos como el de abrir un curso libre en la Facultad de Letras o la posibilidad de diplomarse en la Facultad de Ciencias (de la que ya era Bachiller) dispensándolo de la inscripción. En esa carta afirmaba Jacques que su ambición era “escribir un día una teoría filosófica de esas ciencias” que sería la obra científica de su vida (Vermeren, 1997: 23 y ss.).

Como consecuencia de un artículo publicado en *La Libertad de Pensar* del 18 de diciembre de 1850: “Ensayos sobre filosofía popular”, el ministro manifestó su intención de denunciarlo, ya que en él “[...] todos los cultos reconocidos en Francia y enseñados en los colegios ven sus dogmas igualmente ridiculizados o negados (incluso el judaísmo)” (Vermeren, 1998: 26).

Durante un enjuiciamiento¹¹ –promovido por Falloux– el Consejo Académico se cuestionó “[...] hasta qué punto las opiniones públicamente emitidas por el señor Jacques son compatibles con las funciones de la enseñanza pública...” y emitió su opinión respecto a la situación del Profesor, concluyendo que la expulsión podría ser la pena adecuada ya que: “[...] es imposible confiar la enseñanza pública de la juventud francesa a quien profesa públicamente la negación de todas las religiones reconocidas por el estado” (Vermeren, 1998: 27), (Ponce, en Vigna y Aragón, 1961: 193)¹².

El asunto se remitió al Consejo Superior de Instrucción Pública¹³ donde se lamentaron de que el Consejo Académico hubiera emitido solamente una opinión, sin pronunciar un juicio. Luego de deliberar, el Consejo Superior le prohibió “[...] ejercer la profesión de maestro particular o profesor de institutos privados” (Vermeren, 1998: 28), (Mantovani, 1945: XXVIII).

La dimisión definitiva del profesor del liceo Luis el Grande se produjo a mediados de marzo de 1851. Luego de impedirle preparar la defensa de su acusación frente al Consejo

¹¹ Según Vigna y Aragón el artículo que causó el enjuiciamiento fue sobre “El catolicismo y la democracia” en el que sostiene que las enseñanzas de esta religión y las instituciones democráticas son incompatibles (1961: 193). Se consideró lo expuesto por Vermeren en este trabajo ya que el proceso realizado a Jacques se encuentra documentado con una mayor cantidad de fuentes que la publicación citada de 1961.

¹² Vigna y Aragón atribuyen esta afirmación al Consejo Superior de Instrucción Pública y no al Consejo Académico.

¹³ En este trabajo se utilizará la traducción de Vermeren (1998) “Consejo Superior de Instrucción Pública” en todas las citas en que se denomina al organismo y no “Consejo Superior de Enseñanza” como lo denominan Mantovani y Vigna y Aragón.

Superior de Instrucción Pública¹⁴, la Asamblea Nacional terminó ratificando su cese (Vermeren, 1998: 27 y ss.)¹⁵.

No obstante Jacques continuó defendiendo sus ideas filosóficas y políticas desde una nueva iniciativa: la “Librería Republicana”. Allí publicó una obra de clara orientación socialista: *El Gobierno Directo* de Carlos Renouvier y desde su revista escribió en contra del dictador en ciernes: Luis Bonaparte.

Finalmente el gobierno se impuso clausurando *La Libertad de Pensar* y la editorial anexa luego del golpe de estado del 2 de diciembre de 1851, al año siguiente en que se lo apartó de las aulas¹⁶. Al cumplirse un año del golpe (1852) el propio presidente fue proclamado como Emperador con el nombre de Napoleón III.

De esta manera, imposibilitado de desplegar su actuación filosófica, el profesor francés se vio obligado al exilio –al igual que otros intelectuales– del cual no quiso volver en 1859 cuando, aparentemente, Napoleón III levantaba las proscipciones (Vigna y Aragón, 1961: 194).

Amadeo Jacques en los países del Río de la Plata

La elección de los países Sudamericanos

En 1851¹⁷ Jacques decidió emprender su partida hacia el Río de la Plata, atraído probablemente por las ideas de Sarmiento en su lucha contra la ignorancia. Conocía su pensamiento, ya que en su revista había comentado dos de sus obras: *Educación popular* y *Argirópolis*. Un documento posterior aporta un dato más al respecto: en 1862 Jacques le escribe a Sarmiento diciéndole que sus ideas en materia de educación eran en casi todo las propias (En Vermeren, 1998: 161)¹⁸. Al escribir esa carta ya había demostrado, al tomar contacto con la población indígena, que asumía personalmente la tarea civilizatoria planteada por el educador argentino. Como se verá más adelante, coincidía con la necesidad de exterminio de lo autóctono para la conformación del nuevo país (Caruso y Dussel, 1997: 44).

El 30 de julio de 1852 desembarcó en Montevideo portando como únicos tesoros una carta de recomendación de Alexander von Humboldt y algunos aparatos de física

¹⁴ Se le informa el 13 de marzo a la noche que debe presentarse al día siguiente frente a un funcionario de ese organismo.

¹⁵ Según Mantovani la sanción para Jacques fue suscripta por el Ministro y aprobada por la Asamblea legislativa el 27 de enero de 1851, luego de intensos debates acerca de la libertad de pensar (1945: XXVIII).

¹⁶ La fecha exacta en que se cierra la Revista no se pudo obtener. Se presentaron diferentes años según la documentación consultada: Mantovani afirma que se produjo en 1851; Roig (1966) se refiere a los dos últimos volúmenes de su Revista publicados en 1851 (p. 27); según la traducción de una carta dirigida por el propio Jacques a Sarmiento que figura entre los anexos de Vermeren (1998) la clausura se operó en 1852 (p. 162). Se tomó la segunda fuente al tratarse de un escrito traducido y publicado en fecha más reciente.

¹⁷ Mantovani afirma que en 1851 Jacques abandona Francia (1945: XXX). Sin embargo otros datos, como el año en que se clausura *La Libertad de Pensar* y la fecha de su llegada a Montevideo permiten inferir que su partida fue posterior. No se encontró ninguna fuente que indique una fecha más aproximada.

¹⁸ Carta inédita de Amadeo Jacques a Sarmiento, escrita en Tucumán el 17 de agosto de 1862. En Vermeren, (1998).

destinados a la enseñanza. El ilustre sabio alemán había realizado con anterioridad un viaje de exploración por esas tierras, y acude en esa carta al recuerdo de quienes conservasen su memoria dando testimonio sobre la capacidad del educador francés para fundar un establecimiento de enseñanza en el Nuevo Mundo.

Caruso y Dussel sostienen que al llegar Jacques al Río de la Plata es muy probable que conociera, a través de sus contactos anteriores con personalidades como Sarmiento, el lugar relevante que la élite cultural rioplatense otorgaba a “lo francés”. Desde la monarquía española se había iniciado el afrancesamiento de sus formas estatales con las reformas borbónicas. Con la ruptura del orden colonial las repúblicas nacientes buscaron en Francia su nuevo modelo. El país galo significaba en este universo cultural “la república, la modernidad, la cultura letrada” por consiguiente su condición de francés lo convertía en una carta de presentación frente a los intelectuales de Sudamérica (1997: 40 y ss.).

En un principio Jacques pensó en trasladarse a Buenos Aires, pero debió esperar momentos de mayor estabilidad social y política, permaneciendo un tiempo en Uruguay, tierra de exilio para los intelectuales proscritos por el gobierno de Rosas (Vermeren, 1998: 91).

Su actuación en Montevideo

Durante el período que permaneció en Montevideo reinició su tarea docente: dictó en la Universidad Mayor un curso de física y química en español en función del cual logró montar un modesto laboratorio para ilustrar sus experimentos. No percibía ningún sueldo por esta tarea y concluyó vendiendo al Colegio de Paraná su gabinete (Mantovani, 1945: XXXI). Se dedicó entonces a la daguerrotipia –novedad muy requerida en la época– asociado a Alfredo Cosson, un colega suyo francés. No obstante continuó con su sueño de poner en juego sus capacidades de educador y así se lo comunicó a un compatriota residente en Paraguay: Guillemont. En una extensa carta que le dirigió¹⁹ dejó plasmado un proyecto donde proponía crear una escuela profesional o politécnica, dejando constancia de su recomendación para el medio rioplatense: aconseja que la formación esté dirigida hacia la aplicación directa en el comercio, la industria y la agricultura. Considera que implicaría un medio fundamental para el porvenir económico de los nacientes estados con una naturaleza virgen (Mantovani, 1945: XXXII). En esta propuesta pedagógica incluye la construcción de un edificio con un gran terreno donde “se trabajaría, en cuanto fuese posible, al aire libre, se estudiaría la naturaleza en la naturaleza misma [...]. Se manejarían, no pequeños modelos sino verdaderas máquinas...” (Carballal de Torres, 1966: 160).

¹⁹ “Carta sobre la Educación Práctica y Profesional del 22 de Febrero de 1853”. En *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*. Tomo IV, Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo, Universidad de la República, pp. 168-161.

Incorporación a la Argentina

En la huella de Darwin y Humboldt

En 1854 Jacques se encontraba instalado en Rosario con Alfredo Cosson, su compatriota. En un principio su propósito era recorrer el continente y llegar a Norteamérica pero no tardará en cambiar de idea. En febrero de 1854 le envió una carta a Urquiza, presidente entonces de la Confederación Argentina, informándole sobre su intención de recorrer las provincias situadas desde el Paraná hasta la cordillera para explorar sus riquezas, en especial las minerales. En la misma carta le decía que quedaba a su disposición por si le resultara de alguna utilidad aquel esfuerzo.

De Rosario pasó a Córdoba y de allí a Santiago del Estero donde quedará radicado definitivamente en el país. En 1855 fue enviado por el gobierno central a realizar estudios naturales en el Chaco y geográfico-económicos en Tucumán. El cargo que se le otorgó para realizar estas tareas era el de agregado científico y éste incluía su participación en una expedición al Río Salado y al Chaco que el gobierno no pudo realizar. Ésta fue suplantada por otra –de la que Jacques formó parte– y que salió de Santiago del Estero hacia el Chaco acompañando a dos exploradores de la marina de Estados Unidos.

Publicó en francés las memorias de esta expedición con el título *Excursión al Río Salado y al Chaco* (1856), escrito donde puso de manifiesto su capacidad de observación y sus conocimientos científicos (Mantovani, 1945: XXXIV) al mismo tiempo que su adhesión a los filosofemas de Sarmiento. Traballi caracteriza aquel texto del letrado francés de esta manera: “[...] es una descripción dinámica del espacio, no sólo naturalista y topográfica sino también económica, cultural, estética y experiencial” (2016: 3).

Jacques se sumó así a una larga tradición de viajeros naturalistas, entre los que figuraban Darwin y Humboldt y con su relato de la excursión contribuyó, al igual que ellos, “[...] a formar el imaginario de la primera literatura argentina, con un desierto investido de sentidos políticos y morales y un matadero elevado a escena primaria de la barbarie autóctona” (Caruso y Dussel, 1997: 42).

Así describe Jacques dos cadáveres de los indios: “[...] la raíz de la cabellera casi toca las cejas, en su ancho no tiene siquiera proporcionalmente la dimensión de las especies animales colocadas en lo alto....”, llegando a la conclusión

[...] de que estos indios, mansos en otra época y durante largo tiempo en contacto con la vida civilizada nada han ganado en ello ni nada han aprendido, se llega a compartir la triste convicción de que las medidas de exterminio de estos bárbaros, como contra los animales feroces, son las únicas eficaces....(Jacques, 1856: 149).

Y, como queriendo mitigar lo dicho agrega “o por lo menos que sólo por el cruzamiento de razas se llegará a hacerlos entrar algún día, modificados y suavizados, en la gran familia humana” (Jacques, 1856: 149).

En otro pasaje se refiere a otro conjunto de la población local diciendo “[...] no han permitido aquí esa prodigiosa multiplicación del ganado que, al hacer demasiado acomodada la vida material, ha engendrado en otras partes esa plaga del país: el gaucho, con su incurable pereza y su inveterada indolencia” (Jacques, 1856: 116).

Caruso y Dussel sostienen que “las categorías con que Jacques observaba esta realidad del interior del continente eran parte de lo que el pensamiento europeo había juzgado y definido como *exótico y bárbaro*”. La alteridad era descrita como ausencia, falta o al menos un grado inferior de civilización, cuestión aceptable en el profesor francés, señalan los autores, pero –continúan– sorprende la utilización local de aquel instrumental teórico importado: este fue utilizado tanto por la élite provincial como por la confederal para diseñar un nuevo ordenamiento político y social (1997: 44).

Luego de la excursión Jacques continuó realizando trabajos de agrimensor en Santiago y Tucumán, entre otras provincias, donde se vinculó con importantes figuras públicas; una de ellas fue Marcos Paz, quien le facilitó que iniciara su rumbo como educador argentino. En 1857 le escribió una carta al general Urquiza donde se refiere a la *Excursión* y a otros proyectos relacionados con el progreso del territorio argentino. Entre estos últimos figuraba la creación de una Escuela Politécnica y de un cuerpo de ingenieros de la Nación (Mantovani, 1945: XXVI).

Si bien su propósito inicial había sido recorrer el norte del país y del continente y su situación económica de entonces le hubiera permitido cumplir su sueño, al final de ese año contrajo matrimonio con Martina Augier, una joven de la sociedad santiagueña. Así Jacques se arraigó con mayor profundidad en su patria adoptiva. Tuvo tres hijos: dos varones y una mujer. En el momento de su muerte Francisca, la mayor, tenía tan sólo siete años. Al igual que su padre, con el tiempo se convirtió en una prestigiosa educadora argentina.

Acción educadora en suelo argentino

Durante siete años intensos (1858-1865) Amadeo Jacques se dedicó a la educación en el territorio argentino: cuatro años y cinco meses en Tucumán y casi tres años en Buenos Aires.

En la Reina del Plata se encontró vinculado a la obra educacional del Presidente Bartolomé Mitre en su doble faceta: en la organización del primer Colegio Nacional y en su aporte al Proyecto de organización de la Instrucción General y Universitaria. Además, su competencia intelectual lo convirtió en un hombre de consulta del Gobierno, cumpliendo en la práctica el papel de asesor en materia educativa.

Colaboró con el Círculo Literario, de reciente fundación en Buenos Aires, preparando una Conferencia: “Las letras, las artes y las ciencias”²⁰. Este Círculo contó desde sus inicios con figuras intelectuales que realizarán importantes aportes en materia educativa, entre ellos figuraban Eduardo Wilde, José Manuel Estrada y Juana Manso.

En la sesión del 30 de septiembre de 1864 disertó Jacques y contó con la asistencia de Bartolomé Mitre, quien alentó a los presentes a dedicar su atención al estudio de la historia nacional.

²⁰ Publicada en “Amadeo Jacques (1813-1865)”. En Roig, A. (1972). *El espiritualismo Argentino*, pp. 228-235.

La experiencia Tucumana: El Colegio de San Miguel

La reapertura del Colegio y la presentación del Plan de Estudios

En 1858 Amadeo Jacques se comprometió el gobernador de Tucumán, Agustín Justo de la Vega (14/9/1856-16/5/1858), a reabrir el Colegio de San Miguel de esa provincia. Poco después, Jacques continuará su tarea educativa secundando al nuevo gobernador: Marcos Paz (16/5/1858-16/3/1860), su amigo y aliado.

Este Colegio había sido refundado en 1857 y no logró sobrevivir más que noventa días cuando estuvo a cargo de otros educadores. La institución contaría con una Escuela Primaria y una Escuela Secundaria. El Plan de estudios elaborado por el profesor francés para cada uno de los niveles fue aceptado y se le entregó la Dirección de la institución.

El Plan presentado por Jacques para la Escuela Secundaria fue el más vasto y metódico preparado para la época: su duración sería de cinco a seis años según la aplicación de cada alumno. En el mismo propone la enseñanza dividida en cuatro “ramos”, según el vocabulario de la época:

- I. Religión.
- II. Ciencias.
- III. Letras y Humanidades
- IV. Idiomas vivos

Las letras y humanidades incluían Elementos de Filosofía y de Derecho Constitucional Argentino (Miguel, 1912: 353 y ss.). Otras disciplinas destacadas en esta área fueron la Historia y la geografía (antigua y moderna) a las que incorporó la historia americana y argentina (Mantovani, 1945: XL).

Entre las Ciencias

[...] sobresalen las ciencias matemáticas, físicas y naturales con sus aplicaciones prácticas a la agrimensura y levantamiento de planos; geodesia y cosmografía, química y mineralogía con variadas aplicaciones; estadística y teneduría de libros; física y sus aplicaciones a la mecánica; botánica especialmente aplicada a la agricultura y zoología referida a la cría de ganado, cruzamiento y mejora de las razas, etc. (Mantovani, 1945: XXXIX).

Como se puede apreciar no trasladó un plan europeo a la provincia argentina, sino que elaboró uno apropiado a la realidad local que contribuyera a su engrandecimiento (Mantovani, 1945: XL).

La educación de la Juventud y la misión de la Escuela Secundaria en la pluma de Jacques

En abril de 1858 el redactor de *El Eco del Norte* solicitó a Jacques que escribiera un artículo sobre la educación de la juventud y la misión del nuevo Colegio de Tucumán. El profesor francés le respondió enviándole el Plan de Estudios con una explicación adjunta dirigida “al ilustrado público de Tucumán”.

Este artículo constituye un valioso documento ya que sintetiza el pensamiento de Jacques referido a lo que debe apuntar la educación en Argentina y no sólo en Tucumán. En

algunos puntos del escrito presenta su postura respecto a lo que observaba en la Confederación, dando a entender que esta propuesta pedagógica podría extenderse a otras regiones del país.

En este artículo exponía que la originalidad del Colegio radicaba en el lugar concedido al estudio de las ciencias naturales con una tendencia a la práctica. Así lo fundamentaba Jacques:

Ése es, efectivamente mi pensamiento dominante. El sentido en que debe ser dirigida la juventud argentina es el de las ciencias útiles, de aquellas ciencias que tienen en la vida material, en las profesiones mercantiles, en la industria agrícola, pastoril, y cuanto se refiere al desarrollo y engrandecimiento de la riqueza pública y privada, aplicaciones de cada día y de cada momento (Jacques, 1858: 70).

Continúa diciendo que su propósito era que la juventud tucumana aprendiera a conocer y a amar la naturaleza tan rica que Dios había hecho para ellos y que todavía les resultaba muy nueva y poco productiva, ya que no habían aprendido a utilizarla para las propias necesidades y para la industria. Para este tipo de enseñanza contaba con la colaboración del Profesor Amable Baudry, un compatriota suyo, Bachiller en letras y Doctor en medicina de la facultad de París y egresado de la Academia de Chile como Doctor en literatura e historia natural.

Afirmaba “No aspiramos a formar hombres sabios, pero sí hombres útiles y prácticos...” (1858: 70).

Concluida la escuela primaria, los alumnos podrían ingresar a los estudios secundarios que se darían separados en dos secciones: una científica y la otra práctica y profesional. La primera sería preparatoria para la Universidad y la segunda formaría agrimensores: aspiraba a que la última fuera la más concurrida y se ampliara en extensión.

A continuación presentaba su posición respecto a las letras o humanidades: las reconocía indispensables para dos profesiones, la del foro y la del Sagrado ministerio, aseverando que en todas las circunstancias de la vida constituyen un adorno para el entendimiento. Pero, confiesa, las consideraba un “lujo”, teniendo en cuenta que en la Confederación, a su juicio, sobran los doctores egresados de la Universidad de Córdoba.

No obstante, insistía en que tenía un gran aprecio hacia las letras y por ello en su programa ocupaban “un ancho lugar y suficiente campo” (1858: 72). Así los alumnos de la sección literaria debían participar de los cursos más importantes de la sección científica, y los discípulos de esta última debían asistir a las lecciones de idioma materno y de idiomas extranjeros vivos.

Luego resume su pensamiento respecto a quienes debía dirigirse la educación secundaria: para todos, propone la escuela primaria y

Para algunos de los que por su condición, la fortuna de sus parientes o su talento natural, pueden y deben aspirar a sobresalir del vulgo, una instrucción literaria templada, por decirlo así por los más útiles conocimientos científicos. Para la mayor parte de estos una instrucción científica profesional, la cual no excluye un cierto grado de cultura literaria (Jacques, 1858: 72).

Comunicaba en este artículo que se crearían: un laboratorio de química; un gabinete de instrumentos de física que se convertiría en una de las estaciones meteorológicas de este

punto de Sudamérica; un jardín botánico que cumpliría la función de jardín de aclimatación y de quinta modelo y por último un museo.

Finalmente invitaba a todos los jóvenes tucumanos a prepararse en esa escuela, asegurándoles que, en un futuro, podrían colaborar con sus profesores en la preparación de una descripción física de esa provincia.

La actividad educativa en Tucumán entre los años 1858 y 1862

El Colegio de Tucumán se convirtió en una institución de instrucción pública novedosa, ya que no se registraba ninguna otra en la Confederación con esas características. Su singularidad radicaba en la extensión y el lugar concedido al estudio de las ciencias –tal como se expuso– unido a las aplicaciones prácticas, las que estaban ligadas a las necesidades del país y de esa región.

Jacques se hizo cargo de las cátedras de física, matemáticas y de una parte de los estudios literarios. Confió la enseñanza de las otras materias a un selecto profesorado de reconocida trayectoria entre los que se contaba a Alfredo Cosson para la enseñanza de la historia y la geografía (Mantovani, 1945: XL).

No se encontró ninguna referencia respecto al nombramiento de un profesor de “Elementos de filosofía”, aunque puede presumirse que su enseñanza le correspondió a Jacques. Claramente se hizo cargo de “una parte de los estudios literarios” y en el plan de estudios esta materia se incluía dentro de las Letras y Humanidades.

En una carta fechada el 22 de enero de 1860 publicada en “*El Eco del Norte*” Jacques especificó el lugar que se le otorgaba al estudio de la Filosofía en aquel Colegio: allí explicaba su relegamiento y hasta su exclusión para quienes no concluyeran la escuela secundaria. Así lo justificaba luego de manifestar su amor por la misma:

[...] pero, por eso mismo, que la amo y que la venero quiero sentarla en su lugar y repugno a imponerle la humillación de verse tratada sin respeto por unos jóvenes todavía muy inexpertos para apreciar su belleza y evaluar su altura. Su verdadera colocación es arriba de todos los conocimientos teóricos, ella ocupa la cima del saber humano. Luego, en el orden de los estudios, debe venir la última; pues, para ascender a la cima es preciso trepar los escalones que conducen a ella (En Caruso y Dussel, 1997: 47 y ss.).

Así la filosofía quedaba posicionada como una reflexión de segundo grado, que conducía a la abstracción de los métodos y principios comunes a todas las ciencias (Caruso y Dussel, 1997: 48).

El colegio era pago y contó desde sus inicios con ciento catorce alumnos. Logró competir honrosamente con el Colegio de Concepción del Uruguay con la creación del laboratorio de física (Miguel, 1912: 356).

Jacques trabajó con dedicación en su doble tarea directiva y docente, desplegando sus dotes de educador especialmente en el trato singular con cada uno de sus alumnos.

El Colegio alcanzó a formar su primer y único quinto año en 1862. Burmeister, un sabio alemán que permaneció en Tucumán durante el año 1859, fue invitado a visitar el Colegio y a presenciar los exámenes de física. Este llegó a considerarlo superior al Gimnasio

alemán de primera clase en cuanto se refería a la enseñanza de las ciencias (Cosmografía, Geografía, Física y Matemática) y nada inferior a aquel respecto al dictado del latín y del francés (Mantovani, 1945: XLIII).

En julio de 1858 se le confió a Jacques la dirección de la Biblioteca Pública y se convirtió en un referente cultural de esa provincia, logrando finalmente el cuestionamiento de quienes pretendían rivalizar con él. En 1861 ya no contaba con dos importantes apoyos: Alfredo Cosson, que se había trasladado a Buenos Aires y el Coronel Marcos Paz, que ya no estaba en Tucumán.

Las consecuencias de las guerras civiles que ese año comenzaron a sentirse en la provincia afectaron al Colegio. A esto se sumaba la disminución de la matrícula y la concurrencia irregular de los alumnos. Jacques informó sobre el estado de la Escuela Secundaria al Ministro de Educación de Tucumán, asegurándole que la misma se debía a la indiferencia de ese pueblo respecto a la educación y a su espíritu mercantil. En una carta que le envió al magistrado le recuerda su experiencia como catedrático en el país europeo que más se había perfeccionado en la Enseñanza Secundaria, además de ofrecerle el testimonio vivo de sus resultados en los cuatro años anteriores.

Agrega que el Colegio se había transformado en cuartel de infantería durante cinco meses seguidos, sosteniendo la enseñanza en una sola habitación destinada a la educación y a su familia. Ante esa situación terminó presentando su renuncia el primero de septiembre de 1862, con la tristeza de la obra inconclusa y proyectó su traslado a Buenos Aires con su familia y algunos de sus mejores discípulos²¹. Con este propósito le dirigió una carta a Marcos Paz, convertido en Vicepresidente de la Confederación Argentina, quien le aseguró que no le faltaría trabajo en la ciudad porteña (Mantovani, 1945: XLVIII).

Afirma Dussel que los fracasos y los avatares políticos lo habían provisto de una “intuición situacional” sobre la inestabilidad del sistema político posterior a Caseros, circunstancia que lo alertaba sobre la importancia de aliarse con la coalición porteña triunfante para lograr su supervivencia. Sus antecedentes “sumados a su condición de francés y republicano, le otorgaban las credenciales suficientes para emplazarse como el portavoz más autorizado del partido mitrista” (1997: 21).

Antes de emprender rumbo hacia Buenos Aires había publicado en *El Liberal* de Tucumán su posición respecto a la “Instrucción pública en las Provincias Unidas del Plata”: a su juicio lo que necesitaba la Nación Argentina era un establecimiento puesto bajo la tutela del Gobierno Central, y no de la Provincia (Vermeren, 1998: 100). En este punto coincidirá fuertemente con la política educativa del Presidente Mitre.

La experiencia educativa *criolla* en Tucumán facilitará decisivamente su obra directiva en el Colegio Nacional de Buenos Aires en los años siguientes (Mantovani, 1945: XLVIII).

²¹ Bajo su amparo estos discípulos obtienen en Buenos Aires el Diploma de Profesor en Derecho (Miguel, 1912: 356).

Una digresión

Según lo expuesto hasta este punto, a la pregunta sobre lo que debe enseñarse en los Colegios secundarios de América del Sur, la respuesta de Jacques –según Vermeren– es clara: deben suplantarse los estudios literarios y filosóficos (o al menos una buena parte de ellos) por saberes científicos y técnicos que puedan resultar de utilidad para países nuevos y apropiados a una “raza semi-civilizada”. No obstante, el autor formula un cuestionamiento respecto a la ciencia natural, tal como había sido concebida en sus proyectos pedagógicos de Tucumán y Montevideo, esta disciplina “[...] ¿no pretende jugar un papel cercano, pero mejor adaptado a la población escolar de América del Sur, al que Jacques quería dar a la filosofía en la enseñanza secundaria francesa: [...] ser un pretexto para el ejercicio de la razón?” (1998: 99). Si bien el investigador se inclina hacia una respuesta afirmativa a la pregunta justificándola, el análisis de sus argumentos no será objeto de estudio en este trabajo, ya que, tal como se expuso al inicio, se centrará en la profundización de la obra de Jacques en Buenos Aires durante el gobierno de Bartolomé Mitre.

La obra educativa de Jacques durante la Presidencia de Bartolomé Mitre

Con la llegada del General Bartolomé Mitre a la Presidencia (1862-1868) comenzó una obra educativa de importantes proyecciones. El primer Presidente Constitucional del país unificado dedicará los mayores esfuerzos a la Enseñanza Secundaria. Su aporte en esta materia se inició con la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863 sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales.

Las tareas principales desplegadas por Amadeo Jacques entre los años 1863 y 1865 fueron las siguientes:

La primera, la Dirección y reorganización del Colegio Nacional de Buenos Aires, teniendo a su cargo la enseñanza de la Filosofía, entre otras disciplinas.

La segunda, la elaboración de la *Memoria*: un escrito para ser presentado ante la Comisión que debía preparar un “Proyecto de Instrucción General y Universitaria” que se sometería a la consideración del Congreso. Esta obra de Jacques constituyó uno de los basamentos de la enseñanza secundaria moderna en Argentina (Dussel, 1997: 21).

La tercera, la enseñanza de Física en la Universidad de Buenos Aires: su nombramiento como profesor por parte del Poder Ejecutivo tiene fecha el día 18 de marzo de 1863 (Loudet, 1948: 148).

En los capítulos siguientes se dedicará una particular atención al desarrollo de la obra educativa de Jacques presentada en este período, excluyendo su tarea como profesor universitario.

Capítulo II: Bartolomé Mitre y el aporte de Jacques en la organización del “Estado educador” de la Nación argentina

Bartolomé Mitre y Amadeo Jacques: dos figuras representativas de la Generación de los Constituyentes

Bartolomé Mitre fue una de las personalidades más destacadas de la denominada Generación²² de los Constituyentes²³ o Generación de 1853.

Los hombres de esta Generación aceptaron el aporte exterior de la inmigración y de capitales para lograr obtener el progreso social, cultural y económico del país, “pero partieron [...] del reconocimiento de la existencia real y concreta de una sociedad argentina preexistente, con su sistema de valores, con sus características, con sus limitaciones, [...] y con sus profundas posibilidades como fundamento interno de ese desarrollo” (Manganiello, 1980: 89).

Estos intelectuales fueron aquellos que comenzaron a actuar en el ‘37 inaugurando el Salón literario de Marcos Sastre y la Joven Argentina de Echeverría. Durante esos años ingresó en la cultura argentina el Romanticismo historicista francés y éste fue el que se estudió en aquellos ambientes. Esta corriente del romanticismo había sido heredada de Alemania (donde se origina) adquiriendo un matiz práctico y político para solucionar los problemas residuales de la Revolución francesa y del gobierno napoleónico.

En las reuniones organizadas por la Generación del ‘37 conocieron también a algunos filósofos como Herder, Jouffroy y Quinet –estos dos últimos influenciados por Cousin–, cuyas obras son citadas en los escritos de Echeverría, Sastre y Sarmiento entre otros (Pro, 1965:23).

Estos estudiosos concluyeron su período de preparación alrededor de 1852 animados por el pensamiento de Alberdi y ese fue el momento en el que comenzaron a actuar directamente en la vida pública organizando jurídicamente al país y orientando su acción política, económica y social (Pró, 1965:25), (Manganiello 1980: 87 y ss.).

Esta generación actuaba dentro de la atmosfera del historicismo romántico, aunque con un sentido más realista y liberal que en años anteriores. Este nuevo sentido del romanticismo en el que obraban estos hombres ha conducido a algunos pensadores afirmar que ya eran positivistas. El primero que los calificó así fue Groussac. Luego Alejandro Korn lo interpretó como un positivismo autóctono y Ricaurte Soler (1968) como *El Positivismo Argentino*. Los estudios posteriores han demostrado que implica un

²² Tanto las personalidades de la Generación del ‘37 como las que pertenecieron a la del ‘80 tuvieron conciencia de su pertenencia a las mismas. Sin embargo fue Nicolás Matienzo el que comenzó a interpretar el pasado histórico de país de esta manera. En una conferencia dictada en la Facultad de FF y LL de la UBA (1929) publicada poco después: (1930). *La ley de las generaciones argentinas*. Buenos Aires: Anaconda; es donde considera que los movimientos de pensamiento del país cambian antes de transcurrir dieciocho años. Pero es Diego Pró el que realizó un valioso aporte a la fundamentación generacional de las ideas pedagógicas argentinas con sus estudios sobre la periodización del pensamiento argentino (Manganiello, 1980: 17 y ss.).

²³ Llamada así por Ricardo Rojas. En Pró, D. (1965): 25.

anacronismo situar esta línea de pensamiento en el Río de la Plata con anticipación a su aparición en Europa (Pró, 1965:25).

En esta misma dirección sostiene Coriolano Alberini que “Esta Generación, sin duda la más ingente que ha producido el país, es también pragmática, aunque de un modo superior, puesto que le sobra riqueza espiritual, probando así que es hija del romanticismo” (En Manganiello, 1980: 85).

El sentido realista de esta generación entonces se inscribía dentro de la filosofía política que se ubica en el romanticismo historicista francés. Cuando estas personalidades públicas comenzaron a organizar la educación del país siguieron además los criterios del espiritualismo ecléctico influenciados por las ideas y la actuación de los educadores franceses, entre los Amadeo Jacques ocupó el lugar más destacado (Pro, 1965: 25 y ss.). Tanto Pró (1965: 26) como Manganiello incluyen a Jacques dentro de esta Generación. Según la segunda autora citada su participación en las transformaciones educacionales, políticas, sociales y culturales del país lo convirtieron en una de las principales personalidades que actuaron para conformar una pedagogía con carácter nacional (1980:100), (Román *et al.* 2016: 278).

Este viajero, intelectual y pedagogo con sus aportes a la organización de la Segunda Enseñanza y con la *Memoria* (1865) demostró lo que se distingue como la como *la argentinidad de Jacques* (Mantovani, 1945), (Carusso y Dussel, 1997), (Vermeren, 1998) (Petrucci, 2013:1), de ahí su inclusión dentro de una Generación de pensadores argentinos. Esto implica, sintetizándolo brevemente, que demostró una gran capacidad de asimilación a este pueblo. Tanto en sus proyectos teóricos como en las tareas realizadas tuvo siempre presente las características de su patria adoptiva. Vivió en el interior del país, lo que facilitó su conciencia nacional y siempre recomendó no imitar a Europa sino considerar las propias circunstancias (Mantovani, 1950: 239). Además, con su obra, puso en práctica sus competencias para articular las exigencias individuales con las demandas sociales del país y las posibilidades financieras del estado.

Bartolomé Mitre y la Primera Presidencia Educadora

A continuación se presentará la trayectoria política de quien inaugurara las *Presidencias Educadoras*. Su conocimiento permitirá dimensionar el aporte de Jacques con su obra desplegada entre los años 1863 y 1865. Asimismo, la presentación del estado de la educación en el Nivel medio y Superior al asumir Mitre la Primera Magistratura contribuirá en aquel sentido.

La explicitación de la concepción de Mitre acerca del “Estado Educador”, posibilitará inferir el real cumplimiento de un axioma presentado por el educador francés en años anteriores: “[...] en una sociedad bien ordenada, la juventud debe recibir una educación conforme al principio del estado” (1848: b).

Sostiene Roig que este axioma se deriva de Montesquieu y que fue reforzado por los eclécticos a partir de sus lecturas de los clásicos griegos. Consideran que existen diversos tipos de sociedad política, poseedora cada una de ellas de un “espíritu propio”. “Este hecho determina cambios en la estructura general de la educación y es el mismo Estado

el que, conforme con su espíritu, ha de darle la naturaleza que le corresponda” (Roig, 1966: 19).

Durante el desarrollo de esta investigación se podrá dar cuenta así del alcance de la siguiente conclusión del Profesor de la Universidad de Cuyo “Todos los planes que ha elaborado Jacques has sido hechos pensando en la necesidad de un Estado educador que debe ordenar la enseñanza conforme a su espíritu” (1966, 19).

Actuación política de Bartolomé Mitre

El 5 de octubre de 1862 Bartolomé Mitre fue elegido Presidente de la Nación por unanimidad del Colegio Electoral y Marcos Paz fue votado como Vicepresidente. Inauguró su mandato el 12 de octubre de ese año, siendo el cuarto Presidente constitucional²⁴ y el primero de la Nación unificada con una Constitución acatada por todas las provincias, iniciándose así una nueva etapa política en el país.

Mitre (1821-1906) fue un investigador del pasado rioplatense, lo que facilitó su comprensión de la necesidad de construir de manera integral una República. Joaquín V. González lo denominó “hombre nación”, ya que con su visión marcó el derrotero y el destino de la Argentina. “Las bases y el desarrollo del país constituido, su progreso económico, su conciencia cívica y su vida cultural reconocen en él a uno de sus decisivos y ardorosos propulsores” afirma Mantovani, y continúa describiéndolo: “De naturaleza romántica, fue el General Mitre hombre de ensueño a quien la realidad con sus urgencias vivía despertando para convertirlo en hombre de acción” (1950: 179).

Desde la Primera Magistratura (1862-1868) emprendió una intensa tarea para consolidar la unión nacional afirmando su tesis de la “nación preexistente” frente a cualquier intento de división política. Se ocupó de concretar esa unidad tanto en su fase material como espiritual y cultural.

En 1854, al debatirse la Constitución del Estado de Buenos Aires en la Asamblea General había presentado su ideario de consolidación nacional defendiendo la causa de la unidad nacional y la conciencia de “nación preexistente” (Manganiello, 1980:95).

Si bien Mitre representó la resistencia de Buenos Aires contra la Confederación en años precedentes, desde su cargo de Gobernador de esa provincia (1860-1862) se propuso concluir el proceso de su incorporación a la Nación. En la convención reunida en Santa Fe en 1860, cuando Buenos Aires adhirió a la Constitución Nacional, se pronunció en este sentido: “[...] esta es la Constitución definitiva, verdadero símbolo de la unión perpetua de los hijos de la gran familia argentina, dispersos por la tempestad, y que al fin vuelven a encontrarse [...] bajo el amparo de la ley común” (En Manganiello, 1980: 87). La política de conciliación nacional no resultó fácil para Mitre, ya que desde 1862, con motivo de la capitalización de Buenos Aires, se escindió el grupo político dominante en “Nacionalistas o Mitristas” y “Autonomistas o Alsinistas”. La resolución de la cuestión

²⁴ Los Presidentes constitucionales anteriores fueron: Urquiza (5/3/1854-5/3/1860); Derqui (5/3/1860-5/11/1861) y Pedernera (5/11/61-12/12/61).

quedó postergada por cinco años luego de una propuesta de Mitre, presentada pocos días antes de asumir constitucionalmente como Presidente de la Nación²⁵

Durante la presidencia de Urquiza pueden reconocerse algunos intentos de no entorpecer los anhelos de consolidación nacional frente a los intereses localistas, pero fue tarea de la primera Presidencia del país unificado consolidar esa unidad nacional. En materia educativa pondrá en práctica el ideal de fortalecer la conciencia nacional forjado por los intelectuales de la proscripción.

Entre los problemas fundamentales que ocuparon a estos intelectuales y que asumirían las tres *Presidencias Históricas* se situaba la necesidad de desarrollar la instrucción pública del país sobre bases legales, el fomento de la inmigración europea, el progreso económico y la institucionalización del país (Manganiello, 1980: 103).

El estado de la Educación Media y Universitaria al asumir Mitre la Presidencia

En octubre de 1862 los Colegios Nacionales existentes eran dos: el de Montserrat en Córdoba, nacionalizado junto con la Universidad en 1854 y el de Concepción del Uruguay en Entre Ríos, fundado por Urquiza en 1849, el primero en el país de carácter laico y gratuito. A estos se sumaban otras instituciones de nivel medio pertenecientes a las jurisdicciones provinciales y particulares, entre las que se contaba el Colegio y Seminario de Ciencias Morales en Buenos Aires. Varias de ellas se habían originado en los Colegios o Convictorios preparatorios para las tres universidades a las que tenían acceso los jóvenes rioplatenses en la época colonial: la de Córdoba, la de Charcas o Chuquisaca, situada en el denominado Alto Perú y las de Santiago de Chile: primero la de San Miguel y luego la de San Felipe. Estos Colegios, en gran parte fundados por los Jesuitas a partir de los siglos XVII y XVIII, habían sufrido diferentes transformaciones: las primeras, con la expulsión de la orden religiosa (1767) y las siguientes, con las guerras internas producidas en el período independentista. En esta segunda etapa resultó difícil la organización y asignación de recursos para este nivel.

Afirma Dussel que los Colegios que se heredaron de los jesuitas “[...] parecen haber constituido con cierta inestabilidad a lo largo del siglo XIX, la institución educativa más permanente desde la ruptura del orden colonial [...]”, ya que tanto la escuela primaria como la universidad habían sufrido diversas transformaciones. Asevera que el currículum de las instituciones preparatorias no se había modificado substancialmente durante la primera mitad de ese siglo, sólo se habían producido algunas actualizaciones al traer profesores europeos que enseñaban las disciplinas científicas y “la enseñanza de la filosofía había sido escenario de diversas luchas entre corrientes político-ideológico enfrentadas” (1997: 19).

Para preparar la fundación de la segunda enseñanza a nivel nacional, el primer presidente del país unificado realizó una consulta respecto al estado de la Enseñanza Secundaria en las provincias. Según la información recibida la misma presentaba diferentes situaciones a mejorar: los colegios provinciales, tanto oficiales como particulares, no estaban

²⁵ Cargo que ya ejercía de facto, ya que luego de la Batalla de Pavón el gobierno de la Confederación colapsó y Mitre se hizo cargo bajo el título de Gobernador de Buenos Aires a cargo del Poder Ejecutivo Nacional.

articulados y funcionaban, en varios casos, en forma provisoria; los dos Colegios Nacionales requerían importantes reformas que fueron puntualizadas en los informes de los comisionados y todos ellos destacaban la urgencia de unificar la enseñanza en este nivel para coordinar la formación cultural y facilitar el ingreso a los estudios superiores sin necesidad de preparar otros exámenes (Mantovani, 1950: 223).

Antes del gobierno de Mitre hubo un intento de unificación de la segunda enseñanza a nivel nacional, cuando en 1856 el Congreso de Paraná dictó una ley para la organización de cuatro escuelas en diferentes provincias: Mendoza, Salta, Tucumán y Catamarca. Estas serían sostenidas económicamente en forma proporcional por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales, recibiendo en las mismas a jóvenes de las regiones más alejadas de esos establecimientos educativos. Pero esta ley no pudo ser cumplida a causa del déficit económico del gobierno de la Confederación, derogándose al año siguiente. De esta manera la reorganización de la segunda enseñanza a nivel nacional debió postergarse.

Las Universidades existentes al asumir Mitre su mandato eran dos: la de Córdoba, nacionalizada por un Decreto del Poder Ejecutivo del 29 de mayo de 1854 y la de Buenos Aires. La de Buenos Aires siempre fue una institución provincial de ese estado particular. Esta se mantuvo dependiendo de esa jurisdicción hasta la federalización de la ciudad capital, en que pasó a depender de la Nación.

Mitre y su concepción del Estado educador

Una de las materias que sometió el Presidente al principio de la unidad nacional fue la educación. Según expresión de Joaquín V. González Mitre realizó la idea inglesa del “estadista-docente” (En Mantovani, 1950: 185).

En julio de 1870 pronunció un discurso en el Senado donde sintetizó sus ideas acerca del estado educador: allí decía que este debe intervenir en la educación del pueblo, porque sólo él puede obrar sobre la masa, tanto para enriquecer sus conocimientos, como para mejorar la condición física y moral de los individuos, que los hace más capaces para la vida productiva y más libres (Mantovani, 1950: 191). Y continuó aseverando en aquella oportunidad que además de ser muy conveniente para la sociedad, en una democracia es una necesidad política, ya que la educación “[...] es lo que hace que la libertad sea fecunda, que la justicia sea buena, que el gobierno sea poderoso en el sentido del bien y que las conquistas del derecho se hagan [...] conciencia pública”. A su juicio educar al pueblo es condición de orden y progreso; si este es ignorante hará a los gobiernos a su imagen, “y el nivel político bajará cuanto baje el nivel intelectual” (En Mantovani, 1950: 191).

La concepción de Mitre estaba lejos de considerar que la nación es lo que el estado coercitivamente quiere. Se oponía además a que la voluntad del estado sea comprendida como autoridad que gobierna y poder “que da forma a la ley y valor espiritual a las voluntades individuales”. A su juicio a la educación sostenida por el estado le corresponde “desarrollar la personalidad individual transmitiendo el espíritu del país” (Mantovani, 1950: 192).

Mitre creía en la razón pública fortalecida por la educación. “Es necesario que la inteligencia gobierne, que el pueblo se eduque para gobernarse mejor...” decía, ya que la vida democrática podía ser verdadera cuando la educación ocupaba un lugar central en ella. En síntesis, juzgaba necesario elevar el nivel moral e intelectual del mayor número de habitantes para conservar la institución republicana (Mantovani, 1950: 211 y ss.).

Comprendía a la educación elemental como una primera necesidad, pero no compartía ciertas líneas de pensamiento de su época que señalaban como único deber del estado ocuparse de la educación primaria, dejando a los niveles secundario y superior exclusivamente en manos de la iniciativa libre y privada (Mantovani, 1950: 245).

Consideraba urgente la formación (por parte del estado) de una minoría ilustrada para que la masa ignorante no impidiese el gobierno o lograrse erigirse en él, de ahí la importancia que le otorgaba a la educación secundaria con sus fines culturales y políticos.

Respecto a la enseñanza superior tuvo una clara posición: pensaba que la misión de la universidad era aportar al progreso científico y a la formación técnica.

En el citado discurso de 1870 expuso su crítica a las casas de altos estudios argentinas: les reprochaba su función profesionalizante sin ocuparse de ensanchar los dominios de la ciencia.

La Organización de la Segunda Enseñanza

El programa de Mitre

El programa del Presidente para lograr la unidad espiritual y cultural de la nación se concretó en un plan que puede sintetizarse de la siguiente manera: “[...] asegurar la instrucción primaria y fundar, con una misión y extensión nacional, la segunda enseñanza” (Mantovani, 1950: 214). Proyectaba la creación de un Colegio Nacional en cada provincia, considerando que era necesario formar hombres capaces de ocupar cargos públicos y así le otorgó a la Escuela Secundaria la función política de educar a una élite capaz de conducir a la Nación (Mantovani, 1945: L), (Tedesco, 1993: 65).

Sobre este ideal se gestó el Colegio Nacional de Buenos Aires, el primero que creó, al que le sucedieron otros cinco distribuidos en distintas provincias (Mantovani, 1950: 216). A estas fundaciones se sumó la reorganización de los Colegios Nacionales ya existentes: el de Concepción del Uruguay en Entre Ríos y el de Montserrat en Córdoba. A aquel último lo convirtió en un auténtico Colegio Secundario cambiando su función de alojamiento para los estudiantes universitarios con escasa actividad docente²⁶.

A su juicio la solución para combatir la ignorancia era educar para la vida pública a un grupo selecto de hombres en diferentes rincones del país, no sólo en las principales capitales. Estos jóvenes serían los más aptos para gobernar, legislar, juzgar y enseñar (Manganiello, 1980:96); (Mantovani 1950: 216 y ss.).

En el citado discurso en el Senado (1870) afirmaba Mitre:

²⁶ Bajo el gobierno de Mitre se reorganizó también la Universidad de Córdoba renovando su plan de estudios y estableciendo una clara separación con el Colegio de Montserrat. Decreto del 15/2/1864.

Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos Colegios Nacionales, que dan la educación secundaria, que habilitan al hombre para la vida social desarrollando en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una ley más viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos, dignificándolos hasta igualar la condición de todos, que es nuestro objetivo y nuestro ideal (En Mantovani, 1950: 215 y ss.).

En estos Colegios Nacionales debían encontrarse los caminos para formar a las nuevas generaciones en el carácter singular de una nacionalidad. Quienes estudiaran en sus aulas debían prepararse para conformar una civilización argentina, con ideas, sentimientos y modos de acción propios, sin olvidar las particularidades de cada región del país (Mantovani, 1950: 216), quedando de manifiesto, también en este último punto, el espíritu romántico de Mitre.

Era importante, además, lograr el sentimiento de unidad entre los hombres del interior y los de Buenos Aires y asimismo en función de este último objetivo se debían multiplicar los Colegios Nacionales en el interior de la República.

Esta clara política educativa, no logró su concreción en cada una de las catorce provincias que formaban la Nación entonces. Diferentes convulsiones internas²⁷ y la guerra externa²⁸ implicaron la aplicación de recursos a esas cuestiones y entorpecieron la acción del gobierno en el ámbito de la segunda enseñanza.

No obstante, el 9 de diciembre de 1864 el Poder Ejecutivo decretó la creación de cinco Colegios Nacionales que comenzaron a funcionar al año siguiente: el de Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan y Mendoza, todos ellos bajo el mismo régimen y Plan de Estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires (Latzina, 1885: 70 y ss.). En los casos de San Juan y Catamarca anexó a los Colegios una clase de “mineralogía” según las necesidades de esas regiones.

La intención de Mitre era ir eliminando el régimen de internado y las becas para el desplazamiento de los adolescentes hacia otras ciudades. Estaba convencido de que la familia tenía un poder educativo irremplazable y quería evitar que los jóvenes se arraigaran en una metrópoli distinta a la de su origen, empobreciendo así la vida local.

El ministro Costa secundó al Presidente trabajando denodadamente en la organización y fundación de los nuevos Colegios, valorados con entusiasmo por los pueblos del interior. Además se creó la Inspección de Colegios Nacionales y se los proveyó de materiales didácticos, libros traídos de Europa y gabinetes de física y química. Así se formaba el pensamiento concreto de la juventud por medio de la observación y la experiencia al igual que el pensamiento abstracto y su facultad de comprender la vida moral, dando una

²⁷ En el interior se produjeron revueltas de ciertas dimensiones lideradas por caudillos como Ángel V. Peñaloza (“el Chacho”) y otras menores a las que respondieron los jefes Mitristas para aplacarlas. En algunas provincias se debió enfrentar a la “montonera”, denominándose así a ciertas unidades inorgánicas de extracción rural que se enfrentaban a los gobiernos locales; cuando contaban con el apoyo de aquellos se llamaban “milicias rurales”. A esto se sumó la epidemia de cólera en 1867 y 1868.

²⁸ La guerra del Paraguay (1864-1870) que incluso llevó a Mitre a ausentarse para asumir la jefatura de los ejércitos aliados. Dejó a cargo de la cartera de Justicia e instrucción pública al Dr. Eduardo Costa.

muestra del sentido integral de la nueva Educación Secundaria, tal como lo planteara Jacques.

Como conclusión de este apartado puede afirmarse que la reorganización de la segunda enseñanza a nivel nacional correspondió de un modo profundo al gobierno de Mitre, resultando más preciso afirmar que debió fundarla con una extensión y misión nacional.

Amadeo Jacques y el Plan de Estudios de 1863

El Plan de Estudios de 1863, fue refrendado por el Ministro Eduardo Costa y por Bartolomé Mitre el 14 de marzo de ese año (Latzina, 1885: 69). Así, junto a la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires, se origina la Escuela Secundaria argentina moderna.

Afirma Dussel que este Plan de estudios se elaboró sobre el que había presentado Amadeo Jacques para el Colegio de San Miguel de Tucumán en 1858 (1997: 20) y Vermeren sostiene que, de hecho, la división del Programa fue redactada por Jacques (1998:114). En esta misma línea asevera Mantovani destacando la labor profunda de Jacques que: “La huella de su espíritu se advierte en el propio plan de estudios de 1863, en el equilibrio de ciencias y humanidades y en las concretas direcciones al conocimiento del país” (1945: LV).

En este Plan de 1863 la enseñanza estaba regida por un principio de integralidad que “tendería al cultivo de la inteligencia general [...], en todas las direcciones posibles. Más extensa que profunda, y más coordinada que dispersa, el espíritu del que se educaba debía aplicarse a lo verdadero, a lo bello y a lo útil” (Mantovani, 1950: 228), tal como quedó expresado en la *Memoria*.

En esta aplicación de la inteligencia que incluye lo “útil”²⁹ quedaba de manifiesto la impronta original de Jacques. Los planes educacionales y los métodos pedagógicos propuestos por el educador francés se caracterizaban por un espiritualismo racionalista, fuertemente optimista que implicaba la actividad concreta del alumno (Roig, 1972: 155 y ss.). Como ya se expuso, en el caso de los países del Río de la Plata una manifestación de esa actividad era que debía “aplicarse a lo útil”.

El Plan de 1863 fue propuesto para el Colegio Nacional de Buenos Aires aplicándose luego a los demás Colegios Nacionales. Comprendía tres ramos:

- I. Letras y Humanidades.
- II. Ciencias Morales (donde se incluía a la filosofía).
- III. Ciencias exactas, con algunas aplicaciones.

El mismo implicaba una enseñanza clásica y científica. En su documento de presentación comienza organizando las materias que se incluían en cada ramo y enunciando las

²⁹ Término que figura explícitamente en el Decreto de creación del Colegio Nacional de Buenos Aires.

unidades correspondientes a cada una de ellas. Luego se presenta un cuadro indicando cómo debían distribuirse esas materias y sus unidades en cada uno de los años de estudio. Las *Letras y Humanidades* comprendían tanto el Idioma Castellano, como la Literatura Española; el latín y tres lenguas modernas más.

Entre las *Ciencias morales* figuraba la Historia y la Geografía General y se incluía la historia y geografía patrias junto a la de América, separada del resto del universo³⁰.

Estas últimas inclusiones, que debían enseñarse en primer año tal como luego dejó recomendado, representan una muestra de cómo el educador francés atendía al “espíritu” del Estado Educador argentino en esa necesidad de crear una *conciencia nacional*.

En este ramo ocupaba el primer lugar la Filosofía que comprendía las siguientes unidades: Psicología, lógica, teodicea, moral, historia de la filosofía, disertaciones escritas, de filosofía moral principalmente. La distribución de estas se presentaba de la siguiente manera: en Cuarto año, se enseñaría Psicología y lógica; en Quinto año, dentro de la materia “Historia” se incluía una unidad de Historia Universal y Filosófica y luego figura Filosofía como materia independiente incluyendo las unidades de Moral, Teodicea e Historia de la Filosofía (Plan de 1863: 193 y ss.). Como se puede apreciar, el programa de Filosofía distribuido a lo largo de dos años respetaba el orden del *Manual de Filosofía* del que Jacques era coautor.³¹

La Teodicea se impartía con un carácter teórico, no implicaba la adhesión a una religión en particular. A diferencia de Colegio de Tucumán la enseñanza laica estuvo presente desde el origen de los Colegios Nacionales, siguiendo el principio de neutralidad religiosa acorde con el pensamiento liberal de Mitre (Mantovani, 1950: 230).

Dentro de las *Ciencias Exactas* se proponían nociones teóricas y aplicadas. Algunos ejemplos de las aplicaciones son los siguientes:

1. Matemáticas incluía las siguientes unidades:

Aritmética y Álgebra aplicada a la teneduría de libros; *Geometría* donde se refería a su aplicación a la agrimensura y topografía; *Trigonometría*, donde se incluían aplicaciones a la Geodesia.

2. Las Ciencias Físico-Matemáticas incluían:

Cosmografía o Astronomía física con aplicaciones a la medida del tiempo, a la geografía, a la navegación. Manejo de globos y mapas.

3. Física con aplicaciones a la mecánica y al estudio de las máquinas (Plan de 1863: 193 y ss.).

Mitre expresó su voluntad modernizadora en relación al modelo de los Colegios en el discurso de presentación del Plan: allí se refirió a las *aplicaciones prácticas*. Al igual que en el Colegio dirigido por el educador francés en Tucumán en ello radicaba su originalidad. “Sin embargo –sostiene Dussel– inaugurando una larga tradición en la escuela media argentina, este enunciado tuvo limitada expresión en el plan de estudios: solamente algunas bolillas de los programas” (1997: 20). No obstante resulta difícil

³⁰ Durante la Presidencia de Sarmiento la Historia Argentina adquiere su autonomía didáctica y se nombra como primer profesor de esta disciplina a José Manuel Estrada.

³¹ Jacques, A. Simon, J. y Saisset, É. (1848). *Manual de Filosofía* (Trad. Martínez del Romero). Madrid: Calleja.

realizar una apreciación exacta del alcance propuesto para estas aplicaciones prácticas. En el Plan de 1863 no se presentaba la carga horaria correspondiente a cada una de las disciplinas y sus unidades, entre otros datos que podrían aportar elementos en este sentido; por consiguiente sería necesario recurrir a otras fuentes para dimensionar la concreción de este propósito en aquellos primeros años³². Esta finalidad del Colegio Nacional fue presentada también de manera clara en las consideraciones del Decreto de fundación del Colegio (1863: 69).

Por otra parte, como se presentará más adelante, Roig sostiene que en Jacques lo “práctico” tiene una significación particular: la práctica puede enseñarse de un modo puro, como por ejemplo al realizar investigaciones en el terreno físico matemático. En ese caso, aquella se convertiría en una experimentación de los principios teóricos y puede considerarse una práctica real (1966: 6). Sin embargo en los documentos analizados aparecen términos como “aplicaciones prácticas” o “aplicaciones útiles y variadas” o simplemente “aplicaciones”. Esto dificulta establecer el verdadero alcance de este tipo de enseñanza propuesto para los Colegios Nacionales.

El plan propuesto en 1863 era tan extenso que la duración de cinco años resultaba insuficiente, tal como expuso Jacques en su *Memoria*.

Afirma Mantovani que tenía claro su objetivo: “[...] desenvolver todas las potencias del entendimiento, por el contacto y conocimiento de todas las realidades posibles”. Sin embargo la enseñanza debía impartirse atendiendo a que el propósito principal era conservar la unidad de la cultura al mismo tiempo que se promovía la unidad del espíritu, de ahí el fondo humanista del mismo.

No se proponía una especialización temprana con bifurcaciones y polifurcaciones que “distraen la finalidad profunda de la segunda enseñanza”, aunque uno de los fines era preparar para el ingreso a la universidad. Se consideró que esta organización de la escuela media respondía a las necesidades del país y de los estudiantes y estas debían priorizarse respecto a una formación preuniversitaria.

Un bachillerato con estas características constituiría un factor de cultura y nacionalidad, mejorando a cada uno de sus egresados y al conjunto de la Nación. Si bien la Universidad no recibiría en sus aulas espíritus especializados, ellos sería completos; es decir: hombres cultos capaces de tomar conciencia de los problemas individuales y colectivos, fundamento de sus futuras acciones (Mantovani, 1959: 231 y ss.).

Mitre se encargó de la comunicación del Plan de Estudios de 1863 a la H. C. de Diputados el 5 de junio de ese año. Allí afirmó que lo consideraba “tan completo cuanto el país lo exige” y destacó la función unificadora de las nuevas instituciones, preocupación siempre presente en su espíritu (Mantovani, 1959: 233).

³² No se encontró Bibliografía ni Documentación que registre la carga horaria de este Plan de estudios. Tampoco se encontraron referencias a la misma en las *Memorias del Ministerio* del año 1863 (cuando se elaboró el Plan) o 1864 (cuando se fundan nuevos colegios Nacionales), fuentes consideradas clave para obtener este dato, ya que registran parte de la documentación narrativa de lo que realmente sucedió en las prácticas institucionales. El archivo histórico del CNBA se encuentra inundado desde el año 2017, por consiguiente habrá que esperar a su reapertura para indagar sobre este tema. Tratándose de un tema que no resulta central en este trabajo no se recurrirá a otras fuentes más que las ya citadas.

La creación del Colegio Nacional de Buenos Aires y la actuación de Amadeo Jacques

Por decreto del 14 de marzo de 1863 el Presidente Mitre refundó el Colegio Nacional de Buenos Aires sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales³³. La nueva Escuela Secundaria quedaba emplazada así en un solar donde había existido una institución educativa de nivel medio desde la Época Colonial.

La primera Institución Preparatoria ubicada en “la Manzana de las Luces” entre las calles Bolívar y Alsina, había sido fundada por los Jesuitas en 1661. En el momento de su creación llevaba el nombre de Colegio de San Ignacio (Furlong, 2014: 182). Aquel establecimiento reabrió en 1772 como Reales Estudios y en 1783, siendo entonces Vértiz el Virrey, se inauguró el Real Colegio de San Carlos sobre la base del anterior. Durante los años comprendidos entre la Revolución de Mayo (1810) y la finalización del primer período de la Organización Nacional (1862), el Colegio de la Unión del Sud –que reconoce su origen en el de San Carlos– inició sus actividades en 1818. El mismo se reconfiguró al menos unas seis veces cambiando su nombre y orientación ideológica según el poder político y la conducción escolar que se hacía cargo, permaneciendo cerrado durante algunos lapsos de tiempo. Su última versión, el Colegio Seminario y de Ciencias Morales fue la que dio origen a la refundación de Mitre.

De esta manera, el solar del Colegio fue escenario de la transformación de una sociedad colonial en una sociedad moderna y progresista (Brandariz, Moreno y Blanco, 1863:13). La nueva institución creada por Mitre no representaba un establecimiento escolar más, sino que constituía el punto de partida de la organización de la enseñanza secundaria a nivel nacional. El nombre de *Colegio Nacional* no se refería exclusivamente a su situación de dependencia, sino a los fines que se proponía: unificar espiritualmente a la juventud del país que se formaría en su seno, sin distinciones localistas (Mantovani, 1950: 64), (Manganiello, 1980: 96).

En los considerandos del Decreto de fundación se presentaba la doble finalidad de la educación secundaria: darle aplicaciones útiles y variadas y preparar a los jóvenes para las carreras que habían de seguir. Los certificados emitidos serían válidos en las Universidades de la República.

El documento oficial establecía que el Doctor Eusebio Agüero continuaría en su cargo de Rector del Colegio ocupándose de la dirección económica y de la disciplina interna. De esta manera se haría justicia con el Presbítero que debió sufrir la persecución del gobierno de Rosas por su adhesión a las ideas unitarias y al pensamiento rivadaviano. Una vez en Buenos Aires, después de Caseros, se encargó de la organización y el funcionamiento del Colegio Eclesiástico por pedido expreso del Gobernador Pastor Obligado y su ministro Ireneo Portela (Vilardi, 1980: 69).

La dirección profesional estaría a cargo de Amadeo Jacques, nombrado Director de Estudios, quien debía proponer a los profesores para las diferentes cátedras, entre otras funciones. En 1864, al fallecer el Dr. Agüero, Jacques asumió de modo pleno el cargo de Rector.

³³ El Presidente Mitre antes debió proveer de un Seminario Conciliar al obispado de Buenos Aires para formar al clero nacional en cuestiones ilustradas y nativas.

Mantovani afirma que Jacques era el educador más preparado con el que contaba el país para dirigir una Escuela Secundaria con tales características ya que “[...] muy pocos como él podían contar con la autoridad intelectual y moral que exige una democracia naciente, de una República que entraba en la etapa fecunda de su organización política y de su unificación nacional” (Mantovani, 1945: LVIII).

El Vicerrector fue Raoul Legout, de fino espíritu parisiense, que hasta esa fecha había dirigido el “Colegio Modelo de Catedral al Sud” situado en Moreno y Perú, creado por iniciativa de Sarmiento en 1858 (Vilardi, 1980: 65).

Amadeo Jacques se hizo cargo de las cátedras de Filosofía, Física y Matemáticas elementales aplicadas. Los otros profesores nombrados fueron: Luis Verdollín, Antonio Hillerns, y Zenón J. Castro a cargo de los idiomas y las letras; E. Mauquín, que enseñaría las matemáticas y Alfredo Cosson que se ocuparía del dictado de Historia, Geografía y francés (Vilardi, 1980: 65 y ss.).

El decreto de fundación disponía además, que cuarenta niños pobres de diferentes puntos de la República serían educados en el Colegio, haciéndose cargo la Nación de su sustento. Así se convirtió en una institución accesible a los hijos del pueblo, entre los que se encontraba una buena parte de los vástagos de los inmigrantes³⁴ y no quedaba destinada exclusivamente a una privilegiada clase social (Mantovani, 1950: 247). Además admitiría cien alumnos internos bajo la responsabilidad económica de sus padres o tutores y todos los alumnos externos que permitiera la capacidad de sus instalaciones, abonando las pensiones que se fijaran (art. 5° del decreto)³⁵. Sólo se admitían entonces alumnos varones.

En el artículo 8° se establecían las condiciones de ingreso: saber leer y escribir correctamente y las cuatro operaciones fundamentales de aritmética (Decreto del 14/3/1863).

Así comenzó el proyecto educativo federalista y unificador de Mitre, reuniendo en las mismas aulas a jóvenes del interior y de Buenos Aires, bajo la dirección de un Rector de raigambre nativa, que representaba la tradición, y de un educador francés, que manifestaba la necesaria renovación.

“Se aseguraba así la continuidad y el progreso del espíritu del país obrando sobre las nuevas generaciones, por un órgano escolar que fomentaba ideales patrióticos, hábitos intelectuales y sentimientos morales exigidos por la vida argentina que comenzaba a tomar rumbos definidos” (Mantovani, 1950: 227).

³⁴ Mitre defendía la inmigración espontánea como elemento constitutivo de la nueva nación. En oposición a Alberdi sostenía que todo nativo de este suelo debía considerarse ciudadano argentino, aunque fuera hijo de extranjeros y esta ciudadanía consistía en el punto de partida de su formación nacional. Los vástagos del aluvión migratorio que provenía de la vieja Europa, convulsionada por los problemas políticos, necesitaban ser ilustrados al igual que el criollo.

³⁵ En este punto puede abrirse una nueva línea de indagación respecto a los *sujetos sociales* estudiantes del colegio en esa época. En este escrito se presentan algunos elementos: la afirmación de Puiggrós, que figura en la Introducción; la caracterización de Mitre de la escuela secundaria dirigida a la formación de una “élite” que, tal como se lee en el decreto, se configuraría con alumnos provenientes de familias con diversas posibilidades económicas; lo expuesto allí por Mantovani. No se profundizará el tema en este trabajo.

Jacques en la Dirección del Colegio

Desde su cargo asumido el 14 de marzo de 1863 emprendió una obra renovadora tanto de la atmósfera espiritual como de los métodos de enseñanza, la que se desarrolló al amparo de su ejemplo. El elevado nivel del Colegio que logró aunar lo humanístico con lo científico en un contexto de libre interrogación reconoce en Jacques el sello inconfundible de su obra (Brandariz, Moreno y Blanco, 2010: 15).

Afirma Mantovani que infundió un alma nueva a la institución alentando anhelos de cultura universal y sentimientos de fraternidad nacional. Logró hacer compatible un nuevo soplo de cultura y liberalismo conservando las tradiciones históricas y religiosas del país.

La fuerza moral de Jacques y su auténtica autoridad en el Colegio provenían de su vasta cultura, de sus cualidades docentes y de su austera inclinación a la juventud, “sin concesiones ilícitas para la misma”. Entre sus virtudes podían destacarse su optimismo, su sinceridad y franqueza. A veces se mostraba áspero pero sólo exteriormente, ya que poseía una real simpatía humana. Tanto Miguel Cané como Jules Simon dan cuenta de estas características, tan importantes para el ejercicio de la docencia. Afirma su compañero francés “...era su carácter leal, franco, valeroso. Tenía las maneras y los gustos de un oficial, cosa que hacía cierto contraste con su profesión” (En Mantovani, 1945: LVII).

Y concluye el autor

Pero la juventud veía en esa severa figura que asomaba todas las mañanas por las galerías y las aulas del colegio, algo más que al maestro superior por su saber y su autoridad. Sentía su presencia como un símbolo: el de una vida que había llegado hasta el sacrificio para defender nobles ideales de libertad (1945: LVIII).

Miguel Cané describe en su obra autobiográfica la figura del Rector comprometido:

Jacques llegaba indefectiblemente al Colegio a las nueve de la mañana; averiguaba si había faltado algún profesor, y en caso afirmativo, iba a la clase, preguntaba en qué punto del programa nos encontrábamos, pasaba la mano por su vasta frente como para refrescar su memoria y enseña, sin vacilación, con un método admirable nos daba una explicación de química, de física, de matemática en todas sus divisiones, aritmética, literatura, ¡hasta latín! (Cané, 2015 [1884]: 84).

La pedagogía y los métodos de enseñanza desarrollados por Jacques en el Colegio le han conferido una impronta particular que aún hoy permiten hablar de un “método típico” o central del “Nacional”.

En coherencia con su filosofía el profesor francés fomentó un permanente empeño en que los alumnos desarrollaran la capacidad de relacionar e integrar los diferentes conocimientos correspondientes a cada una de las asignaturas del Plan de estudios.

Su método se basaba en la consideración del alumno como activo protagonista del propio aprendizaje, anticipándose a futuros teóricos de la “escuela activa” (Brandariz, Moreno y Blanco, 2010: 9).

Este método responde a su concepción antropológica: “El hombre es antes que nada una causa eficiente, como lo es en grado sumo la Divinidad de la que es su imagen”, desterrando de esta manera todo quietismo contrario a la naturaleza humana. A su juicio

“nuestra suerte y nuestro destino se encuentra en la lucha y nuestro lugar está en este mundo y en medio de la acción” (En Roig, 1972: 155 y ss.).

Ambas características: la persistencia en incentivar la capacidad de relación y el protagonismo del alumno, fueron las claves de los resultados de esta educación progresista, que permanecieron a lo largo del tiempo inaugurándose durante la dirección de Jacques (Brandariz, Moreno y Blanco, 2010: 9).

Los ideales de modernización de la burguesía gobernante se vieron enriquecidos por una visión del hombre libre y activo, presente en las propuestas pedagógicas de Jacques, libertad que implicaba que era “independiente de los dogmas tradicionales en cuanto que sacaba de su propia conciencia los seguros principios del sentido común” (En Roig, 1972: 155 y ss.).

Afirma Roig que esta última etapa en la vida de Amadeo Jacques “fue sin duda la más fecunda y la de mayores resonancias debido a la posibilidad que tuvo [...] de tomar contacto muy directo con una generación de jóvenes de los cuales dependió de hecho el futuro político de la Argentina” (1972: 147).

Coincidiendo con Roig, David Viñas lo denomina “un maestro de la Generación del ‘80” y describe su parentesco con Sarmiento señalando, entre otras cuestiones, su influencia sobre los jóvenes que luego actuaron en esa década (2013: 282).

El Plan de Instrucción General y Universitaria de 1865

La convocatoria de una Comisión para elaborar un Proyecto del Plan

El tres de marzo de 1865 el Poder Ejecutivo, cumpliendo un mandato constitucional, designó una comisión conformada por figuras de gran significación intelectual, política y educacional para que elaborasen un Proyecto de Plan de Instrucción General y Universitaria que sería sometido a la consideración del Congreso.

La Comisión estaba compuesta por Juan María Gutiérrez, preclara figura de la historia cultural del país y José Benjamín Gorostiaga, dos activas personalidades del Congreso Constituyente de 1853; Alberto Larroque, reorganizador del prestigioso Colegio de Concepción del Uruguay; Juan Thompson, publicista, abogado y diplomático quien fuera nombrado más tarde Director General de Escuelas y Amadeo Jacques.

El informe fue presentado nueve meses después (el 6 de noviembre de 1865) con la firma de los tres primeros integrantes, constituyendo un proyecto de Ley Orgánica de enseñanza Secundaria y Superior. Thompson renunció ya que tuvo que trasladarse a Montevideo y Jacques falleció repentinamente el 13 de octubre de ese mismo año.

Sin embargo Jacques dejó escrita una luminosa *Memoria* que representaría uno de los documentos más importantes de la historia de la educación argentina. El espíritu del educador francés había quedado reflejado en el informe de la Comisión y dejaron constancia de ello quienes elevaron el escrito al adjuntar la *Memoria* para ser presentada ante los responsables de elaborar el Plan de Instrucción.

La Memoria de Amadeo Jacques

Este fue el primer documento a nivel nacional que contiene una propuesta orgánica para el sistema educativo formal, estableciendo las correlaciones entre los niveles primario, secundario y superior universitario³⁶, únicos existentes en la época. En el mismo, Jacques logró identificar y hacer compatible las necesidades individuales con los requerimientos del país y las posibilidades financieras del estado. En términos de Mantovani, su trabajo se sostuvo sobre los principios de la individualidad y de la nacionalidad, es decir que considerando la sociedad y la época dejó un espacio para la expresión individual (1950: 239).

En su *Memoria* Jacques demostró que estaba preparado para comprender los problemas de la instrucción pública nacional y tuvo la claridad de pensamiento necesaria para dejar esa obra (Mantovani, 1950: 239).

Tal como ya se expuso, Dussel sostiene que el escrito que se presentará a continuación constituyó uno de los basamentos de la enseñanza secundaria moderna en la Argentina (1997: 21) y allí radica su importancia.

El trabajo consta de diferentes partes: la primera se refiere a la insuficiencia y necesidades de la educación primaria; la segunda a su concepción de la segunda enseñanza, y la tercera a la educación universitaria.

Insuficiencia y necesidades de la Instrucción Primaria

Al inicio de su trabajo explica que la educación popular constituye “el interés más vital de las naciones”, por consiguiente comenzará su escrito presentando su posición respecto a la enseñanza primaria, aun teniendo en cuenta que la misma no sería incluida en el Plan de Instrucción.

Realiza un breve diagnóstico respecto a los resultados de la educación en este nivel: se refiere a los escasos conocimientos con que llegan al primer año de la instrucción preparatoria, tanto en lectura y escritura como en matemáticas, señalando que no tienen ninguna otra noción respecto a las demás ciencias.

Sugiere entonces separar a los buenos alumnos de aquellos que no están preparados en el primer año de la segunda enseñanza y crear para ellos una clase elemental especial que los disponga mejor. “El fin de esta clase no sería enseñar algo sino preparar a aprenderlo todo” y sugiere que la enseñanza sea oral y a modo de diversión y de juego.

Recomienda incorporar a esa clase una variedad de disciplinas: además de lectura, escritura y aritmética sugiere que se enseñe geografía general, geometría, idiomas y música, entre otras.

³⁶ Téngase en cuenta que la primera Ley Orgánica de Educación argentina fue la Ley Federal de Educación, promulgada en 1993 durante la Presidencia de Menem. Las leyes educativas anteriores se referían a alguno/s de los niveles educativos del sistema, no a todos los existentes.

Concluye esta parte del escrito diciendo que toda escuela primaria debería alcanzar lo que él propone para estas clases especiales y realiza algunas reflexiones en torno a la necesidad de formar docentes para obtener aquellos resultados (Jacques, 1965:10 y ss.).

La Segunda Enseñanza

La segunda parte es la más extensa, ya que entendía que allí se daban los problemas fundamentales en materia educativa.

Comienza reflexionando sobre la necesidad de no dividir la enseñanza en los Colegios en diferentes tipos de escuelas especiales, según la cantidad de carreras posibles existentes. A continuación justifica por qué considera inconveniente ese “despedazamiento de la educación pública”:

Arriba de toda esta variedad de aplicaciones, está la inteligencia humana, de la cual todo dimana y todo se deriva, cuyas facultades son solidarias una de otras y cada una de todas las demás, y que necesita hasta en sus más humildes empleos todas las fuerzas nativas, desarrolladas y dirigidas por la educación (Jacques, 1965: 18).

Según lo expuesto, continúa diciendo, en una nación civilizada es preciso que haya una enseñanza general arriba de todas las enseñanzas especiales “que cultive todo entendimiento, robusteciendo y docilizando todos sus poderes naturales”. La formación en este nivel entonces “debe abrir al espíritu todas las perspectivas y descubrirle todos los horizontes...” y para ello debe ejercitarse tanto la observación como la inteligencia en el “remontarse a los principios primeros de las cosas, a bajar a las últimas consecuencias de los principios”. Recomienda “mezclar a la teoría, la práctica que fecundiza a ésta; e ilustrar la práctica por la teoría, sin la cual, la práctica es una rutina bruta y ciega” (Jacques, 1965: 18 y ss.). Los colegios serán así realmente *preparatorios* no para tal o cual carrera sino para todos los trabajos de la vida. Aunque no se formen hombres especiales sí serán “listos y aptos para todo” (Jacques, 1865: 18 y ss.).

A continuación aclara que acepta que algunos impriman a sus estudios colegiales una orientación determinada pero sostiene que, para que las especializaciones produzcan frutos, deben fundamentarse “[...] sobre un fondo común de instrucción, y [que] no sean más que la aplicación a un trabajo determinado de una inteligencia robustecida y ejercitada en el conjunto de sus facultades” (Jacques, 1865: 21).

Considera que la cultura especial “no forma sino hombres mediocres, encerrados en la rutina de su oficio y eternamente condenados a la misma tarea”. Admite que las especialidades en las altas carreras puedan permitirse en Europa, pero no en estas tierras “Aquí, donde hay diez tareas para un solo hombre, es preciso que cada uno sepa doblarse a todo, y prestarse, si lo exigen las circunstancias, a papeles múltiples y variados” (Jacques, 1865: 23).

No obstante critica la *bifurcación* recientemente producida en Francia, donde una rama quedó orientada hacia las ciencias y sus aplicaciones prácticas y la otra era exclusivamente literaria. Si se hubieran restringido los estudios literarios sin desunirlos para promover otras secciones dice, “[...] la enseñanza secundaria hubiera conservado su verdadero carácter, que es preparar a todo sin conducir a término de nada”. Y a

continuación recomienda no imitar a Europa en sus desaciertos y en los casos en que se tome como modelo lo que se considere adecuado solicita que se tengan en cuenta las propias circunstancias (Jacques, 1865: 23).

Luego expone el objeto de la segunda enseñanza como “[...] la cultura general del entendimiento y de todas las potencias del espíritu en todas las direcciones posibles...”. Así “No debe dejar ociosa una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero o a lo bello o a lo útil” (Jacques, 1865: 23). “Inteligencias múltiples, dirían hoy, pero no para cualquier cosa, decía Jaques: para lo verdadero, lo bello o lo útil, es decir aquello que da un signo ético al uso de la inteligencia” (Brandariz *et al.*, 2010: 9).

Por eso la enseñanza comprenderá “[...] las letras y las bellas artes, las ciencias morales y políticas, las ciencias positivas y sus innumerables aplicaciones, todo esto unido en una estrecha alianza y elevado finalmente a sus más altos principios” (Jacques, 1865: 24).

Después presenta esos estudios repartidos en tres títulos: 1) Las *Letras y humanidades*, 2) Las *Ciencias exactas* y 3) Las *Ciencias morales y políticas*.

1° Las *Letras y humanidades* comprenden el estudio de la Lengua y la Literatura patria, respecto a la cual puede referirse lo mismo que se dijo cuando en el Plan se incluyó Historia y geografía de la Argentina: facilitarían la formación de una conciencia nacional, objetivo primordial de la política educativa mitrista.

A esta se sumaban otros idiomas vivos y el latín. Defiende la enseñanza del latín “ya desterrado y rechazado como vano por aquellos hombres que se dicen *positivos* [...]; si se le reduce a sus justos límites [es...] el único medio de hacer revivir a nuestros antepasados para conversar con ellos” (Jacques, 1865: 25).

2° Las *Ciencias exactas* entre ellas destaca la importancia de las ciencias *físicas, matemáticas y naturales*. Estas últimas, cuya enseñanza pública había sido omitida en este país hasta ese momento, las considera de una significación singular en esta tierra cuya descripción apenas se había comenzado y “que ha sido hecha tan rica e ignora ella misma sus riquezas propias y no llegará a conocerlas [...sino] cuando se les haya enseñado a amar la naturaleza a interrogarla y a entenderla” (Jacques, 1865: 26).

Resulta novedosa esta propuesta de Jacques si se considera que en esa época estas ciencias pugnaban entonces por su inclusión en el Nivel Medio francés.

Considera Román que la incorporación de materias novedosas –como Matemática y Física y la relevancia otorgada a las ciencias naturales “para un país que todavía desconoce sus potencialidades, son algunas de las marcas que permiten ubicarlo como ‘asimilado’ en la galería de retratos de los viajeros” europeos (Román *et al.*, 2016: 281).

3° Las *Ciencias morales y políticas* aquí incluye diferentes disciplinas filosóficas, coincidentes con las presentadas en el *Manual*, exceptuando su último capítulo: Historia de la filosofía. Incorpora además *derecho natural, derecho constitucional, economía política e historia*, a la que menciona como una historia general y la describe como aquella que da al hombre el conocimiento de sí mismo “[...] por el cuadro vivo y animado de su desarrollo a través del tiempo y del espacio” (Jacques, 1865: 26).

En el apartado siguiente se refiere a la “Duración de los estudios secundarios”: su propuesta abarca seis años, aunque tampoco resultarían suficientes. Con esta aclaración dejó constancia de su posición respecto a la duración del Plan de estudios de 1863.

Justifica la extensión de los estudios diciendo que así “todas las ciencias se llevan a sus aplicaciones prácticas” entre otros beneficios (Jacques, 1865: 26).

Considera que las diferentes materias deben dictarse desde el inicio de los estudios “He ahí por qué en el programa propuesto, todo aparece mezclado desde los primeros pasos. Entre los estudios de cada año y los del subsiguiente, la diferencia está más bien en el grado que en los objetos” (Jacques, 1865: 30). A su juicio

El entendimiento humano es un ser viviente, cuyas facultades se desarrollan todas juntas y armónicamente y precisan por esto mismo una cultura simultánea e igual, so pena, si la educación se fija en alguna de ellas a exclusión de las demás, de determinar en aquellas que se desprecien temporalmente una atrofia que se volvería insanable (Jacques, 1965: 29 y ss.).

Luego pasa a referirse a los “Modos de proveer a las especialidades urgentes e indispensables”. Comienza reiterando la necesidad de conservar en el Colegios su generalidad y altura pero considera que también es atendible formar en la especialidad de ciertas profesiones.

Con este fin realiza una primera propuesta para los alumnos que aspirasen a las carreras comerciales, de agrimensura o minería. Cursarían en el mismo Colegio Nacional las asignaturas del Plan de estudios, suprimiendo algunas de ellas e intercalando en los primeros años materias de los últimos de cursos, que les resultarían útiles y necesarias para su actividad futura. Así se reduciría el tiempo de cursada y podrían dedicarse a aquellas tareas, adquiriendo en la práctica de esas actividades los saberes propios de aquellas. Concluye diciendo

[...] mantengamos para la generalidad de nuestros hijos el estudio serio y desinteresado durante el tiempo de la adolescencia, de todo aquello que pueda elevar el alma, ennoblecer el espíritu, cultivar y robustecer los órganos del entendimiento; y permitamos también a algunos, pero sin imponerla a todos, la elección, aunque prematura, de una carrera especial (Jacques, 1865: 30).

Una segunda propuesta en esta misma dirección son las “Escuelas Primarias Superiores de carácter Profesional”.

Para aquellos alumnos que considerasen que la enseñanza en el Colegio, aún especializada, les resultaba elevada en teoría y deficiente en cuanto a la práctica y que la requerían más *profesional*, propone fundar al lado de los Colegios las *Escuelas Primarias Superiores*, sin entrar por ello en el dominio de la Instrucción primaria propiamente dicha. Entre ellas plantea las Escuelas de Minería y de Agricultura.

Serían verdaderas y exclusivas Escuelas profesionales. Situadas al lado de los Colegios, estos podrían representar un auxilio, reduciendo el personal y los materiales necesarios para su creación. Los alumnos de estas Escuelas podrían cursar algunas materias en los Colegios y otras en las Escuelas, además de incorporar el aprendizaje de la práctica concreta en el ámbito laboral de que se trate.

Afirma Mantovani que estas últimas instituciones presentaban claras reminiscencias de las creadas en Francia en 1833, defendidas en el Parlamento por el ministro Guizot (1945: LXIV).

Pasa luego a describir los *exámenes*. Se referirá a los mismos en los tres tipos de instituciones preparatorias descriptas. Dice “El examen es por una parte el único medio

equitativo de trillar y purificar gradualmente las clases del Colegio eliminando a todos aquellos que por incapacidad o por pereza las estorban para ellos mismos y con perjuicio de los demás” (Jacques, 1865: 36), dejando bien explícita su idea respecto a los alumnos “poco aplicados”. Al igual que cuando se refirió a la instrucción primaria, que proponía separar unos de otros, deja en claro su posición respecto a la *igualdad* en cuanto al derecho a la educación. Cabe aquí la salvedad que en el caso de los alumnos de primer año de la educación en los Colegios, proponía una solución para que alcancen el nivel requerido. Más adelante afirma “El principio que domina esta materia es el siguiente: los exámenes destinados a averiguar la capacidad y el grado de instrucción de los estudiantes de un colegio [...público] debe consistir principalmente, si no exclusivamente, en pruebas *escritas*”. Y concluye agregando: “Solamente éstas son decisivas y tienen que ser la base de todo examen leal y serio” (Jacques, 1865: 37). Puede leerse nuevamente su concepción respecto a la *igualdad* en este territorio: la “capacidad” de los alumnos se constituye en un criterio a evaluar en los exámenes.

Finaliza este asunto explicando la inconveniencia de los exámenes orales donde “[...] la emoción influye más comúnmente sobre los buenos discípulos que sobre los malos, porque aquellos [...], son frecuentemente los más moderados y tienen al mismo tiempo que la conciencia de su saber la inteligencia de la limitación del mismo” (Jacques, 1865: 39). En esta clasificación de los alumnos muestra una vez más lo expuesto en párrafos anteriores respecto a uno de los principios defendidos en la Revolución Francesa.

En su análisis de la relación del educador francés con “lo otro” Román establece un paralelismo entre sus expresiones presentadas en la *Excursión* y su enfoque pedagógico presente en este escrito. Así, dice que

[...] requiere de la diferenciación entre los buenos estudiantes, activos y con talento y los malos, el vulgo que carece de..., los oyentes que entorpecen la clase, para asegurar la eficiencia de la tarea educadora. Una diferencia estabilizada y dicotómica construye a un sujeto como objeto de la educación, con efectos sustancializadores que se complementa y afina con una disciplina severa hasta llegar a una vigilancia policial. Una mirada de la que no está ausente la preocupación pedagógica de promover y facilitar el conocimiento en niños y jóvenes, en la necesidad de modificar la organización de la educación... (Román *et al*, 2016: 280).

El autor sostiene que Jacques, “como representante del viejo mundo encarna como figura ilustrada la relación moderna con *lo otro*”. Así, tal como se percibe en su texto “muchas de sus referencias a la ‘civilización’, al ‘progreso’, al ‘desarrollo’ están revestidas de la misión educadora y de la participación en esos ideales” (2016: 280).

Los *títulos o grados* que propone para los egresados de los Colegios son los siguientes: para quienes completen los seis años de estudio se otorgará el de *Bachiller en Ciencias y Letras* juntamente; para quienes los concreten en una menor cantidad de tiempo se dará el de *Bachiller en Ciencias*. El último título conferirá derechos más restringidos que el primero. Admite que algunos alumnos puedan dar todos los exámenes sin haber cursado en las aulas de los Colegios Nacionales; a aquellos estudiantes libres que aprueben todas las materias también se les otorgará el título de Bachiller.

A continuación se refiere a los *Medios de enseñanza*, donde detalla las funciones de los *textos* y de los docentes. Sostiene que estos últimos deben ajustarse a un programa muy detallado y no a un libro, priorizando la enseñanza verbal. Propone la existencia de una biblioteca en cada Colegio “al uso de los profesores principalmente” y enumera una cantidad de recursos para ser utilizados en matemática, física, geografía y en otras ciencias de aplicación.

Para concluir este apartado sostiene la necesidad de crear un Consejo Superior de Instrucción pública encargado de supervisar los programas, bibliotecas y otros recursos didácticos entre sus tareas principales.

En cuando a los docentes se detiene en detallar la necesidad del estudio y la reflexión personal del profesor. Presenta además una solución para formar nuevos enseñantes sin la necesidad de crear una *Escuela Normal* y utilizando los mismos recursos destinados al Colegio Nacional de Buenos Aires. Propone que se nombren “alumnos-maestros” entre los becados del Colegio: serían algunos estudiantes admitidos según un orden de mérito presentado luego de una serie de exámenes. Estos tendrían ciertos deberes respecto a sus compañeros y algunos derechos particulares.

Así comenzarían su formación docente durante el transcurso de la segunda enseñanza completándola al finalizar los estudios universitarios en alguna de las *Facultades*, cuya creación indicará a continuación. Deberán permanecer cuatro años más en su desempeño en el Colegio para realizar allí las prácticas pedagógicas, sumando así un total de diez años de aprendizaje práctico antes de ser nombrados formalmente como profesores.

Previo a su referencia a los Estudios Superiores sintetiza su concepción de la Enseñanza Secundaria de la siguiente manera:

La enseñanza secundaria, cuyo plan acabo de trazar, tiene por carácter esencial y necesario, la generalidad, la extensión. Su objeto es más bien preparar el instrumento intelectual que aplicarlo a tal o cual materia determinada. En el Colegio, no se trata tanto de aprender esto o aquello, cuando de *aprender a aprender* en general. Por lo tanto, esta enseñanza se deber dirigir a todo, sin atenerse fuerte y exclusivamente a nada. Si se especializa, desvía de su dirección necesaria. Debe estimular la actividad intelectual en todos los sentidos, enseñar y abrir al entendimiento todas las vías en que puede emprender marcha (Jacques, 1965: 55).

Los Estudios Superiores

Una tercera parte de la *Memoria* Jacques la dedica a los estudios universitarios. Propone la división de los mismos en cuatro Facultades que pudieran abarcar todas las vocaciones: el *Derecho y las Leyes*; la *Medicina*; la *Industria* y la *Filosofía y Humanidades*. Estos horizontes intelectuales conducirían a cuatro carreras abarcando los intereses de las sociedades civilizadas.

Cabe destacar aquí la defensa que hace Jacques de la *Filosofía y las Humanidades*, “que responden a las necesidades menos urgentes, pero [...] más elevadas de las naciones civilizadas; pues todos los desdenes de los hombres que se dicen *positivos*, no impedirán que los principios y las ideas sean lo que gobierna el mundo...” (Jacques, 1865: 57).

El Informe de la Comisión

Uno de los aspectos a resaltar de este Informe, claramente convergente con la *Memoria* de Jacques, es la importancia otorgada a la formulación de los programas. Los mismos serían redactados por un Consejo Superior de instrucción pública que también supervisaría su cumplimiento “de modo que la enseñanza preparatoria sea uniforme, en cuanto a sus objetos y su materia, en toda la extensión de la República” (art. 11 del Proyecto de ley. En Dussel, 1997: 24).

Otra idea recuperada de Jacques en el escrito es que la enseñanza de los profesores debía ser fundamentalmente oral. Después de la exposición verbal el docente debía dictar una síntesis de la lección y con el transcurso de los años el alumno debía aprender a tomar los propios apuntes para redactar él mismo la clase del profesor (art. 12 Proyecto de ley. En Dussel, 1997: 24).

El segundo de los puntos a destacar del Informe de la Comisión –donde se retoman también las ideas de Jacques– es el referido a los proyectos de creación de las escuelas profesionales: técnicas, industriales y de artes y oficios. Las mismas incluirían un conjunto de saberes integradores: ante todo se priorizaba “la formación del hombre”. Así dicen: “No olvidemos que en cualquier tipo de enseñanza el joven que se prepara para este o aquel fin, amplio o limitado, general o especial, teórico o práctico, es siempre un hombre” (En Mantovani 1950: 232 y ss.).

Algunas de las especialidades que proponen son: las escuelas de *minería* en Catamarca y San Juan, de *agricultura* en Tucumán y Córdoba y *mercantiles* en el litoral. La Comisión sugirió la creación de escuelas profesionales aún donde no hubieran Colegios Nacionales, atendiendo también en esos casos a la formación general (En Dussel, 1997: 24).

Estas recomendaciones del Informe tenían en cuenta que uno de los fines de los Colegios Nacionales era atender a las aplicaciones prácticas, así dicen:

A pesar de que la enseñanza de los Colegios Nacionales en todos sus ramos debe siempre atender a las aplicaciones prácticas,...el Gobierno nacional podrá en los puntos del territorio de la República que lo estime conveniente, proteger el desarrollo de ciertas industrias especiales por medio de la creación de Escuelas profesionales, destinadas principalmente a educar directores subalternos, para las industrias locales en vías de progreso (art. 23 del Proyecto de ley. En Dussel, 1997: 24).

El Plan de estudios de 1863 partía del supuesto de que era necesaria la inversión de tiempo para una formación general y quienes elaboraron el proyecto tomaron conciencia acerca de la necesidad de contar con urgencia con un número suficiente de jóvenes que estuvieran preparados para dedicarse con inmediatez a las actividades productivas de la Nación (Mantovani 1950: 232 y ss.). Así estaban obligados a cursar los seis años de escolaridad sólo aquellos alumnos que aspirasen a ingresar en las Facultades. Los que quisieran optar por una carrera especial (minas, agrimensur u otras) podían orientar sus estudios según el ramo elegido y no estaban obligados a seguir todos los cursos, tal como proponía Jacques (Dussel, 1997: 24).

No existe documentación³⁷ donde conste que se hayan creado Escuelas Medias especiales con las características descritas en el *Proyecto* durante la Presidencia de Mitre, aunque sí comenzaron a fundarse otras con algunas similitudes varios años después.

Cuando en la década de 1890 el consenso sobre la necesidad de impartir formación profesional en la enseñanza secundaria fue más amplio, no se siguió exactamente la propuesta de Jacques incluida en el informe de la Comisión. Esta implicaba articular los Colegios Nacionales con currículas abiertas, pero en ese momento se crearon establecimientos diferenciados: en 1896 las Escuelas de Comercio y en 1897 las Escuelas Industriales de la Nación. En cuanto a los Colegios Nacionales, continuaron con el Plan de 1863 hasta 1870, cuando se producen algunas variaciones en el mismo (Dussel, 1997: 25).

En la práctica, concluye Dussel, el *Proyecto* nunca fue implementado (1997: 25). En este mismo sentido consideraba Mantovani en 1950 que la Segunda enseñanza se había debilitado en el país al apartarse de su fundamento presentado en Informe de la Comisión y en la *Memoria* y que la falta de una ley orgánica desestabilizó su estructura y dejó poco claros sus fines (p. 242). A partir de esta afirmación puede abrirse una línea de indagación que no será objeto de estudio en este trabajo.

³⁷ Entre los documentos revisados el de mayor importancia se considera que es el siguiente: Latzina, F. (1885). *Censo Escolar Nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884*. Tomo III. *Legislación Escolar*. Buenos Aires: Talleres de la Tribuna Nacional. Este escrito reúne la legislación escolar del país desde 1863 hasta 1883. Durante la administración Mitre figuran nueve Decretos, seis Acuerdos y un Plan de Estudios, ninguno de ellos referido a este tipo de instituciones.

Capítulo III: Amadeo Jacques y “El sueño democrático de la filosofía” en Buenos Aires

Amadeo Jacques y “El Sueño democrático de la filosofía”

Presentación

La enseñanza de la Filosofía en las instituciones educativas del estado se presenta como una práctica atravesada por diversos conflictos. En el primer capítulo de este trabajo se expuso el pensamiento y la experiencia de Amadeo Jacques durante su desempeño como Profesor de filosofía y Director de *La libertad de Pensar* en Francia. Se intentó describir con claridad las vicisitudes que debió afrontar en su país de origen y su última consecuencia: el exilio.

Sin embargo, el itinerario de este enseñante de los Liceos franceses no reviste novedad entre sus pares si se indaga en la historia de la difusión de este saber desde sus inicios en adelante. La enseñanza de Sócrates, el referente por antonomasia de la filosofía en Occidente, se hizo insostenible para un estado que, paradójicamente, también se convirtió en el paradigma de la organización ciudadana occidental (Cerletti, 2008:64).

Amadeo Jacques planteó “El Sueño democrático de la filosofía” durante sus años de desempeño en Francia y allí explicitó cómo comprendía que debía establecerse la compleja relación entre la Filosofía, su enseñanza y el Estado Republicano.

Diferentes autores, entre los que se destacan Patrice Vermeren, Marcelo Caruso e Inés Dussel se han cuestionado si este proyecto sobre la enseñanza de la filosofía (truncado en Francia) pudo cumplirse en el Río de la Plata.

En este capítulo se intentará comparar y si fuera el caso confrontar las diversas posiciones respecto a la posibilidad de su enunciación y concreción durante los años en que Jacques se desempeñó en el Colegio de Nacional Buenos Aires. De este modo se podrá reflexionar sobre la función conferida a la enseñanza de la Filosofía en los orígenes de la Escuela Secundaria moderna de la naciente República Argentina.

Para cumplir este objetivo deberá desarrollarse, en primer lugar, cómo concebía Jacques aquel sueño filosófico para intentar luego dar una respuesta centrada exclusivamente en su tarea desempeñada en la ciudad porteña.

Un punto de partida: El Estado Republicano filósofo y la filosofía como comentario de la Democracia

Una vez que estalló la Revolución en Francia (1848) los profesores republicanos de filosofía exhortaron “al Estado Republicano a producir la filosofía de su política o a conformar su acción a su concepto filosófico”. Jacques escribió entonces dos artículos donde explicaba la necesidad de la enseñanza pública de la filosofía. “El Sueño democrático de la filosofía” de Jacques –allí explicitado– consistía, substancialmente, en que la filosofía se convirtiera en el comentario de la democracia. Dicho de otro modo “el

sueño de un Estado republicano y filósofo que enseñaría en sus escuelas, a todos, la libertad de pensar...” (Vermeren, 1998: 76).

El traductor de Hegel, Véra, amplió lo expuesto por Jacques y afirmó que “la filosofía y la libertad lejos de ser elementos de desorden y de subversión, son la fuente del orden verdadero y de la verdadera estabilidad de los estados” y continuó diciendo que el estado no es ateo sino filósofo y que bajo ese título podía intervenir en los asuntos religiosos (Vermeren, 1998: 54 y ss.).

A juicio de Jacques la República filosófica tenía dos enemigos, el primero: la Iglesia, ya que consideraba que “el partido clerical” también era un enemigo de la filosofía. Afirmaba que la República y la filosofía estaban indisociablemente ligadas, y que la democracia necesitaba de la filosofía para establecer la moral (y no de la Iglesia). Continuaba diciendo que la Iglesia no podía adoptar las ideas modernas en política y las libertades que ella acarrea, de ahí que resultaba incompatible la ortodoxia religiosa con la República³⁸ (En Vermeren, 1998: 55 y ss.).

El segundo enemigo del “Sueño democrático de la filosofía” era “el partido de la utopía igualitaria”, es decir, lo que Platón denominaba la *olocracia*: el gobierno de la multitud o de los incompetentes. En ese tipo de gobierno, decía, resulta difícil descubrir al soberano, y es un riesgo que el gobierno esté en todas partes y en ninguna. “Así el primer grupo en la calle, el primer hombre un poco atrevido, un poco ambicioso declara que el pueblo quiere esto y aquello, y se proclama jefe. El gobierno de la multitud es pues imposible, y, de hecho, jamás existió” (En Vermeren, 1998: 56).

Este sueño democrático debería cumplirse dentro del sistema educativo oficial pero también era necesario que tuviera otra manera de expresión en el cuerpo social. Jacques ambicionaba enseñar filosofía a todo el pueblo, no solamente a la juventud burguesa: “Creo que me gustaría reunir en días fijos –afirmaba–, por la noche, después del trabajo [...] a los habitantes del pueblo”. Reuniría a personas de ambos sexos y de diferentes edades, desde la adolescencia hasta la vejez y se dirigiría especialmente a los niños para ser comprendido por todos (En Vermeren, 1998: 76).

La traducción Institucional del “Sueño democrático de la Filosofía”

Jacques elaboró sus propuestas para que “El Sueño democrático de la filosofía”, es decir para que el convertir a la filosofía en el comentario de la democracia pudiera realizarse; en otras palabras para que el Estado republicano y filósofo enseñara a todos en sus escuelas la libertad de pensar.

En *La libertad de Pensar* dedicó dos artículos –ya mencionados– en los que exponía cómo debía producirse la concreción del mismo dentro del sistema educativo estatal. A éstos se dedicarán los apartados siguientes.

³⁸ Se comprende este posicionamiento de Jacques considerando que ese estado –al igual que otros– no estaba plenamente secularizado, interviniendo la Iglesia en problemas y ámbitos no vinculados a sus fines específicos, cuestión objeto de polémicas aún en el presente. Aquí puede abrirse una nueva línea de indagación sobre el proceso de secularización de los estados modernos, tema que no será trabajado en esta investigación. Una primera aproximación al mismo fue objeto de estudio de esta especialización: confrontar “El camino de una Sociedad Universal desde la perspectiva de Ettiene Gilson”. Profesor: José Pablo Martín. Estudiante: Silvia Prono Fecha de entrega: 12/12/2015.

“El Sueño democrático de la Filosofía” en la Educación Media

Jacques presentó abiertamente su posición respecto a la finalidad de la enseñanza de la filosofía en los liceos nacionales una vez que estalló la Revolución en Francia (1848).

Consideraba que “la sorda inquisición que inquietaba la enseñanza filosófica [...] y todo tumulto contra el pensamiento” había callado súbitamente ante ella, por consiguiente ese era el momento en el que podía expresar libremente sus ideas (Jacques, 1848a: 141).

En el número 5 de *La libertad de Pensar* publicado el 15 de abril de 1848 presentó un artículo con el siguiente título: “Sobre la enseñanza de la filosofía en los liceos nacionales”. Este escrito representa un valioso documento ya que en él desarrolla las proposiciones fundamentales sobre “El Sueño democrático de la filosofía” en la Escuela Media.

Jacques comenzaba el escrito diciendo que la enseñanza filosófica hasta hacía pocos meses atrás se centraba en “el carácter moral de las lecciones que daba a la juventud”, resultando muy difícil la capacidad de esta disciplina de inspirar cierto espíritu de libertad, ya que el mismo era calificado como desorden y rebelión.

Sin embargo, pocas líneas más abajo presentaba dos afirmaciones que la historia y su propia biografía mostraron su inconsistencia. La primera era la siguiente: “...la filosofía y la Universidad tendrán ahora por juez a la Asamblea Nacional” y su juicio será salvaguardado por un “Consejo de Altos estudios con un espíritu liberal y dedicación a la cosa pública” bien conocido por todos.

Su segunda aseveración era que la intención de enunciar los propósitos de la enseñanza de la filosofía en los liceos no se fundaba en que la misma se encontrase amenazada (Jacques, 1848a: 142).

Luego solicitaba a la alta comisión que se le brinde a la filosofía el lugar que le corresponde “que no sea arrojada a la sombra ni tratada como accesorio” y presentaba sus proposiciones.

Proposiciones de Jacques para la enseñanza de la filosofía en los liceos:

La primera es que “*La enseñanza de la filosofía en los liceos no descansa sobre tal o cual sistema particular, personal*” y aclara que aunque se afirme que la enseñanza es ecléctica cousinista, la misma no pertenece a ningún filósofo en particular, sino que es la *philosophia perennis*, “la que se esconde en el fondo de todos los sistemas” y que consiste en la afirmación del ser, de las palabras *derecho* y *deber* y por sobre todo la existencia de Dios y de los altos destinos del alma humana.

Reconoce que el eclecticismo comparte la idea de que la filosofía hay que extraerla de las doctrinas donde la verdad ya está enteramente descubierta pero a su juicio “no debe decirse una palabra de eso en los colegios”, es decir no debe atribuirse la filosofía perenne a esa filosofía oficial en particular (Jacques, 1848a: 144).

En este punto de la primera proposición se infiere claramente la posición que Jacques comparte con su maestro filosófico de la Escuela Normal.

No obstante insiste que si las doctrinas de Cousin se refieren a sus ideas presentadas en los cursos de 1828, donde se tratan temas como lo finito, lo infinito y las guerras, menos aún deben incluirse en los liceos. El único mérito que le reconoce a su maestro es un sello de espiritualismo y elevación que imprimió en la Universidad.

La segunda es que “Esta enseñanza es ante todo moral” tal como ya se anticipó, la democracia necesita de la filosofía para establecer la moral. Asevera que “la enseñanza *obligatoria* de la filosofía moral en las escuelas secundarias puede y debe ser uno de los fundamentos de la unidad moral de la sociedad del siglo XIX” (Jacques, 1848a:146).

La enseñanza de la filosofía moral debe ser una filosofía de Estado impartida por el Estado, lo que no implica la adhesión a una escuela impuesta por él sino que designa “la enseñanza de las grandes verdades sociales, de los grandes principios que revela la naturaleza humana bien estudiada...”. Además debe enseñar a Dios en nombre de la razón y en nombre del corazón; el derecho y el deber; la libertad y la responsabilidad (Jacques, 1848a: 145 y ss.). Designa Vermeren a quienes deben hacerse cargo de esta enseñanza como “*la aristocracia legítima* de los profesores de filosofía” (1998: 60).

Más adelante Jacques formulará algunas precisiones respecto a una objeción: si no es posible sustituir entonces una religión de Estado por una filosofía de Estado. El profesor francés responde que el estado *tiene* una filosofía expuesta en su Constitución, que es aplicada en sus instituciones y en sus leyes y que por lo tanto esa es la que puede y debe ser enseñada. Aunque, en sentido estricto no puede haber una filosofía *de* Estado, “porque la filosofía es, por esencia, la libertad de pensar” (Vermeren, 1998: 75).

La tercera es que La enseñanza de la filosofía en los liceos es el complemento necesario de los estudios literarios y científicos: considera que los estudios literarios enriquecen el espíritu con una cantidad de nociones sanas presentadas bajo la forma de lo bello, pero que en general lo dejan “incompleto”. Si bien mejoran la inteligencia y el alma, a menudo dejan subsistir cierta confusión y quizás aporten más gracia que fuerza verdadera. La filosofía que ilumina por la discusión, puede fecundar esas ideas depositadas por las lenguas. La filosofía mejora el espíritu del joven “lo abona, lo ordena, lo fortalece, lo disciplina, le abre horizontes nuevos y vistas superiores, le da el hábito de la reflexión”. Asimismo, afirma Jacques, “reconocemos todos los recursos que las ciencias pueden proveer a la ejercitación del espíritu, e independientemente de su valor práctico, rendimos el más completo homenaje a su fuerza” pero al ser especiales, contribuyen menos a la educación de la inteligencia, son “menos humanas”. Además las ciencias toman de la filosofía sus *principios* y sus *métodos*, por consiguiente, suprimir a esta última sería “decapitar, debilitar y restringir la educación secundaria, y rebajar del mismo golpe todas las otras enseñanzas que allí se imparten” (Jacques, 1848a: 146 y ss.).

La cuarta y última es que la enseñanza de la filosofía en los liceos es hoy más oportuna que nunca, y más conforme que ninguna otra al espíritu de los nuevos tiempos y a la naturaleza de las instituciones libres. Afirma que espíritu de libertad y espíritu filosófico son sinónimos. “La filosofía, en lo que concierne al hombre, no es más que el comentario de la democracia” (Jacques, 1848a: 147). El mensaje que la filosofía dirige a la juventud

es que todos son libres, iguales, hermanos, y ese mensaje lo explica y lo prueba en nombre del sentimiento y de la razón. Y concluye que por esto el gobierno cuando se vuelve tiránico la convierte en su primera víctima, ya que aquel conoce bien que la libertad y la igualdad son hijas de la libertad de pensamiento.

La función de la filosofía sería formar espíritus libres por principio y firmes por convicción, cualidades necesarias para poder vivir en una república que confiere al individuo el más alto valor. El estado debe fortalecer los estudios filosóficos –concluye– ya que:

No es bueno que la patria de Descartes se vuelva exclusivamente industrial. La derrota de las fuerzas de la materia es, sin duda, un nuevo triunfo del espíritu humano; pero este triunfo no debe llevarlo a [...] dejarse dominar y debilitar por los encantos embriagadores de la conquista” (Jacques, 1848a: 148).

Finaliza el artículo solicitando que no se descuide “lo que contribuye a hacer hombres” cuando la verdad y Francia lo necesitan (Jacques, 1848a: 148).

La enseñanza pública de la filosofía

En el número 8 de *La Libertad de Pensar*, que tiene fecha del 15 de julio de 1848 Amadeo Jacques presenta un nuevo artículo “Sobre la enseñanza pública de la filosofía” que completa su pensamiento expuesto en el anterior. El análisis del mismo se centrará principalmente en las cuestiones que conciernen a la Escuela Media.

Comienza el artículo afirmando “que en una sociedad bien ordenada, la juventud debe recibir una educación conforme al Estado”. Luego explica la necesidad de la universidad en el Estado y aclara que “bajo el régimen republicano, más que bajo ningún otro la filosofía es necesaria en la Universidad”.

La filosofía tiene un lugar en el espíritu humano y en la enseñanza pública, ya que ella se relaciona con todo, siendo más preciso decir que todo depende de ella: las ciencias, las letras, la vida. A continuación reafirma y completa las proposiciones expuestas en el artículo anterior.

Comienza presentando su idea sobre la necesidad de la enseñanza filosófica para dar a las ciencias particulares la organización, la unidad y la vida que les faltan; aquella ciencia que va más allá de todas las otras por su generalidad, por ser independiente y primera es la que puede realizar aquello.

Y continúa diciendo “El estado, en su función pedagógica, debe mantener en el orden científico la unidad de la que es también, en el orden político, el guardián”.

Alerta sobre la confusión que representa la creación de diferentes escuelas profesionales de todos los géneros, y se cuestiona dónde encontraría asilo la ciencia desinteresada si no es en las escuelas del Estado. Así las escuelas públicas serán las que formen espíritus superiores, maestros del arte o de la ciencia y esto se logrará gracias a la enseñanza de la filosofía que tiene la función de religar y organizar aquellos estudios especiales (Jacques, 1848b: 152 y ss.).

Luego insiste sobre la importancia de los estudios literarios, pero recuerda la necesidad de la filosofía para que no se convierta en el estudio exclusivo de la forma olvidándose

del fondo, pudiendo caer, sin la ciencia de los primeros principios, en el error de los sofistas.

En un tercer apartado explica cómo la filosofía tiene la función de investigar los principios de la práctica, tomando entonces el nombre de *moral*. Esa enseñanza de la moral debe realizarse a través de la razón, la que prescribirá la justicia y la abnegación. Y concluye este punto afirmando "...la religión de la República es la religión de la razón. Que la República ayude a las otras; pero que, ante todo, enseñe esa". La filosofía es entonces "la única educación moral y religiosa conforme al principio republicano" (Jacques, 1848b: 154 y ss.).

Por último recalca que la filosofía es la verdadera "instructora de los ciudadanos de república". Ella es el pensamiento independiente y emancipado, aunque no de toda regla sí de toda servidumbre. "Es por eso el aprendizaje necesario del ejercicio de todas las libertades, ya que la libertad de pensamiento es la fuente y la condición de todas las otras". "La filosofía es necesaria entonces [...] como aprendizaje de la libertad". (Jacques, 1848b: 156 y ss.).

Por todo lo expuesto considera que la enseñanza de la filosofía debe darse en todos los niveles según la medida conveniente. Afirma que esta debe impartirse desde la escuela primaria, ya que allí, aunque la enseñanza es muy limitada y puramente práctica en cuanto a las disciplinas científicas y literarias, es reclamada por su influencia moral. Reconoce el mérito de haber incluido en este nivel "el conocimiento de los deberes y derechos del hombre y del ciudadano; el desarrollo de los sentimientos de libertad, de igualdad, de fraternidad" como contenidos filosóficos (Jacques, 1848b: 157).

Cuando finalmente se pregunta Jacques qué filosofía enseñará el estado en las escuelas responde nuevamente que "el Estado no adopta una filosofía como no adopta una religión" y continúa diciendo "No impone a la filosofía que se enseña en sus escuelas otra regla que el respeto a la justicia, la honestidad, la razón y el buen sentido, reglas a las que él mismo, como todo el mundo, se somete" y aclara que esta enseñanza no implica una filosofía de Estado –refiriéndose más bien a una escuela impuesta por él– recordando finalmente que la justicia implica a Dios y al libre arbitrio (Jacques, 1848b: 160).

Señala Vermeren cómo una vez más se observa la coincidencia de Jacques con Cousin, cuando admite que "la enseñanza impartida en nombre del Estado no puede negar los valores fundamentales de la sociedad: Dios, la Justicia y la Propiedad" (1998: 58 y ss.).

Jacques evidencia su intención de distanciarse de Cousin y de su doctrina, pero en los planteos aquí expuestos queda claro que al desarrollar las relaciones entre la filosofía y la política –afirma Vermeren–, permanece en la huella de su maestro. Continúa el autor diciendo "El eclecticismo poniendo la filosofía bajo la protección del Estado [...] había participado en la formación de un estado moderno que se descubriría conteniendo a la filosofía en el seno de lo que en última instancia lo fundaba". Luego se cuestiona si el Estado ideal y filosófico que defiende Jacques junto a los otros profesores de *La Libertad de Pensar* no sería en definitiva el que había propuesto Cousin y concluye "La verdad política de la filosofía, convertida en cuestión de Estado, ¿no sería finalmente ésta: que el estado moderno es efectivamente imposible?" (1998: 61).

El “Sueño democrático de la filosofía” en el Colegio Nacional de Buenos Aires

El “Sueño democrático de la filosofía” argentino en cuestión

Vermeren afirma que el sueño educativo del profesor de filosofía de París había conseguido al fin volverse, en Buenos Aires, latinoamericano (1998: 104).

Con su ingreso en el Colegio Nacional de Buenos Aires parecía haber encontrado en el nuevo mundo la posibilidad de concretar su proyecto: inaugurar un establecimiento de instrucción pública en “el centro de la población más activa” según los términos de la carta de Humboldt. Sin embargo en el Colegio Jacques volvió a ser lo que no había dejado de ser jamás: un profesor, a quien en términos de José Ingenieros una “secreta angustia” le impedía continuar la redacción de su obra filosófica (1998: 107).

Desde su cargo de Director continuó con su tarea pedagógica, proponiendo hasta los últimos momentos de su vida nuevos planes de educación. Toda su obra se encuentra atravesada por su concepto de la filosofía como “ciencia de las ciencias” hasta el punto de encontrarse en los fundamentos de sus escritos pedagógicos (1998:108).

En su último proyecto de reforma, la *Memoria* de 1865, presentó el paradigma completo de la educación pública y allí volvió a definir a la filosofía como “[...] *ciencia de las ciencias*, la *ciencia de los principios de todo*” (Jacques: 29). En este escrito, dice Vermeren, está muy próximo en muchos sentidos, y con las adaptaciones necesarias a la Argentina de 1865, a la Universidad liberal que Víctor Cousin había querido para la Francia de la primera mitad del siglo XIX. Luego de lo expuesto llega a la siguiente conclusión:

Resulta de allí que el sueño de Jacques de un Estado Argentino que sería demandante de una educación fundada sobre la Filosofía está no sólo poco alejado del que había concebido en 1848 para la República de Francia, sino también del que Cousin podía haber formulado para el Estado Liberal de la Monarquía de Julio. Se trata siempre de producir un individuo libre en un Estado liberal moderno que debía reconocer un rol a la filosofía (Vermeren, 1998: 112).

Desglosando las ideas de Vermeren puede concluirse que los tres proyectos filosófico-pedagógicos apuntaron al mismo propósito que, parafraseando lo expuesto, fue “producir un individuo libre en un Estado liberal moderno que debía reconocer un rol a la filosofía.” En la versión de Cousin, este proyecto sería su propio eclecticismo espiritualista, y en la de Jacques su propuesta se plasmaría en el “Sueño democrático de la filosofía” que tuvo una doble traducción: la francesa y la argentina. Es decir, reiterando lo que está en el principio de su idea fundadora, ya expuesto: “el sueño de un Estado republicano y filósofo que enseñaría en sus escuelas, a todos, la libertad de pensar...” (Vermeren, 1998: 76), resultó posible elaborarlo para la Francia Republicana de 1848 y con las adaptaciones necesarias, para la naciente República Argentina de 1863.

Hasta este punto de la lectura de Vermeren se infiere que el sueño de Jacques fue elaborado para el Estado Argentino quien asume que el mismo estuvo “poco alejado” del que había concebido para su país de origen. Sobre este punto se presentará más adelante otra posición.

Como cierre de lo expuesto concluye el filósofo francés contemporáneo: “La lección de la historia es que este estado es quizás imposible” [...], reiterando una idea ya enunciada y agrega finalmente “Y cuando un ataque cerebral lo fulmina la noche del 12 de octubre de 1865 su muerte es percibida como el remate noble y trágico de una vida dedicada a una tarea imposible...” (Vermeren, 1998: 112 y ss.).

En este escrito se intentará realizar un aporte a esta *lección de la historia* que no exceda el propósito y los límites de esta investigación, dejando una línea de indagación abierta que podrá profundizarse en futuros trabajos.

En la misma dirección de Vermeren los escritores Brandariz, Moreno y Blanco sostienen que el “Sueño democrático de la filosofía” pudo realizarse en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Afirman que allí se dio cumplimiento a uno de los postulados centrales presentados por Jacques en su artículo sobre “La enseñanza pública de la filosofía” elaborado en 1848. A juicio de los autores, al proclamar en aquel impreso la importancia de la enseñanza filosófica aseverando que “[...] la filosofía misma era para él el ejercicio de todas las libertades, porque la libertad de pensar [era] la fuente y la condición de todas las otras” estaba ya trazado el plan educativo que sería el alma del Colegio fundado en 1863 (2010: 15).

En esta misma línea sostiene Ruggiero: “El recorrido pedagógico de Jacques en territorio argentino, desde la experiencia tucumana hasta el Colegio Nacional de Buenos Aires, está atravesado permanentemente por la misma ilusión que abrigara en Francia: un estado que demandase una educación fundada en la filosofía” y continúa diciendo que aquellas modificaciones que incorporó en la enseñanza de la ciencias naturales, no cambió lo substancial del proyecto filosófico: “se trata siempre de producir un individuo libre en un Estado liberal moderno que debía reconocer un rol a la filosofía”. Concluye que Vermeren está en lo cierto cuando afirma que “la lección de la historia es que este estado es quizás imposible” (2010: 7).

Sin embargo Ruggiero aclara previamente que Jacques adoptará los filosofemas políticos de Sarmiento: el rechazo a “la diferencia salvaje” del indio con el fin de mantener su ideal igualitario. “Excluyendo del pueblo al indio no tendrá problemas para conciliar el ideal de libertad heredado de la revolución francesa con el autoritarismo que impone la civilización a la barbarie” (2010: 7) reconociendo de esta manera una diferencia, al menos en este punto, entre el “Sueño democrático de la filosofía” francés y el argentino.

A continuación se desarrollará otra posición respecto a la siguiente afirmación que puede inferirse, entre otras, a partir de lo expuesto:

Jacques logró elaborar “El Sueño democrático de la filosofía argentino”, el cual resultó poco alejado del francés; dicho en otros términos: el sueño de un Estado Argentino que sería demandante de una educación fundada sobre la filosofía, estaba poco alejado del que había concebido para la República de Francia en 1848.

Caruso y Dussel estudiaron la trayectoria de Amadeo Jacques y centraron uno de sus trabajos en su actuación en la naciente República Argentina. Se presentarán sintéticamente algunas de sus ideas para contextualizar mejor el pensamiento de los investigadores respecto al “Sueño democrático de la filosofía”.

Al llegar Jacques llegó al Río de la Plata ya había conocido en París a Domingo Faustino Sarmiento, personaje clave en la formación del imaginario argentino y antiguo colaborador de su revista *La Libertad de Pensar*. Cuando el educador francés llega a estas tierras entonces ya traía “imágenes transoceánicas informadas por la fértil literatura sarmientina acerca de los sujetos, las tierras y las posibilidades del lejano Río de la Plata” (Caruso y Dussel, 1997: 39).

La prosa sarmientina prometía el progreso sureño durante los difíciles años ‘40 en Francia. “Quizás el Río de la Plata proporcionara ese ‘palco de primera categoría’ para las extraordinarias funciones que deparaba la historia. En esa escena, se cruzaron la mirada de un exiliado europeo y un espacio geográfico, político y cultural que funcionaba con otras reglas” (Caruso y Dussel, 1997: 40).

Esta última afirmación, referida a las distintas reglas, se convertirá en el punto iniciático de diversos planteos que trazarán los investigadores.

Consideran los autores que en su actividad, tanto en Francia como en Argentina, Jacques conservó una voluntad continua de intervención y allí es donde “puede verse un ‘plus’ que caracterizó su itinerario”. Sin embargo, sumado a esa inquebrantable voluntad el exilio introdujo determinadas rupturas y un desplazamiento político-cultural del centro de la modernidad a sus márgenes. A partir de esta realidad se formulan diferentes preguntas, de las cuáles una resultará clave para esta investigación: ¿Qué lugar pasó a ocupar [entonces] el “*sueño democrático de la filosofía*” de Jacques allí donde la propia democracia se iba diseñando como la exclusión física y cultural de la mayoría de la población [...]? (Caruso y Dussel, 1997: 40).

Los autores analizan la publicación de Jacques “Excursión al Río Salado y al Chaco”, entre otros antecedentes, para justificar su parentesco ideológico con Sarmiento. Según Caruso y Dussel en este escrito –ya presentado en este trabajo–, se sintetizan los rasgos de la mirada Sarmientina: “el desierto como categoría cultural –es decir, es una ausencia no física sino de civilización– y la barbarie como producto del carácter semisedentario de la actividad ganadera” (1997: 43). Allí aparecen también sus *indicadores de civilización*: “el trabajo, el vestido, el calzado, la fisonomía de las mujeres de Santiago del Estero que, ‘a falta de belleza, lleva impresos los signos de la inteligencia; casi saben conversar” (En Caruso y Dussel, 1997: 43).

Jacques, en síntesis asumió la tarea civilizatoria planteada por Sarmiento compartiendo sus postulados fundamentales: la apertura a la inmigración y la necesidad del exterminio de lo autóctono para conformar el nuevo país (Caruso y Dussel, 1997: 43).

Afirman Caruso y Dussel que resultan sorprendentes tales afirmaciones para quien había sido un combatiente contra el poder autocrático en su país natal y se cuestionan si en su concepción ese sería el liberalismo posible para estos países de América Latina: más excluyente y autoritario que el europeo (1997: 45).

Coinciden los autores con Mantovani al afirmar que Jacques se “argentinizó”, ya que lograba hablar desde Argentina y para este país, todavía en creación; pero esta “argentinidad”, a juicio de ellos, no radicaba en los tópicos que abarcaba, los cuales no escapaban a la imaginación europea.

Las masas de la naciente unidad política que se comenzaba a denominar Argentina eran observadas [por Jacques] desde una mirada científicante y ya no ideológica como lo había hecho con las masas francesas en las barricadas parisinas de 1848. Este desplazamiento del campo de la ideología y la política hacia el discurso científico –del saber por principios al saber por reglas– parece introducir en Jacques una situación de disponibilidad política hacia los proyectos ordenancistas y la naciente construcción hegemónica, lo que tendría consecuencias para la definición del curriculum dominante de la escuela media argentina (Caruso y Dussel, 1997: 45 y ss.).

Luego de lo expuesto Caruso y Dussel se formulan nuevas preguntas entre las que pueden resultar de interés las siguientes: “¿Cómo pensaba Jacques la articulación de políticas democráticas en el marco de estrategias fuertemente excluyentes de amplios sectores de la población? ¿Por qué la filosofía quedaba relegada a lugares marginales en el curriculum, casi como la negación de sus propias competencias originales?” (1997: 56). En un intento de respuesta hacia estas preguntas proponen que se las planteen considerando “su experiencia americana como un choque cultural”, más que como un simple deslizamiento hacia la coalición hegemónica. Y recordando su escrito sobre la *Excursión* y sus trabajos como naturalista en estas tierras concluyen nuevamente:

Este paso de lo ideológico a científico –del saber por principios al saber por reglas– está quizás preanunciando su deslizamiento desde su posición ideológica frente a las élites –tal como lo había desarrollado en Francia– a una posición de adaptación de tono negociador, como la que supo cultivar en la naciente Argentina. Esto es, la alteración de las relaciones entre saber y locación proporciona al primero nuevos acentos, ante el impacto experiencial de nuevas escenas (1997: 56).

Desde otro lugar y varios años antes Vigna y Aragón había percibido este corrimiento de Jacques. Así afirmaban en 1961: “En tierra extranjera, desaparecieron los perfiles del político, para concentrar todas sus inquietudes en la personalidad de nuestro maestro Amadeo Jacques, tal como lo caracteriza Miguel Cané” (p. 195).

Finalmente concluyen los estudiosos contemporáneos que Jacques, al prestar servicio al Mitrisimo, terminó participando “[...] en la producción de las bases de un proyecto educativo que suponía tanto la exclusión social como la producción de élites para un modelo republicano lejano a las barricadas parisinas de 1848” (Caruso y Dussel, 1997: 57).

Esta conclusión de los investigadores permite poner en cuestión la afirmación con que se intentó sintetizar el planteamiento de Vermeren: que “El Sueño democrático de la filosofía argentino” de Jacques estaba poco alejado del que había concebido para la Republica de Francia de 1848.

De lo expuesto hasta aquí por las dos perspectivas presentadas, la de Vermeren y la de Caruso y Dussel surge un nuevo cuestionamiento:

¿“El Sueño democrático de la filosofía” francés, resultó realmente poco alejado del que elaboró para su patria adoptiva: la República Argentina?

Para intentar elaborar una respuesta se trabajarán algunas fuentes. Las mismas se centrarán en aquellas referidas a la Escuela Secundaria argentina refundada durante la presidencia de Bartolomé Mitre.

Si bien queda claro –según lo explicado en los apartados anteriores– que el “Sueño democrático de la filosofía” en su versión francesa no se limitaba a una única expresión: la institucional, es decir a su concreción en el sistema educativo estatal, en este trabajo se investigará específicamente sobre su plasmación en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Para precisar mejor a qué se referirá el apartado siguiente se especificará más la pregunta que se intentará responder:

¿“El Sueño democrático de la filosofía” francés planteado para los liceos, resultó realmente poco alejado del que elaboró Jacques para el Colegio Nacional de Buenos Aires?

Cabe recordar que este emblemático Colegio fue el primero creado por Mitre y no representaba una institución escolar más, sino que constituía el punto de partida de la organización de la enseñanza secundaria a nivel nacional. Aceptando los límites que este recorte representa, se considera pertinente intentar una respuesta para cumplir con el propósito de este trabajo.

“El Sueño democrático de la filosofía” en el Colegio Nacional de Buenos Aires: ¿Una nueva versión del que había elaborado Jacques para los liceos franceses de 1848?

Se trabajará este apartado tomando como referencia fundamental el artículo de Jacques “Sobre la enseñanza de la filosofía en los liceos nacionales” publicado en *La Libertad de Pensar* en abril de 1848.

Se presentarán sucesivamente cada una de las proposiciones allí enunciadas y, a partir de la utilización de distintas fuentes que se refieran directa o indirectamente al Colegio Nacional de Buenos Aires entre los años 1863 y 1865, se intentará inferir hasta qué punto cada una de ellas se tradujo en la primera Escuela Secundaria moderna argentina. Cabe aclarar que al responder si se trata de una nueva versión, se precisará la distancia entre la presentada en Buenos Aires y su originaria parisiense, elaborando así una posición final. Se dará una importancia central al capítulo sobre “La Segunda Enseñanza” presentado por Jacques en su *Memoria* (1865). En esta obra quedó explicitado el pensamiento del educador francés sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela media argentina, constituyéndose así en un documento insustituible para recuperar sus ideas. De esta manera se trabajará sobre la posición teórica de Jacques respecto al “Sueño democrático de la filosofía” en Buenos Aires y sobre lo que lo que efectivamente pudo concretarse en el Colegio en esos años, de acuerdo con las fuentes disponibles.

Afirma Vermeren que “Sobre la puesta en marcha de este proyecto educativo, tenemos el testimonio célebre de Miguel Cané en *Juvenilia*,” donde ofrece numerosos relatos acerca de la enseñanza de Jacques (1998: 105). Se tomará en cuenta esta fuente como aquella que proporciona documentación narrativa³⁹ respecto a la tarea desplegada por el profesor

³⁹ Aquí se utiliza este término en el sentido que le otorga Daniel Suárez dándole un alcance más amplio “[...] la Documentación narrativa es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientadas a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan [...] acerca de sus experiencias educativas”. Se considerará que la escritura fue realizada por un exalumno varios años después y que el autor se dedicó

francés, considerando que la perspectiva es la de un exalumno dedicado a las letras y anticipando que son pocos los relatos que se vinculan con el tema que aquí se está estudiando.

La primera es que “La enseñanza de la filosofía en los liceos no descansa sobre tal o cual sistema particular, personal”.

En la *Memoria* Amadeo Jacques no se refiere a este imperativo de la enseñanza filosófica en la escuela media, tal como lo había indicado para la Francia de 1848.

Indirectamente puede considerarse que establece este criterio cuando expone la función de los textos como medios de enseñanza, aunque el mismo resulta común a todas las materias. En ese apartado se cuestiona: “¿Cuáles son los textos de enseñanza que se deben adoptar en los Colegios Nacionales?” y responde “todos o ninguno” aclarando a continuación que de todos puede extraerse algo y que ninguno es perfecto. Explica los riesgos de adoptar un libro en la enseñanza oficial, aclarando que en la enseñanza pública *adoptar*, puede significar *prescribir* y por consiguiente, hasta cierto punto *excluir* (p. 42). Continúa diciendo que cuando un libro se adopta *oficialmente* el profesor tiene el *deber* de ajustarse a él y el *derecho* de limitarse al mismo. De esta manera el peligro es que el enseñante caiga en una rutina y el alumno se limite a memorizar el texto.

A su juicio el docente debe ajustarse a un programa y no a un texto. El podrá elegir el o los libros con la consiguiente libertad y responsabilidad. Reunirá las publicaciones relativas a los objetos de su enseñanza especial y “[...] tomará de cada una de ellas lo que le parezca bueno” así el mismo será el autor de su lección (p. 43 y ss.). En este tomar lo bueno de cada libro puede leerse la impronta del eclecticismo de la que Jacques, en apariencia no pudo desprenderse.

Más adelante afirma “El libro oficial encadena al profesor en una forma única; esclaviza con mayor razón al discípulo y esclaviza al espíritu que no vive sino de libertad; esto equivale a destruirlo, confundiendo la memoria con el entendimiento” (p. 46) y continúa diciendo que “el discípulo puede y debe redactar el mismo su libro”.

En caso de utilizar un texto prefiere que no fuese muy conforme con la enseñanza verbal del profesor, de tal manera que el alumno ejercite diferentes funciones del pensamiento como comparar, juzgar, elegir. Incluso dice que fomentaría que en una misma clase cada estudiante utilizara un libro diferente (p. 47 y ss.).

Esta especificación que dejó escrita respecto a los libros de texto contrasta notablemente con lo que efectivamente sucedía en sus clases de filosofía según los relatos de Miguel Cané y de acuerdo con otras fuentes secundarias, como aquellas que reconstruyen la enseñanza filosófica en la escuela media argentina.

Afirman Obiols y Agratti que “la filosofía en la escuela secundaria de la Argentina moderna nace bajo el signo del eclecticismo” y precisan que se trata del eclecticismo espiritualista fundado en Francia por Victor Cousin. Esta presencia –afirman– se debe al primer *Manual de Filosofía* utilizado en sus aulas, aquel que fue escrito por Jacques,

a las letras y no a la filosofía. Se presume válida la utilización de esta denominación aquí aunque la obra de Cané tiene una finalidad distinta a la que propiamente tiene un escrito cuya intencionalidad es cumplir con los fines específicos de la Documentación narrativa.

Simon y Saisset. En este *Manual* sumado a algunos programas de fin de siglo (posteriores a 1865) “está la base de lo que ha sido la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria en la Argentina del siglo XX”. La utilización de este libro de texto se extendió hasta 1938, de ahí la denominación de los autores para este período de la enseñanza de la filosofía en la escuela media (1863-1938): la del *Paradigma Ecléctico* (1994: 84 y ss.).

Tanto Diego Pro como Ethel Manganiello al referirse al pensamiento de la Generación de 1866 afirman que la misma se desenvolvía dentro del espiritualismo ecléctico francés. El de mayor influencia en la vida cultural de entonces, dicen, fue el de Victor Cousin, debido a la difusión de sus doctrinas acerca de Dios, la naturaleza y el yo, ejercida a través del *Manual de Filosofía* escrito por Jacques, Simon y Saisset (1965: 27 y ss.), (1980, 106 y ss.).

Al referirse a los hombres que actuaron en la generación del ‘80, asevera Pro que algunas de sus figuras más representativas conservarán un sello romántico y vivirán desgarradas entre “el positivismo aprendido y aquel fondo espiritualista de la adolescencia” en una clara referencia a su formación en la segunda enseñanza (1965: 26 y ss.).

En este mismo sentido Gottheld, un estudioso de la historia de la Psicología en Argentina, escribió en 1969 que el *Manual* de Jacques, Simon y Saisset “fue la obra adoptada como texto de enseñanza secundaria argentina y contribuyó a la difusión del eclecticismo espiritualista entre los hombres de la segunda mitad del siglo XIX” (p. 28).

Miguel Cané da testimonio acerca de la utilización del *Manual* en distintos capítulos de su ensayo. Así dice: “Hay en ese *Manual*, que corre en todas las manos de los estudiantes, páginas de una belleza literaria de primer orden...” (2015 [1884]: 71).

Y así relata su recuerdo del Profesor de filosofía:

Cuando empezó a dictar el curso de filosofía, que debía concluir tan brillantemente Pedro Goyena, dio como texto el *Manual* en colaboración con Simon y Saisset. En la primera conferencia dijo bien claro que aquella era la filosofía ecléctica; más tarde añadió a algunos compañeros: “el día que yo escriba mi filosofía, comenzaré por quemar ese manual”.

En un párrafo más adelante sostiene Cané que Jacques debía pertenecer a la escuela positivista, creyendo incluirlo así entre “los hombres de ciencia, realmente superiores en todos los tiempos” (2015 [1884]: 84 y ss.).

Unos capítulos más adelante vuelve a reiterar que en el Colegio se enseñaba el eclecticismo. Así afirma:

[...] entre el Colegio y la Universidad existía el mismo antagonismo, la misma lucha que entre los discípulos de Guillermo de Cahmpeaux y los de Abelardo, la misma emulación que entre Oxford y Cambridge. Despreciábamos esos petimetres que iban paquetes al aula una vez por mes, a hacer el Balmes o el Gérusez, mientras nosotros nos alimentábamos de la médula del león del eclecticismo (¡) (Cané, 2015 [1884]: 90.)

Como conclusión de esta proposición puede afirmarse que en Argentina Jacques no se refirió específicamente a la necesidad de no ajustarse a un sistema filosófico en particular en la segunda enseñanza. En su *Memoria* sólo explicitó algunas razones generales que daban cuenta del peligro que representaba la utilización de un texto único, sin hacer

hincapié en la importancia de no enseñar una sola doctrina (o teoría) y estas pautas las hizo extensivas a todas las materias del nivel.

En la práctica puede afirmarse que tanto los alumnos del Director de *La Libertad de Pensar* como una buena cantidad de las generaciones sucesivas de estudiantes de la Escuela Secundaria reconocen su formación filosófica dentro del eclecticismo espiritualista de Victor Cousin. Mientras se utilizó el *Manual* de Jacques en la escuela media argentina perduró aquel eclecticismo del que el profesor francés quiso distanciarse, como ya se expuso en este trabajo y tal como algunos leen el testimonio de Cané cuando Jacques dice que el día que escriba su filosofía comenzaría por quemar el *Manual*.

Así la enseñanza filosófica en la Escuela Secundaria Moderna argentina, de los ciento cincuenta y cinco años que tiene recorridos, durante setenta y cinco de ellos –prácticamente la mitad de su itinerario– se ajustó a ese sistema particular, personal; seguramente con algunas excepciones difíciles de reconocer dentro del conjunto de los Colegios Nacionales.

La segunda es que “*Esta enseñanza es ante todo moral*”

Amadeo Jacques explicita en 1865 la función moral de la filosofía en la Segunda enseñanza. Así, cuando describe las materias que incluye dentro de *Las Ciencias Morales y Políticas* dice al enunciar las distintas disciplinas filosóficas: “[...] dan al hombre el conocimiento de sí mismo, ya sea por la observación directa de su constitución íntima (*psicología*), [...] disciplinan la inteligencia sometiéndola a la regla (*lógica*); [...] esclarecen en él la conciencia de la santidad del deber y le hacen entrever sus destinos inmortales (*moral*); (...) lo ilustran sobre los principios inmutables que son la base de las sociedades [...]” (p. 26).

Obiols y Agratti sostienen que durante el período que se desarrolló lo que denominaron el *Paradigma ecléctico* (iniciado en 1863) la referencia que puede encontrarse respecto a una enseñanza de conductas deseables aparece en el capítulo sobre la “Moral” del *Manual*. No encontraron otra especificación de los objetivos de la enseñanza filosófica en este sentido. “En lo actitudinal (...), ni los programas ni el *Manual* explicitan actitudes o valores que se deseen desarrollar” (1994: 85). Si bien sería necesario contar con un mayor número de fuentes que den cuenta de lo que efectivamente sucedió mientras Jacques enseñaba filosofía en el Colegio Nacional de Buenos Aires, si ese era un postulado de la enseñanza de esta disciplina en la escuela media, evidentemente no tuvo la trascendencia esperada.

Si la función de la filosofía era dar una enseñanza moral desde el Estado, sustituyendo en este aspecto a la enseñanza religiosa, no parece haber logrado incorporar esta conciencia en la *aristocracia legítima*: los profesores de filosofía argentinos. Téngase en cuenta que el Colegio Nacional desde su origen tuvo una educación laica, por consiguiente el hacerse cargo de este tipo de enseñanza se presume que no hubiera generado conflictos con los representantes de los distintos credos o al menos aquellas diferencias debían haberse planteado más allá del ámbito de esta disciplina.

Entonces, la enseñanza obligatoria de la filosofía moral en las escuelas secundarias argentinas ¿Debía cumplir con la misión de ser “uno de los fundamentos de la unidad moral de la sociedad del siglo XIX” (Jacques, 1848a: 146)? Si esa era su función, al

menos en su *Memoria* no se presenta con la misma claridad y fuerza que en el artículo francés de 1848. La Constitución Argentina ya había sido escrita hacía doce años en 1865 y poco tiempo antes acatada por todas las provincias; esa filosofía, presente en la carta Magna, ¿Cómo puede y debe ser enseñada en este país? No presenta ninguna reflexión al respecto este escrito de Jacques, entre otras múltiples posibles.

Esta segunda proposición quedó explicitada por Jacques en su *Memoria* centrandó en la enseñanza *Moral* en una de las unidades del programa de filosofía. Según la distribución realizada por él en el Plan de estudios de 1863 esta materia debía dictarse a lo largo de dos años. La unidad de la *Moral* se dictaba exclusivamente en quinto año junto con la Teodicea y la Historia de la Filosofía.

Esta presencia en la Escuela Media ¿resultaría suficiente para que la enseñanza de la filosofía sea ante todo *Moral*? Si se parte del supuesto de que la enseñanza filosófica en su totalidad debe contribuir a la formación moral ¿Es posible inferir fácilmente, a partir del enunciado y definición de las distintas disciplinas filosóficas, este objetivo de la materia? es decir, en términos de Jacques expuestos en su artículo de 1848 ¿queda claro que se deben enseñar: las grandes verdades sociales, los grandes principios que revela la naturaleza humana, la existencia de Dios en nombre de la razón y en nombre del corazón; el derecho y el deber; la libertad y la responsabilidad (Jacques, 1848a: 145 y ss.)?.

Si se tienen en cuenta los cuestionamientos formulados en los párrafos anteriores, la conclusión respecto a esta segunda proposición referida a la enseñanza filosófica ante todo como moral; es que esta se presenta mucho más limitada o al menos no tan explícita como la de su versión francesa.

En la práctica parece haberse diluido u olvidado esta misión de la filosofía como materia del Plan de estudios según el estudio de Obiols y Agratti.

La tercera es que *La enseñanza de la filosofía en los liceos es el complemento necesario de los estudios literarios y científicos:*

En su *Memoria* de 1865 Amadeo Jacques explicita la función unificadora de la filosofía en la Segunda enseñanza. Así explica su papel de restituir “[...] a la ciencia, despedazada por un trabajo necesario de análisis, su unidad fundamental, refiriendo todas las cosas a Dios, su principio Supremo y todos los conocimientos al entendimiento humano, su instrumento común” y cierra el párrafo señalando la materia –o disciplina– que cumple ese propósito “*filosofía propiamente dicha; teodicea*” (p. 26).

Más adelante argumenta a favor de la ubicación de la filosofía en los últimos años de estudio, aunque no lo afirma explícitamente, ya que no se trata propiamente de un Plan. Así dice:

[...] la Filosofía, la más ardua y la más abstracta de las ciencias, que es para darle su verdadero nombre la *ciencia de las ciencias*, la *ciencia de los principios de todo* (pues de otro modo no puede ser sino un palabreo vano, sin fondo ni significación) supone por esto mismo el estudio anterior de todas las ciencias particulares (p. 29).

Y termina diciendo que no se puede “demostrar humanamente la existencia de Dios y su sabiduría a quien no conoce sus obras y las leyes que la rigen.”

En esta argumentación se puede reconocer cómo la filosofía se constituye en un complemento necesario de los otros estudios.

En otra parte del escrito, cuando se refiere a la necesidad que tiene la educación de seguir la marcha natural del desarrollo intelectual a medida que el alumno va progresando en edad, señala cómo deben enseñarse las ciencias. Ellas van ganando en profundidad y abstracción a medida que se robustecen las facultades intelectuales y “[...] la filosofía no es otra cosa que la más alta aplicación de estas a los objetos mismos de todas las ciencias ya recorridos, considerados en su conjunto, con los vínculos que las unen”(p. 30).

De esta manera remarca una vez más la función de la filosofía en la escuela media ya enunciada.

Obiols y Agratti sostienen que, la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria moderna argentina, desde sus orígenes, se ubicó en los últimos años. Colocada en aquel lugar de los Planes de estudio cumplía el propósito de sintetizar los estudios anteriores, constituyéndose en una suerte de coronación de los mismos (1994: 85).

Esta proposición está claramente presente en su *Memoria*, hasta el punto de reiterarse, desde distintas perspectivas, en más de una oportunidad. En la práctica puede afirmarse que su ubicación en los últimos años de los Planes de estudios, ya justificada en el Colegio de San Miguel de Tucumán y colocada allí desde el primer Plan con proyección nacional, (el de 1863) es una muestra de un intento de cumplir con su función de complementar los estudios literarios y científicos.

La cuarta y última es que la enseñanza de la filosofía en los liceos es hoy más oportuna que nunca, y más conforme que ninguna otra al espíritu de los nuevos tiempos y a la naturaleza de las instituciones libres.

En la *Memoria* de Jacques no se encontró ninguna especificación respecto a la función de la filosofía en este sentido: no hay ninguna referencia a ella como “comentario de la democracia”. Tampoco hace alusión a la función de formar “espíritus libres por principio y firmes por convicción”, competencias destacadas como aquellas necesarias para vivir en la República de Francia de 1848.

Menciona la formación de espíritus libres como un objetivo de la Escuela Secundaria cuando presenta la utilidad de los textos como medios de enseñanza. En una explicación válida para todas las materias dice que en los dos últimos años los alumnos deben ser capaces de tomar los apuntes directamente escuchando al profesor logrando así redactar el propio libro, y luego concluye:

Entonces habrán dado un paso inmenso en la carrera de su desarrollo intelectual. Habrán aprendido a pensar por sí mismos y a expresar con independencia lo que sean capaces de pensar. Ya serán hombres, espíritus emancipados, mientras que el libro, pensando y hablando para ellos, los hubiera detenido bajo la tutela tiránica en un estado de perpetuo tutelaje (1865: 47).

El propósito tan claro enunciado para la filosofía en 1848: preparar al estudiante para que ejercite la libertad de pensar, fuente y condición de todas las otras libertades, parece

haberse diluido en un propósito común a todas las materias. Ahora deberá cumplirse en esta nueva versión: adquiriendo la capacidad de escribir el propio libro, que en el formato estudiantil significa la capacidad de tomar los propios apuntes desde la palabra del profesor de cada una de las materias.

Puede considerarse que al enunciar el objeto de la segunda enseñanza se están formando espíritus libres. De diferentes maneras, deja constancia que la cuestión central es que “No debe dejar ociosa una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero, a lo bello o a lo útil”, desarrollando las facultades intelectuales en todas las direcciones posibles (Jacques, 1965: 24 y ss.). Pero al igual que cuando expone su pensamiento referido a otros aspectos de la escuela secundaria, no es un objetivo específico de la enseñanza de la filosofía, al menos en su *Memoria* no lo dice expresamente.

Obiols y Agratti sostienen que, la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria moderna argentina, durante el denominado *Paradigma ecléctico* –que se inicia en 1863– se reduce a una enseñanza con objetivos de tipo cognoscitivo, “que el alumno conozca o comprenda tales o cuales teorías” y califican a la misma como enciclopedista. Aquella está compendiada en una gran cantidad de abigarrada información presentada en las seiscientas páginas del *Manual*. Esa enseñanza libresca y con pretensiones de abarcar el conjunto del saber, que apunta a resultados más que a procesos, la consideran vacía de espíritu crítico (1994: 85 y ss.).

Si bien esta última afirmación de los autores es preciso tomarla en los términos que ellos la enuncian, es decir, refiriéndose a la enseñanza de la filosofía en un espacio de tiempo más prolongado que aquel en el que Jacques fue protagonista; esta aseveración evidencia –al igual que sucedió con otros de los postulados– que el legado del profesor francés, en el caso de haberse cumplido entre 1863 y 1865 no fue lo suficientemente consistente en este punto como para darle aquella impronta tan aclamada para la Francia de 1848.

Poco después de la desaparición de Jacques, siendo entonces Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires su amigo y compatriota Alfredo Cosson, escribe en un informe cuál es el Sistema de conocimientos científicos del Colegio. Así establece el orden de sucesión: matemáticas, cosmografía, física, química, historia natural y filosofía. No ubica a ésta última dentro de los estudios literarios como se hacía en años anteriores y cuando se refiere a la misma afirma que “se considera en el Colegio una ciencia y por consiguiente se trata por los mismos procedimientos que las ciencias positivas”, menciona las mismas disciplinas filosóficas presentes en el *Manual* y aclara “En la Lógica, en la Moral y en la Teodicea se emplea el razonamiento para deducir todas las consecuencias de los hechos obtenidos” (Cosson, 1869: 22).

Se considera lícito cuestionarse a partir de lo expuesto, cuál sería entonces, sólo cuatro años después de la desaparición del Profesor Republicano francés, la contribución específica de la filosofía a la formación de espíritus libres.

Miguel Cané deja un breve testimonio acerca de formación recibida en el sentido planteado por este último postulado “Su espíritu liberal, abierto a todas las verdades de la Ciencia, libre de preocupaciones raquílicas, ha ejercido su influencia poderosa sobre el de todos sus discípulos” (Cané, 2015 [1884]: 86).

No obstante no se refiere específicamente a su educación filosófica recibida como discípulo de Jacques.

La conclusión referida a esta cuarta proposición, al igual que en la primera, es que Jacques no se refirió específicamente en su *Memoria* a la enseñanza de la filosofía en el nivel medio como aquella que formaría en el espíritu de libertad. No plantea explícitamente que “espíritu de libertad y espíritu filosófico son sinónimos”.

El aporte de Jacques a la inserción de la escuela media argentina en la modernidad es indiscutible y claramente todo proyecto educativo que se inscriba en la modernidad ilustrada –y romántica– apunta a la emancipación del sujeto.

No obstante si se atiende exclusivamente al objeto que aquí se está investigando, es decir, si el propósito de la filosofía para la escuela secundaria argentina moderna apunta a la emancipación del sujeto, este no se presenta como específico; si figura como el objetivo común a todas las materias. Así se pierde aquella singularidad de la filosofía, tan claramente destacada en su escrito francés de 1848.

En la práctica, según las fuentes presentadas, tanto Miguel Cané como Obiols y Agratti no dan cuenta de que este haya sido un objetivo claro de la enseñanza filosófica.

Algunas reflexiones a modo de respuesta

Luego de lo expuesto y considerando las conclusiones parciales que se fueron elaborando para cada uno de los postulados es posible afirmar que el “Sueño democrático de la filosofía” en el Colegio Nacional de Buenos Aires resultó una nueva versión respecto al elaborado por Jacques para los liceos franceses de 1848.

Si resultara lícito utilizar la misma denominación que su originaria parisiense, se asevera que hay una importante distancia entre el “Sueño democrático de la filosofía” que propuso Jacques para los liceos franceses y el que dejó como legado en el Colegio Nacional de Buenos Aires, reconstruido fundamentalmente a partir de su *Memoria*.

La importancia, significación y alcance de haber sido el Colegio Nacional de Buenos Aires el primer destinatario del “Sueño democrático de la filosofía” de Amadeo Jacques, radica en que se constituyó en el punto de partida de la organización de la enseñanza secundaria a nivel nacional.

El “Colegio de la Patria” (como lo denomina Brandariz), ocupando un histórico solar reservado a las instituciones de segunda enseñanza desde la época colonial, se transformó en modelo de una gran cantidad de Colegios Nacionales distribuidos a lo largo de toda la Argentina, tal como lo había proyectado Bartolomé Mitre.

Recapitulando la justificación para considerar que el “Sueño democrático de la filosofía” en el Colegio Nacional de Buenos Aires constituye una nueva versión del que había elaborado Jacques en 1848, que resulta alejada de su originaria francesa; se presentarán sintéticamente algunos puntos ya analizados:

De los cuatro postulados presentados en su artículo “Sobre la enseñanza de la filosofía en los liceos nacionales” de 1848: uno, el tercero, aparece explícitamente enunciado en su

Memoria en términos análogos a los de su versión francesa; el segundo sólo aparece claramente de un modo muy acotado: la función de enseñanza moral reservada a la filosofía quedó reducida a una unidad del programa.

Los otros dos postulados se presentan, o mejor dicho, se infieren, a partir de propósitos comunes para todas las materias diluyéndose así la especificidad de la filosofía respecto a los mismos.

Puede objetarse que este escrito de 1865 apuntaba a un objetivo distinto al de su artículo de *La Libertad de Pensar*, de ahí la generalidad con que se presentan estos aspectos. No obstante, considerando la relevancia y el lugar que le da a la filosofía en su *Memoria* es posible inferir que esta era la función de la *ciencia de las ciencias* en la Segunda Enseñanza de la naciente República Argentina. Baste recordar sus planes y proyectos anteriores para estos países de Sudamérica y su referencia a la *ciencia de los principios de todo*.

En cuanto a cómo pudieron concretarse en la práctica estos postulados –teniendo en cuenta las fuentes disponibles, en su mayoría secundarias– puede concluirse que el primero no pudo cumplirse, como claramente quedó demostrado. Existen algunos indicios que dan cuenta del cumplimiento del tercero, como su ubicación en los últimos años de los planes de estudio. El segundo y el cuarto postulado, si se cumplieron, es difícil descubrir que aquellos resultados se deben a los objetivos específicos de la enseñanza filosófica.

A partir de estas reflexiones puede abrirse una nueva línea de indagación de mayor alcance, llegando hasta este punto en este capítulo.

Capítulo IV: Las raíces filosóficas de la *Memoria* (1865) de Amadeo Jacques

Los estudios sobre el pensamiento filosófico de Jacques y su evolución

En este capítulo se tomarán como fuentes principales los escritos de Roig, ya que, como se dijo en las primeras páginas de este escrito, los filósofos contemporáneos Marisa Muñoz y Patrice Vermeren sostienen lo siguiente:

Repensar el siglo XIX es precisamente la tarea que se dio Arturo A. Roig, cuya destacada obra ilumina la influencia recíproca de Argentina y América Latina, de Francia y de Europa, reformulando sin cesar la pregunta, destinada a permanecer como tal de la emancipación humana. Una obra ineludible para todos aquellos que quieren abordar, desde el lugar de una crítica de la razón política, interrogándose sobre los puntos ciegos del pensamiento occidental de lo político, sobre las relaciones de la filosofía y la política, y sobre las raíces de la dominación, los conceptos de nuestra modernidad.... (2009: 5).

El Profesor de Filosofía de la Universidad de Cuyo afirma que, a partir de la lectura de *Juvenilia* (1884) de Miguel Cané, y de un escrito anterior (1872) donde el literato afirmaba que “aquel distinguido francés [...] seguía humildemente las huellas de Cousin en la escuela ecléctica” (En Vermeren, 1998: 11); se ha prestado oídos a las desacertadas opiniones de quien no logró entender a su profesor de filosofía.

Tanto en Europa, desconociendo en profundidad la evolución del pensamiento de Jacques; como en Argentina, con la pretensión de presentarlo como un filósofo al día con las últimas doctrinas, fue calificado sin críticas como positivista. Así lo ubicaron en esta última corriente filosófica tanto José Ingenieros, como Aníbal Ponce y Alejandro Korn. Todo aquello, continúa afirmando Roig “[...] llevó a ignorar las formas del racionalismo del tipo espiritualista del siglo XIX, así como había sucedido con el hecho romántico, tanto en lo que respecta a su forma de realismo social, como a su prolongación en el tiempo”. Asimismo

Esta lectura ha alcanzado dentro de la historiografía filosófica, hasta el importante libro de Ricaurte Soler sobre *El positivismo argentino* en el que se aceptó la suposición de que Jacques, al establecerse en el Río de la Plata, “no era ya ecléctico sino adherente al positivismo” (Roig, 1998: 10 y ss.).

Para conocer la evolución del pensamiento de Amadeo Jacques se tomará centralmente la conferencia de Arturo Roig pronunciada en la Universidad de la República (Montevideo) en noviembre de 1965, con motivo de rendir homenaje a la figura del Profesor Republicano francés. El título de aquella es “El pensamiento de Amadeo Jacques: sus fuentes y su evolución”⁴⁰.

El método utilizado en esta presentación por el profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza consistió en tomar como referencia inicial sus dos últimos escritos: la

⁴⁰ Esta fue publicada en *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*, Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad de la República. Montevideo, 1966, pp. 5-34.

Memoria (1865)⁴¹ y el Discurso pronunciado en el Círculo literario de Buenos Aires: “Las letras, las artes y las ciencias” (1864). Parte de las doctrinas allí expuestas –afirma–, de modo explícito algunas veces y entre líneas otras, muestran la evolución del pensamiento de Jacques.

Teniendo en cuenta el tema central de esta investigación se priorizará el análisis de la *Memoria* realizado por Roig.

Las fuentes filosóficas de la *Memoria* de Amadeo Jacques

Considera Roig que el proceso de evolución intelectual de Jacques se muestra sin rupturas desde su tesis de 1937: *Acercas de la doctrina platónica de las ideas de acuerdo con el testimonio de Aristóteles y de lo que éste le censura* hasta sus últimos escritos argentinos. Realizará entonces un recorrido de su pensamiento como lo aconsejaba Jacques: siguiendo un “[...] orden cronológico retrógrado o ascendiente” (Jacques, 1865:30).

La *Memoria* está dirigida fundamentalmente a la educación de los adolescentes y se basa en un saber desinteresado que considera tanto la unidad del espíritu, entendiendo por tal el conjunto de las facultades humanas, como la unidad de las ciencias. Así dice “[...] mantengamos para la generalidad de nuestros hijos el estudio serio y desinteresado, durante el tiempo de la adolescencia de todo aquello que pueda elevar el alma, ennoblecer el espíritu, cultivar y robustecer los órganos del entendimiento...” (Jacques, 1865: 34).

Cuando se refiere a la enseñanza desinteresada está insistiendo en la necesidad de impartir una educación no profesional. Esto no implicaría un divorcio entre la teoría y la práctica en la transmisión de las ciencias. Lo práctico, interpreta Roig, puede ser enseñado de modo puro, “como es el caso de la investigación en el terreno de las ciencias físico naturales” (1966: 6).

Roig amplía la justificación respecto al sentido que Jacques da a lo “práctico”: afirma que aquel proviene de la República platónica donde la educación tiene una marcha dialéctica. El siguiente párrafo ilustra también aquella idea cuando dice que la finalidad de la educación del adolescente es:

[...] acostumbrar a la inteligencia a remontarse a los principios primeros de las cosas, a bajar a las últimas consecuencias de los principios; mezclar a la teoría la práctica que fecundiza a ésta; e ilustrar la práctica por la teoría, sin la cual, la práctica es una rutina bruta y ciega (Jacques, 1865: 18).

La práctica es entonces experimentación de los principios teóricos: la conjunción del saber a-priori con el saber a-posteriori, no la aplicación profesional.

En la educación del joven, la ciencia es entendida como saber en sí y autónomo, diferente de aquellos otros saberes que la sociedad organiza para satisfacer sus necesidades como “oficios”, “artesanías”, “carreras” o “profesiones” (Roig, 1966: 6).

⁴¹ Roig se refiere directamente al “Plan de instrucción pública General y Universitaria”. En este trabajo suplantaremos ese nombre por la *Memoria*, ya que, de ese escrito de Jacques se tomarán las citas y referencias. Como ya se explicó en el Capítulo II, esa obra de Jacques constituyó la base del Plan; se presume que por esta razón el Profesor mendocino utiliza directamente ese nombre, aunque en la publicación uruguaya se menciona como fuente la misma que se utiliza en este trabajo: la edición de los *Escritos* de Jacques realizada por Mantovani en 1945, editada en Buenos Aires por la Colección Estrada.

Cuando Jacques se refiere a la enseñanza “desinteresada” y “general” entiende a la educación como “formación integral” y no como una mera “instrucción”. Argumenta Roig diciendo que esta idea se aclara cuando afirma: “Es preciso que sea igual sino en profundidad, al menos en extensión a la extensión misma de la inteligencia humana y de su dominio” (Jacques, 1865: 24). Además es “general” porque se refiere a todas las funciones del espíritu y promueve la ejercitación simultánea de todas las facultades. Así dice en su *Memoria* “[...] no debe dejar ociosa una sola facultad del espíritu...” (p. 24). La idea en torno a la “enseñanza general” se sostiene sobre aquella otra de la unidad del espíritu humano. Es general, entonces, porque pretende abarcar todo el dominio de la inteligencia humana, y también, aunque sin profundidad, la totalidad del orbe del saber. No propone una formación simplemente enciclopédica, sino aquella que pone en relación la estructura del espíritu y la estructura del saber:

El entendimiento humano es un ser viviente, cuyas facultades se desarrollan todas juntas y armónicamente y precisan por esto mismo una cultura simultánea e igual [...]. El espíritu [...] es un organismo cuyos resortes se prestan mutuo auxilio, que crece a la vez en todas sus partes y cuya crianza no puede ser [...] estimulada eficazmente sino por una enseñanza que ponga en juego todas sus fuerzas vivas desde el principio... (Jacques, 1865: 30).

Postula la unidad del entendimiento y la del saber que de aquel procede, pues “de la inteligencia humana todo dimana y todo se deriva” (Jacques, 1965: 18).

Si se pretende ejercitar la inteligencia en todas las direcciones y al mismo tiempo, es necesario abarcar el saber en todos sus aspectos.

Por otro lado esa “enseñanza general” debe ser acorde al proceso de desarrollo intelectual del educando: debe ir de lo concreto hacia lo abstracto. La propuesta de Jacques es que la distribución de las materias en el Plan de estudios no se realice una después de la otra, sino que lo mejor –afirma– sería trabajar con los mismos materiales cada año. Aquellos contenidos se irían estudiando colocados en un círculo de abstracción y generalidad que se aproxime cada vez más a la unidad última del saber y el adolescente así iría ejercitando de manera más completa todas sus facultades mentales:

He aquí por qué en el programa propuesto, todo aparece mezclado desde los primeros pasos. Entre los estudios de cada año y los del año subsiguiente, la diferencia está más bien en el grado que en los objetos. La educación sigue en cuanto es posible la marcha natural del desarrollo intelectual a medida del progreso de la edad. La ciencia enseñada gana en profundidad y en abstracción, a proporción que se robustecen las facultades mentales ... (Jacques, 1865: 30).

Así el espíritu se va embebiendo de todos los conocimientos al mismo tiempo y aquellos conservan su unidad efectiva. La filosofía, tal como ya se expuso en este trabajo, sería la que da la unidad en su más alta expresión a todas aquellas ciencias.

Sostiene Roig que los principios educacionales planteados en 1865 tienen sus raíces en sus escritos anteriores dedicados a la psicología (1844 y 1846). Lo mismo afirma respecto a la infraestructura del Plan de la *Memoria*: puede remitirse a su teoría de la ciencia presentada en aquellos años.

Se refiere el autor a los artículos publicados en el *Diccionario de las Ciencias Filosóficas* de Franck y al *Manual de Filosofía*. Sostiene además, que los artículos escritos en *La*

Libertad de Pensar (1848-1851), que implican un cambio en la posición de Jacques, no significan un abandono de los principios psicológicos y epistemológicos, que se mantienen en vigencia hasta 1865 en sus puntos fundamentales (1966: 8 y ss.).

Respecto a la “enseñanza general”, a la que ya se hizo referencia, cuyo fin era ejercitar todas las facultades sin exclusión de ninguna, sostiene que se basa en el tema de las *facultades*, respecto al cual ya se había interesado en sus primeras publicaciones.

En el *Diccionario* de Franck, dio publicidad a un artículo titulado “Sobre las facultades del alma”, y luego, recortado en algunas de sus partes, constituyó un capítulo del *Manual*. Este tema de las *facultades* –afirma Roig– entronca directamente con toda una teoría de la substancia, y sobre este punto central se organiza tanto la psicología como la teoría de la educación de Jacques (1966: 9).

Así dice en el *Manual*: “...el hombre es una causa; este se conoce como tal y directamente no conoce otra que la suya...” p. 54.

A decir verdad no hay más que una sola causa de los fenómenos que notamos en nosotros: y esta causa, es el alma misma que es simple. Sus facultades y sus capacidades son las diversas maneras de obrar o de padecer de esta causa única, o mejor dicho, son las formas esenciales y primordiales de su desarrollo, de su energía y de su poder (Jacques, 1872: 49).

Las substancias, según su propia naturaleza, poseen cada una de un modo diferente, un cierto grado de “energía propia”, esto es, tiene cada una su “facultad”.

En el hombre “en cuanto fuerza ilustrada y autónoma” es en quien precisamente se da ésta en el sentido más acabado: “tiene entonces todo su valor posible, es tomada en su sentido completo y significa todo lo que puede significar” dice en el *Diccionario* (En Roig, 1966: 9).

Esta doctrina de la substancia que se refleja en el escrito de Jacques se encuentra en la filosofía de Leibniz. El filósofo republicano recibió su influencia a partir de 1842, cuando tradujo uno de sus escritos del latín. Así afirma Leibniz según aquella traducción:

[...] diré al pasar que la noción de *fuerza* [...] (en latín *virtus*), [...] encierra la acción en sí misma; es *entelequia*, poder medio entre la simple facultad de obrar y el acto determinado o efectuado; contiene y encierra el esfuerzo; se determina a sí misma a la acción y no tiene necesidad de ser ayudada, sino tan sólo de no ser impedida (En Roig, 1966: 10).

La comprensión de la substancia de Leibniz significó para Jacques una explicación para entender al ser humano como fuerza y energía y dueño de sus actos.

La inquietud de Jacques respecto al tema de la substancia y que adquiere su significación con la lectura de Leibniz proviene de tiempos anteriores. En su tesis de 1837 Jacques adhirió al aristotelismo en sus críticas a Platón por no haber considerado este último en su sistema a la causalidad eficiente, en otros términos a la “fuerza” o “poder”.

En Jacques su idea de la substancia “es siempre aquello que posee en sí mismo el principio de su acción y tiende por sí mismo a su fin”, es decir que la substancia entonces es causa eficiente y causa final.

De esta manera a la noción de “fuerza” incorpora la de “fin”, y así toda la realidad queda subsumida en una concepción energética y teleológica. Cuando Jacques se refiere a la

noción de “facultad” la entiende como “causa eficiente” que cumple su tarea a-posteriori, experimental, y luego “causa final” que busca la razón suficiente también a-posteriori. Incluye ambos modos de causalidad en la definición de persona humana en su estudio sobre Leibniz: “El hombre, el yo es antes que nada una fuerza; una fuerza libre, inteligente, iluminada...” (En Roig, 1966: 11).

Otro concepto derivado de Leibniz es la consideración de la substancia como estructura, que refuerza la exigencia ecléctica de no excluir ningún elemento de la realidad para lograr una visión orgánica y total de la misma. Esta exigencia marca tanto la psicología como la historia de la filosofía en aquella escuela, y se deriva en una teoría de la educación.

Así el *Diccionario filosófico* define al eclecticismo como esa pretensión de abarcar “todos los elementos constitutivos de nuestra naturaleza” sobre la base de “una observación que no ha olvidado ni desconocido nada esencial” (En Roig, 1966: 11 y ss.).

Estos son los fundamentos teóricos de la *Memoria* de 1865 en cuando a la “enseñanza general”: el Plan se refería a la formación del hombre como un conjunto de fuerzas inteligentes, de ahí la necesidad de no dejar ociosa ninguna facultad del espíritu. La formación profesional, desde esta perspectiva, se presentaba como “deformadora” ya que ejercitaba exclusivamente alguno de los poderes de la mente.

En el artículo publicado por Jacques en *La Libertad de Pensar* 1848 sobre “La enseñanza pública de la filosofía” ya había hecho referencia al papel de la filosofía respecto al “dominio de la inteligencia”, tal como se ha comentado en el capítulo anterior. La función de la “ciencia de las ciencias” consistía en restituir la unidad a cada uno de los grupos del saber –las ciencias, las letras y la moral⁴²– al ofrecerle los principios inmutables para cada uno de ellos. Esta función de la “ciencia de los principios de todo” es recuperada en la *Memoria*.

Este tipo de “enseñanza general” no puede estar destinada a todos los integrantes de la sociedad, como sostiene Jacques, ya que algunos necesitan dedicarse con urgencia a las actividades útiles, por diversas cuestiones sociales, económicas u otras. La misma estará destinada entonces a las élites, que pueden emplear su tiempo en el estudio desinteresado, es decir en el “ocio”. Plantea entonces una enseñanza que no será general para las ya descritas “Escuelas Primarias Superiores”, donde ejercitarán ciertas facultades y adquirirán una formación técnica y artesanal.

Roig encuentra en el fondo de esta pedagogía la división de los estamentos sociales de la Grecia clásica que aparece en la *República* platónica, divididos según ciertas facultades que cada uno ejerce por su parte (1966: 18).

El profesor mendocino entiende que en Jacques el alma tiene una estructura de facultades o funciones al igual que la sociedad, y en este paralelismo de la estructura psicológica y política encuentra una derivación de los escritos platónicos.

⁴² Según la traducción de Vermeren, (1998) realizada por Eduardo Rinesi, en este artículo Jacques se refiere a las ciencias, las letras, la vida (p.149).

La “enseñanza general” o “desinteresada” dará lugar al tipo de ciudadano dirigente. Este, gracias a esta educación integradora, podrá después establecer la unidad e integración de lo social y de sus estamentos.

En la “Escuelas Primaria Superior” descrita por Jacques como aquella “[...] que se la quiere todavía más *profesional* y dirigida a formar artesanos buenos, jefes de taller, medio ingenieros...” (1865: 34) puede verse la misma fundamentación que refiere Roig para las escuelas uruguayas que propone el educador francés. En ellas se prepararían “jefes y guías” que alcancen el conocimiento del “arte” elevándose por encima del nivel de la experiencia. Aquí puede inferirse la definición aristotélica de “arte” cuando describe los diversos niveles del saber en el Capítulo I de la *Metafísica*: por un lado, se encuentra la *experiencia*, saber que surge de la sensación más la memoria; por encima de esta, el *arte*, como un saber causal pero de tipo práctico: superior a aquella pero inferior a la ciencia; por último, la *ciencia* misma como un saber causal y desinteresado (Roig, 1966: 20).

En la *Memoria* se refiere a los estudios “tan numerosos y tan variados” que debe abarcar la “enseñanza general” y enuncia a “[...] las ciencias positivas y sus innumerables aplicaciones” (1865: 24). La importancia que confiere Jacques a las “Ciencias positivas” o experimentales y las “ciencias aplicadas” que se fundan en ellas derivan del activismo Leibniziano y a la imagen del hombre que de allí se deriva, según Roig. El hombre es causa eficiente, al igual que lo es en grado absoluto la divinidad, por lo tanto todo quietismo resulta contrario a su naturaleza.

Cuando Jacques critica a Fenelón al editar sus obras en los primeros años de su ejercicio en Francia (1845) defiende al hombre como un ser eminentemente activo. Así dice: “Tal es [...] nuestro destino, marcado por nuestra naturaleza; es el de un ser *laborioso* y *activo*, *colocado aquí abajo para trabajar y combatir*, para someter mediante la lucha y el sacrificio la fatalidad que rodea la libertad que constituye su gloria” y continúa diciendo unas líneas más adelante “*Nuestro lugar está en medio de este mundo y nuestro papel es la acción*; el reposo vendrá luego, después del mérito. Así Dios nos ha hecho y no podía hacernos de otro modo...” (En Roig, 1966: 22).

Otro tema, derivado de Montesquieu y reforzado por los eclécticos en función de sus lecturas de los griegos clásicos, es el reconocimiento de diversos tipos o modos de sociedad política, cada uno de los cuales posee su propio “espíritu”. En función de esta realidad cada estado, conforme a su espíritu, ha de darle a la educación la naturaleza que le corresponda, tal como ya se expuso.

Jacques toma este criterio y lo presenta como un axioma en su artículo “Sobre la enseñanza pública de la filosofía” de 1848. Así dice al comienzo del mismo “La existencia de la Universidad descansa sobre este axioma incontestable: que en una sociedad bien ordenada, la juventud debe recibir una educación conforme al principio del estado” (1848b: 149).

Los planes educativos elaborados por Jacques han tenido en cuenta siempre este criterio: que el *Estado educador* debe organizar la enseñanza conforme a su espíritu (Roig, 1966: 19); esto se encuentra claramente presente en su *Memoria* de 1865. Algunos ejemplos de ello son los siguientes: cuando recalca la necesidad de no imitar a Europa en sus

desaciertos y en los casos que se considere oportuno tomarla como ejemplo, que se adapte a las necesidades del país; cuando se refiere a la educación diversificada recientemente establecida en Francia y remarca que en estas tierras sudamericanas las necesidades son otras cuando hay un solo hombre para desempeñar múltiples tareas (1865: 23).

Síntesis de la evolución del pensamiento filosófico de Jacques

Los estudios presentados –afirma Roig– permiten concluir que Jacques permaneció, en líneas generales, dentro del espiritualismo filosófico de origen ecléctico hasta en sus últimos escritos, poco anteriores a su muerte.

A continuación se presentará la evolución intelectual de Jacques tomando las definiciones ideológicas que él ha dejado de sí mismo. Esta evolución, continúa diciendo el Profesor de Filosofía de la Universidad de Cuyo, se enmarca dentro de la evolución general del movimiento ecléctico francés (1966: 23).

Roig comienza recordando que el nombre de “ecléctico” fue usado preferentemente por los enemigos de la escuela. El mismo Cousin en una segunda etapa de su carrera filosófica pretendió desprenderse del nombre de ecléctico y definir su pensamiento como “espiritualista”. En 1861 el fundador del eclecticismo francés decía ya que no era un sistema sino un *método* o una manera de considerar las cosas.

Entre los años 1844 y 1845 comenzaron las acusaciones contra los eclécticos como “panteístas” por parte de los representantes de la Iglesia. Cousin se declaró entonces “espiritualista teísta”, mientras la mayoría de sus discípulos entendió que esta posición era falsa y se declararon “espiritualistas deístas”.

Según Ardao, la posición de Cousin “fue en Francia la más representativa expresión del deísmo filosófico racionalista del siglo XIX” (En Roig, 1966: 24). En ese momento ya no se hablaba de “eclecticismo” sino de “espiritualismo” y los jóvenes filósofos pretendían anudar este último como doctrina, con el libre pensamiento enfrentando a la Iglesia.

En Jacques puede verse esta misma evolución de su pensamiento. En sus dos tesis, la latina y la francesa ambas de 1837, respeta al eclecticismo como método y como sistema. En sus estudios sobre Leibniz de 1842 se mantiene en los límites de los trabajos anteriores. Afirma que el mismo Cousin ha dicho que el autor de la *Monadología* es el fundador y el realizador más grande del eclecticismo, discípulo del más antiguo maestro, Descartes y maestro de los nuevos maestros, entre los que incluía a Cousin.

En 1845, en sus estudios sobre Fenelón comienza a percibirse un cambio en la posición de Jacques. Reprocha a la religión no querer reconocer en Descartes ni siquiera un “criterio para juzgar a las religiones y distinguir entre ellas la verdadera” constituyéndose así en el sostén y la defensa de la fe (En Roig, 1966: 25). La autodefinición de Jacques en esas páginas ya no es de “ecléctico” sino que gira alrededor del nombre de “cartesiano”. En este punto ya se ha independizado definitivamente de Cousin.

El *Manual*, escrito en 1846, da muestras de su deísmo, de un modo firme aunque no polémico, como correspondía a un texto para los liceos.

La Revolución de 1848 implicó para Jacques un cambio de posición política y una mayor afirmación del deísmo filosófico. En la declaración de principios de la *La Libertad de Pensar* afirmaba “nos encontramos todos en las doctrinas espiritualistas que [...] son unánimemente proclamadas por toda filosofía francesa” y continúa diciendo cuál es el contenido de aquella filosofía “la soberanía de la razón, la providencia de Dios, la inmortalidad del alma, la moral del deber” (En Roig, 1966: 26). Durante esta última etapa europea de su vida sostiene un espiritualismo “cartesiano-leibniziano” y renuncia a toda posibilidad de que se establezca una relación entre razón y fe. Además se declara abiertamente contra Cousin.

En los dos últimos volúmenes de su revista, en el año 1851 publicó sus “Ensayos sobre filosofía popular”. Allí explica que aquella filosofía no será “eclecticismo” ya que esta escuela implica una alianza imposible entre fe y razón (En Roig, 1966: 27).

Con su “Filosofía popular” establece la contraparte del “espiritualismo teísta popular” en el que pretendía inscribirse Cousin en sus últimos años.

Conviene señalar que en este momento de confrontación tanto con el jefe de la escuela como con la religión, Jacques sigue considerando que “el eclecticismo se puede tomar en un buen sentido”. Dentro de su declarado racionalismo deísta, el eclecticismo se mantiene vigente como método en virtud de aquella exigencia integradora, de visión estructural de la realidad, que constituía [...] su lado positivo” (Roig, 1966: 28).

Según lo expuesto hasta aquí, el pensamiento de Jacques fue evolucionando hacia la fundamentación de un espiritualismo dentro del cual se mantendrá el eclecticismo como un recurso metodológico y como una exigencia de visión orgánica de lo real (Roig, 1966: 28).

El espiritualismo de Jacques encontró sus fundamentos metafísicos en la noción de substancia de Leibniz, la que a su vez renovó al cartesianismo.

Sobre diferentes conceptos de este último filósofo Jacques estructuró su psicología y su pedagogía, tal como ya se fue presentando en este capítulo y en la noción leibniziana de substancia encontró la base para fundamentar la posibilidad de una real y efectiva conexión entre naturaleza y espíritu, punto de partida de la “enseñanza general” presentada en su *Memoria*.

Conclusiones

Luego de este itinerario teórico en el que se ha indagado sobre las ideas y la tarea desplegada por Jacques en Buenos Aires, es posible afirmar que se ha intentado cumplir con el propósito de esta investigación. El trabajo de recolección bibliográfica y documental realizado permitió revisitarse el pensamiento de Amadeo Jacques y su obra, particularmente durante la Presidencia de Bartolomé Mitre.

En los capítulos presentados se ensayó la cristalización de cada uno de los objetivos planteados y se elaboraron algunas conclusiones parciales cuando se estimó que así lo requerían los diversos cuestionamientos formulados.

Reconstruyendo sintéticamente la noción de *Personajes conceptuales* de Deleuze y Guattari, como “[...] figuras originales que crean conceptos que se entremezclan con otros conceptos de manera diversa, que desplazan estratos establecidos, forman líneas de fractura y despliegan significaciones nuevas reconstruyendo una tradición que no se reduce a repetir lo mismo” (Barrionuevo, 2012: 50), se puede concluir, luego de esta investigación, que Amadeo Jacques es un “Personaje conceptual del Estado educador argentino”.

En los párrafos siguientes se intentará justificar la denominación adoptada en este trabajo para quien fuera el reorganizador del Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, recuperando algunas ideas ya desplegadas a lo largo de este escrito.

Amadeo Jacques planteó una concepción novedosa para el Nivel Medio en este país: creó conceptual y fácticamente la Escuela Secundaria Moderna argentina.

Como ya se expuso, este nivel educativo puede reconocerse en este territorio en las Escuelas preparatorias que se originan en la Época Colonial. Las mismas sufrieron transformaciones pero, tal como afirma Dussel, fue la institución educativa que se mantuvo permanente sin modificaciones substanciales desde la ruptura del orden Colonial. Fue el profesor emigrado de Francia quien logró plantear un Plan de estudios novedoso y redefinir la función de Instrucción General en su *Memoria*.

Jacques se hizo cargo de la organización de la Escuela Secundaria moderna argentina secundando al primer Presidente de la Nación unificada: Bartolomé Mitre. El Nivel Medio fue el primero que se planteó con una misión y extensión con alcance Nacional, gobernado desde ese mismo Estado Central, dando origen así la organización del Sistema Educativo Argentino. Deberán esperarse unas dos décadas para que los otros niveles – primario y universitario – comenzaran su unificación a nivel nacional⁴³.

Jacques supo atender a las necesidades del espíritu del Estado Educador argentino explicitado por Mitre. Presentó un Plan de Estudios para el Colegio Nacional de Buenos

⁴³ El nivel primario comenzó su unificación con la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881 y continuó consolidándose aquella con la extensión de sus atribuciones en 1884, más allá de las prescripciones propuestas para cada provincia en la Constitución Nacional de 1853. El Nivel Universitario se unificó con la Ley Avellaneda de 1885.

Aires dirigido a la formación de una minoría ilustrada que fuera capaz de “gobernar, legislar, juzgar y enseñar”.

Así planteó una *Instrucción General* que “cultive todo entendimiento, robusteciendo y docilizando todos sus poderes naturales” (1865: 18) cumpliendo con su verdadero carácter de “preparar a todo sin conducir a término de nada” (1865: 23).

En su versión –publicada como un proyecto “original” – se refirió a las aplicaciones prácticas, detalladas en las unidades del Plan de 1863, eclipsando el alcance de aquel término al establecer una clara diferenciación con otras instituciones que cumplirían con la función de educar a los jóvenes en diferentes profesiones u oficios.

Así, los Colegios Nacionales se constituyeron en aquellos establecimientos requeridos con urgencia por el Poder Ejecutivo de entonces, que sostenía la necesidad de formar una minoría ilustrada para que “la masa ignorante no impidiese el gobierno o lograrse erguirse en él”.

La fundación de cinco nuevos Colegios Nacionales al año siguiente de la primera creación en la Reina del Plata y la actualización del Plan del Colegio de Concepción del Uruguay contribuyeron a dar cauce a otras de las necesidades prioritarias de Mitre: lograr el sentimiento de unidad entre los hombres del interior y los de Buenos Aires.

Jacques participó en la forja de este sentimiento, en primer lugar desde su tarea como Director a cargo de jóvenes provenientes tanto de las provincias como de la ciudad porteña y luego al establecerse las nuevas instituciones bajo el mismo Régimen y Plan de Estudios por él elaborados para el Colegio Nacional de Buenos Aires. Además –cabe evocar aquí su recomendación– en todos los establecimientos debían dictarse los mismos programas para lograr la uniformidad de la enseñanza en toda la República, logrando así también la unidad a nivel nacional a través de aquellos recursos curriculares.

De esta manera el Bachillerato en Ciencias y Letras propuesto por Jacques se convirtió efectivamente en un factor de cultura y nacionalidad mejorando a cada uno de sus egresados y a la Nación en su conjunto.

La *Segunda Enseñanza* tal como fue conceptualizada por Jacques para la Argentina, atenta al espíritu de su Estado Educador, resultó novedosa respecto a la ya existente en este país y también si se la comparaba con los Liceos franceses, incluyendo las últimas actualizaciones realizadas en aquella época, como él lo destacó en su último escrito.

De ahí resulta que gran parte de quienes estudiaron su figura destaquen que en su tarea se ocupó de identificar y hacer compatibles las necesidades individuales con los requerimientos del país y las posibilidades financieras del Estado. Requerimientos de un país y de un Estado que, cabe recordar, se iba delineando sobre una Democracia que excluía a una gran parte de su población: la autóctona.

En la novedad de este planteo, reflejado tanto en su Plan como en la *Memoria* logró convertirse en un auténtico *Personaje Conceptual* al coincidir en el último punto señalado con las ideas de una personalidad clave del imaginario educativo argentino: Sarmiento.

En tanto *Personaje Conceptual* también inauguró una nueva concepción respecto a la función de la Filosofía en la Escuela Secundaria del Estado argentino.

La enseñanza de esta disciplina, lejos de resultar novedosa en el territorio que conformó este país, ocupó un lugar central en la Escuela Media desde sus orígenes. Al igual que la mayoría de las Instituciones Preparatorias del S. XVII, la Filosofía (con predominio de la escolástica) junto a la Gramática, se constituían en un saber de fundamento en la Época Colonial. Este era necesario para luego ingresar a las carreras específicas que se dictaban en la Universidad. Durante la tercera década del siglo XIX, con la aparición de nuevas carreras, la Filosofía deja de tener un carácter de imprescindible y se convierte en un estudio preparatorio para las diferentes orientaciones profesionales (Fontana, 1971: 86).

Amadeo Jacques explicitó la función de la Filosofía dentro del Curriculum de la Escuela Secundaria del Estado en su *Memoria*, tal como ya se analizó. Esta disciplina, la *ciencia de las ciencias* adquiere su significación principal en un sentido: como unificadora de las otras ciencias. Para cumplir con este propósito debía ubicarse en los últimos años, luego del aprendizaje de las otras ciencias.

Además incorpora la novedad que representaba la utilización de un libro de texto elaborado específicamente para ese nivel, inscripto dentro de una escuela específica: la ecléctica.

Si bien resulta difícil establecer en los años anteriores el lugar otorgado a la filosofía en los Planes de estudio o en la *Ratio Studiorum* según la época, la propuesta de Jacques es que esta se convierta en una suerte de “coronación” de los estudios y no en un saber de fundamento o preparatorio como en años precedentes.

Como ya se desarrolló, la función de la filosofía en la Segunda Enseñanza de la República Argentina, se presentó mucho más acotada que aquella que le otorgara para la República de Francia de 1848.

En el Capítulo III de esta investigación se especificó por qué se consideraba que “El sueño democrático de la filosofía” francés resultó bien alejado de su homólogo argentino, si fuera lícito utilizar el mismo nombre.

Asimismo llaman la atención sus afirmaciones publicadas en *El Eco del Norte* en 1860, cuando justifica la exclusión en el aprendizaje de la filosofía a aquellos alumnos que no concluyeran la Escuela Secundaria. Allí se refiere a la imposibilidad de estos jóvenes para “apreciar su belleza y evaluar su altura”. En Francia ¿no aspiraba a enseñársela a todos en un lenguaje que fuera comprendido en primer lugar por los niños?

Claramente su concepción acerca de la enseñanza de la filosofía en Francia difiere de la presentada para la Argentina.

En síntesis, Amadeo Jacques puede considerarse un *Personaje Conceptual* respecto al papel que debía jugar la filosofía en los orígenes del Sistema Educativo Argentino y la inserción de aquello en el Estado como “Estado Educador”.

Quizás, y aquí es difícil dejar de realizar una reflexión desde el presente, el hecho de que no se haya logrado instalar la función central de la enseñanza de la filosofía como una práctica de pensamiento donde se ejercite “la libertad de pensar, fuente de todas las otras libertades”, sino que se haya enfocado –sobre todo en determinadas épocas– más como un contenido de cultura general, es la que ha permitido su permanencia a lo largo de todo

el recorrido de la Escuela Secundaria argentina. Así logró subsistir en el Curriculum de este nivel hasta en los períodos más oscuros de la propia historia.

Como última conclusión se asevera que, si bien en el último escrito de Jacques, su *Memoria*, pueden encontrarse sus raíces en sus escritos europeos, ésta afirmación resulta válida si se excluye su “filosofía de la enseñanza de la filosofía”, tal como ya quedó justificado.

Quizás esta omisión radica en que en aquellos años en los que escribió Roig (1966) la “Enseñanza de la filosofía” recién comenzaba a configurarse como un campo de reflexión específico, reconocido hoy en día como tal por una parte de la Comunidad Filosófica.

Si se parte del supuesto de que la “Enseñanza de la filosofía” puede constituirse como una disciplina filosófica con interrogantes y desarrollos propios, que permitan reflexionar filosóficamente sobre esta práctica –como se intentó hacer en esta investigación– se puede afirmar que el país Galo precedió a la Argentina en este ámbito de estudios. Baste citar un ejemplo dentro de su importante Producción Académica vinculado con uno de los ejes de este trabajo: una de las revistas especializadas más antiguas sobre el tema es la que publica la Asociación de Profesores de Filosofía de la educación pública de Francia, que se viene editando desde hace más de cincuenta años: *L'enseignement philosophique*.

Referencias Bibliográficas y Documentales

- Agratti, L. “El paradigma didáctico”. *Revista de Filosofía y Teoría Política*. N° 31-32, pp. 11-18. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2550/pr.2550.pdf. Última consulta 30/7/17.
- Barrionuevo, A. (2012). “Sofando: Una cartografía de la enseñanza de la filosofía en territorio argentino”. *Sapiens research group*. Vol. 2, N° 1, pp. 50-54. Recuperado de: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/results?vid=0&sid=a624ed8f-b739-4377-8f61-fa9187d249b%40sessionmgr4007&bquery=filosofia+AND+ense%C3%B1anza+AND+argentina&bdata=JmNsaTA9RIQmY2x2MD1ZJmxhbmc9ZXMmdHlwZT0wJnNpdGU9ZWZWRzLWxpdmU%3d>. Última consulta: 30/6/17.
- Brandariz, G. A, Moreno, C. y Blanco, C. M. (2010). *El Colegio Nacional de Buenos Aires*. Colección Manzana de las Luces: Crónicas de su Historia. Cuaderno N° 8. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Históricas de la Manzana de las Luces. Recuperado de http://repositorioubi.sisbi.uba.ar/gsd/collect/libuba/index/assoc/HWA_841.dir/841.PDF. Última consulta: 10/5/2018.
- Cané, M. (2015 [1884]). *Juvenilia*. 1°ed. 13°reimp. Buenos Aires: Colihue.
- Carballal de Torres, M. T. (1966). “Escritos montevidianos de Amadeo Jacques”. *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*. Tomo IV, Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo, Universidad de la República, pp. 149-164.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1997). “Sobre viajes, exilios y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques”. *Anuario de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Universidad Nacional de Cuyo*. N° 1, pp. 39-57.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: El zorzal.
- Cerletti, A. “Enseñanza de la filosofía, instituciones educativas y Estado”. En (2008), pp. 63-72.
- Coriolano, A. (1994 [1966]). *Problemas de historia de las ideas filosóficas en la Argentina* (Reimp.). Buenos Aires: Secretaría de Cultura y Educación de la Nación.

- Cosson, A. (1869) “Informe del Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires. *Revista Argentina*, Tomos I y II. Buenos Aires, Imprenta Americana. En Brandariz, Moreno y Blanco (2010), pp. 21-22.
- Decreto estableciendo un Colegio Nacional sobre la base del Seminario Conciliar de Buenos Aires 14 de marzo de 1863. En Latzina (1885), pp. 69-70.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2013). *¿Qué es la filosofía?* (Trad. Thomas Kauf). 10° ed. Barcelona: Anagrama.
- Deluze, G. y Guattari, F. “Los personajes conceptuales”. En (2013), pp. 63-85.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Flacso y O P del CBC. UBA.
- Fontana, E. (1971). “Los centros de enseñanza de la filosofía en la Argentina durante el período hispánico. Época Austríaca Jesuítica”. *Cuyo*, Vol VII. Primera época. pp. 83-146. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/4382>. Última consulta: 17/3/2017.
- Furlong, G. (2014). *Los Jesuitas y la cultura rioplatense* (2° ed.). Buenos Aires: Usal.
- Furlong, G. “Colegios, escuelas y bibliotecas”. En (2014), pp. 179-186.
- Gottheld, R. (1969). “Historia de la Psicología en la Argentina”. Parte 1°. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 1, N°1, pp. 13-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80510103>. Última consulta 5/12/17.
- Jacques, A. (1963 [1937]). *Acerca de la doctrina platónica de las ideas de acuerdo con el testimonio de Aristóteles y de lo que éste le censura* (Trad. Ignacio Granero. Estudio preliminar y notas de Arturo Roig). Mendoza: Separata de la *Revista de Estudios Clásicos de la Facultad de Filosofía y letras*. Instituto de Lenguas y Literaturas Clásicas. T. VIII
- Jacques, A. (1969 [1847]). “Memoria sobre el sentido común (Presentación y notas de Arturo Roig)”. *Cuyo*, Tomo 5, pp. 157-189. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4328/159-cuyo-1969-tomo-05.pdf. Última consulta: 21/11/17.
- Jacques, A. (1848) a. “Sobre la enseñanza de la filosofía en los liceos nacionales”. *La Libertad de Pensar*, N° 5, París, 15 de abril de 1848. En Vermeren (1998), pp. 141-148.

- Jacques, A. (1848) b. “Sobre la enseñanza pública de la filosofía”. *La Libertad de Pensar*, N° 5, París, 15 de Julio de 1848. En Vermeren (1998), pp. 149-160.
- Jacques, A. (1856). “Excursión al Río Salado y al Chaco”. En (1945), pp. 111-156.
- Jacques, A. “Breve reseña sobre la Educación de la Juventud. *El Eco del Norte*. Abril de 1858”. En (1945), pp. 69-74.
- Jacques, A. “Carta inédita de Amadeo Jacques a Sarmiento, escrita en Tucumán el 17 de agosto de 1862”. En Vermeren, (1998), pp. 161-164.
- Jacques, A. “La Memoria de 1865”. En (1945), pp. 7-58.
- Jacques, A. (1966 [1853]) “Carta sobre la Educación Práctica y Profesional del 22 de Febrero de 1853”. En *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*. Tomo IV, *Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo, Universidad de la República*, pp. 158-161.
- Jacques, A. (1945). *Escritos*. Buenos Aires: Estrada.
- Jacques, A. “Carta de Amadeo Jacques a S. E. el Sr Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública del 12 de febrero de 1864”. En *Memoria presentada por el Ministro de Estado en el Departamento de justicia, culto e instrucción pública al Congreso Lejislativo de 1864*. (1864), pp. 96-105.
- Latzina, F. (comp.). (1885). *Censo escolar Nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884*. Tomo III: *Legislación Escolar*. Buenos Aires: Talleres de la Tribuna Nacional. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/libros/00031332/00031332.pdf>. Última consulta 13 de enero de 2018.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Año 2006.
- Loudet, O. (1948). *Política del espíritu. Maestros y discípulos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Loudet, O. “El canónigo Eusebio Agüero y Amadeo Jacques: dos estampas rectorales del viejo Colegio Nacional de Buenos Aires”. En (1949), pp. 125-155.
- Manganiello, E. M. (1980). *Historia de la educación argentina. Método Generacional*. Buenos Aires: El Colegio.
- Manganiello, E. M. “La generación pedagógica de 1852”. En (1980), pp. 87-104.
- Mantovani, J. (1950). *Épocas y hombres de la educación argentina*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Mantovani, J. "Mitre y la educación nacional". En (1950), pp. 175-248.
- Mantovani, J. "Amadeo Jacques. Su vida y su obra". En Jacques, (1945), pp. IX-LXXI.
- Memoria presentada por el Ministro de Estado en el Departamento de justicia, culto e instrucción pública al Congreso Nacional de 1863.* (1863). Buenos Aires. s/e.
- Memoria presentada por el Ministro de Estado en el Departamento de justicia, culto e instrucción pública al Congreso Nacional de 1864 (Reimp.).* (1900). Buenos Aires: Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional.
- Memoria presentada por el Ministro de Estado en el Departamento de justicia, culto e instrucción pública al Congreso Lejislativo de 1864.* (1864). Buenos Aires: Imp. y Lit. á vapor de Bernheim y Bonco.
- Miguel, A. d. (1912). "Jacques educacional". En Archivos de pedagogía y ciencias afines. Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser, 1906-1914 Tomo 10 (año 1912), p. 350-361. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?inv=00028871&mon=0&num_img=350&num_fin=361. Última consulta: 18/12/17.
- Muñoz, M. y Vermeren, P. (comps.). (2009). *Repensando el Siglo XIX desde América Latina y Francia: Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*. Buenos Aires: Colihue.
- Muñoz, M. y Vermeren, P. "Prefacio". En (2009), pp. 5-9.
- Obiols, G y Agratti, L. (1994). "Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: un análisis a través de los programas y los libros de texto". *Serie Pedagógica* 1, pp. 83-92. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2522/pr.2522.pdf. Última consulta 9/3/2017.
- Perencini, T. B. (2017). *Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil: formação discursiva na produção acadêmica de 1930 a 1968*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Petrucci, L. C. (2013). "Las ideas pedagógicas de Amadeo Jacques". *Cuadernos de Educación*. Año XI, N° 11, pp. 1-11. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/6032>. Última consulta 21/11/17.
- Plan de Estudios preparatorios para el Colegio Nacional, del 14 de Marzo de 1863. En Latzina (1885), pp. 193-195.

- Puiggrós, A. (1996). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. "Primera parte: Alternativas pedagógicas e historia de la educación". En (1996), pp. 13-53.
- Pró, Diego F. (1965) "Periodización del pensamiento argentino". *Cuyo*. Vol. 1 Primera época, pp. 7-42. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4138/8-cuyo-1965-tomo-01.pdf .Última consulta: 18/12/17.
- Roig, A. "Prefacio". En Vermeren, 1998, pp. 9-20.
- Roig, A. (1972). "Amédée Jacques, un ecléctico francés en el Río de la Plata. Un capítulo de la influencia del pensamiento francés en América Latina". *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*. Vol. 19, N° 1, pp. 143-156. Recuperado de http://www.persee.fr/doc/carav_0008-0152_1972_num_19_1_1870. Última consulta: 21/11/17.
- Roig, A. (1972). *El Espiritualismo Argentino entre 1850 y 1900*. México: José M. Cajica.
- Roig, A. "Amadeo Jacques (1813-1865)". En (1972), pp. 228-235.
- Roig, A. (1966). "El pensamiento de Amadeo Jacques. Sus fuentes y su evolución". *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*. Tomo IV, *Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo, Universidad de la República*, pp. 5-34.
- Roig, A. (1966). "Apéndice. Bibliografía de Amédée Florent Jacques. Sus fuentes y su evolución". *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*. Tomo IV, *Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo, Universidad de la República*, pp. 34-44.
- Roman, M. *et al.* (2016). "Discursos de viajeros europeos y cultura escrita en la Argentina (1810-1910)". *Ciencia, Docencia y Tecnología*. Vol. 27, N° 53, pp. 268-292. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1851-17162016000200011&lng=en&tlng=en. Última consulta: 6/12/17.
- Ruggiero, G. (2010) "Enseñanza de la filosofía y emancipación. De la utopía democrática de Amadeo Jacques a la repetición creativa de Alain Badiou". En Fioriti, G. (comps.). *Actas del Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas "Poder, disciplinamiento y evaluación de saberes"*, UNSAM, Septiembre-Octubre 2010. Año I, N° 1. Recuperado de http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/didacticas_cede_2010/actas/Ruggiero_DF.pdf. Última consulta 15/11/17.

- Soler, R. (1968). *El positivismo argentino. Pensamiento filosófico y sociológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, D. H. (2006). “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar”. *Entre Maestros. Universidad Pedagógica Nacional de México*. Vol. 5, N° 16, s/p.
- Tedesco, J. (1993). *Educación y Sociedad en la Argentina. 1880-1945* (2° ed). Buenos Aires: Ed. Solar.
- Traballi, S. (2016). “Construir el espacio, trazar el mapa, poblar el ‘desierto’: Amadeo Jacques en el Chaco Gualamba”. *Orbis Tertius*. Vol. 21, N° 23, e002, pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv21n23a02>. Última consulta: 6/12/17.
- Vermeren, P. (2009). *Victor Cousin: el juego político entre la filosofía y el estado* (Trad. M. Pilar Díaz Castañón). Rosario: Homo Sapiens.
- Vermeren, P. (1998). *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía* (Trad. Eduardo Rinesi). Buenos Aires: Colihue.
- Vigna, J. y Aragón, R. (1961). “Amadeo Jacques, maestro liberal y democrático”. Santa Fé Universidad Nacional del Litoral. *Separata de Revista Universidad*. T. 47, pp. 187-195.
- Vilardi, J. A. (1980). *La manzana de las luces y el Colegio Nacional de Buenos Aires*. Buenos Aires: Academia Literaria del Plata.
- Vinas, D. (2013). *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires: Galerna.
- Vinas, D. “Un maestro de la generación del 80, de Argelia a Fenimore Cooper y el quebracho: Amadeo Jacques (1855)”. En (2013), pp. 281-289.

Manuales de Nivel Medio

- Jacques, A.; Simon, J. y Saisset, É. (1892). *Manual de Filosofía*. París: Hachette.
- Jacques, A.; Simon, J. y Saisset, É. (1877). *Manual de Filosofía*. París: Hachette.
- Jacques, A.; Simon, J. y Saisset, É. (1848). *Manual de Filosofía* (Trad. Martínez del Romero). Madrid: Calleja

