

ta democrático popular hecha en momentos de la construcción de la trama más interior de la educación argentina, ¿era complementaria del proyecto de hegemonía oligárquica, antagónica, o una variación sobre el mismo tema, con denominaciones distintas? ¿Marca la diferencia entre los Vergara-léase, tal vez, nombres tan disímiles como Saúl Taborda, Olga Cossettini, Jesualdo o Luis Iglesias -y la pedagogía "normalizadora", una distinción fundamental en la cultura política argentina?

¿Será el olvido al cual fue sometido Vergara, un anuncio de la veracidad de su profecía respecto a la potencia de sus ideas -o al menos de los problemas que señalaba- para marcar tendencias a los educadores argentinos? O tal vez la cadena de significantes que constituye las luchas entre los pedagogos de fines del XIX y principios del XX, guarden secretos sobre muchos de los males que aquejan hoy los vínculos pedagógico y la cultura política. ¿Se trata de un programa de acción, de una estrategia, o sus ideas fueron una excrecencia del pensamiento educativo? Debemos, sin embargo, diferenciar entre la eficacia y dirección política de su discurso y la capacidad de ese discurso para señalar los temas cruciales de la educación argentina. Los temas de Vergara, serán el plan de trabajo de nuestro texto.

CEFyL

Capítulo 3

1/75

Heredando al sujeto Sarmientino

Todos los político educadores argentinos de fines del siglo XIX y comienzos del XX fueron herederos del discurso sarmientino sobre el sujeto pedagógico. Si bien los actores concretos de la sociedad argentina habían cambiado, permanecía constante la serie de significantes que constituía el pensamiento de los dirigentes. Frente al indio muerto, al gaucho dominado y al inmigrante rebelde a la fantástica proyección de su imagen elaborada por la generación del 37 y pese a la profundización del desarrollo desigual de la sociedad, los sentidos de Sarmiento seguían siendo el elemento inconsciente fundamental que los constituía. En el caso de Vergara, gran parte de su obra consiste en intentar desplazamientos y negaciones huyendo de la persecución sarmientina, logrando tan sólo producir algunas fisuras al modelo heredado. Un padre amigo del poder liberal y una madre católica pero independiente pesaron significativamente.

"Parecerá extraño que, después de muertos mis padres, su imagen permanezca aún viva en mi corazón y en mi alma (...). Los veo como dos estrellas protectoras que desde el cielo me iluminan y siguen mis pasos.

"Sus deseos y sentimientos son más que un mandato, es algo que ellos pusieron dentro de mí, dándomelo al mismo tiempo que la vida.

"Esto conduce a una idea importantísima para todas las personas y debo aclararla con algunos ejemplos, para que se vea cómo vale aún más que los buenos ejemplos y que los buenos preceptos, aquello que los padres nos transmitieron al darnos el ser. Y esto sin desconocer lo muchísimo que vale el ejemplo y el precepto, y la grandísima influencia de la educación. Pero, ¿qué hay de superior a la herencia física y moral que recibimos de nuestros mayores?

"Esto quiero explicar.

"Cuando yo tenía algo más de veinte años de edad, hablaba en casa, ante mi familia, de Sarmiento, con gran pasión por este hombre, que ya mi padre admiraba, desde antes de nacer yo. Al hablar cité algo de lo que había oído a Sarmiento y llegué a imitar su voz y sus ademanes.

"Mi madre, que hablaba poco y pensaba mucho, después que yo hablé un buen rato, levantó la voz algo incomodada, diciéndome con autoridad: '¡No imites a nadie!'

"Sin duda se había estado molestando por mi excesiva y constante admiración por Sarmiento.

"Inmediatamente, como para suavizar su orden, entró con suavidad a explicarme por qué nadie debe imitarse, 'ni aun los mas santos', recuerdo bien estas palabras pues ella era muy religiosa, y eso quería decir mucho; 'porque', agregó, 'aun los santos tienen su modo de ser y no es posible que otro hombre distinto pueda hacer lo mismo'. etc."⁷⁹

Vergara criticaba a Jean Jacques Rousseau sosteniendo que la teoría de la "tabula rasa", carece de sentido. Fundamentaba la crítica en los modernos adelantos de la teoría de la evolución y en las nuevas doctrinas biológicas y psicológicas, y sostenía la determinación de las ideas innatas, entendidas como una síntesis y un archivo de la cultura humana de épocas pasadas.⁸⁰

El mendocino no arribó al determinismo biológico sólo a partir de la aplicación de los principios científicos difundidos en su época,

sino que pudo asimilarlos porque había aprendido algunos códigos sarmientinos que resultaban adecuados a ellos. Vergara construyó sus conceptos de educador y educando desde sus épocas de normalista de la Escuela Normal de Paraná y conservó los elementos del sujeto sarmientino aunque fragmentado, diseminado en un medio constituido por una tormenta de pasión y lucidez.

Según la investigadora Violeta Nuñez⁸¹, la Escuela había sido fundada por Sarmiento en 1870, sobre la base del Colegio de Paraná que, promovido por unos vecinos reunidos en la Asociación Protectora de la Enseñanza, funcionó en la antigua Casa de gobierno de la Confederación y había dejado de brindar clases. José María Torres, fue encargado de recibir bajo inventario el Colegio. El futuro director, el norteamericano G. A. Stearns elaboró el plan de estudios en base a las escuelas de la Unión, previendo una escuela normal y una escuela modelo de aplicación, ambas mixtas, de cuatro y seis años de duración respectivamente.

Nuñez sostiene que la Escuela Normal de Paraná es definida como garantía de formación de maestros y como *modelo normalizador* de la educación primaria. El maestro normal sostendría tal discurso, encarnándolo.⁸² Según la misma autora, en la Escuela llega a su dimensión paradigmática el proyecto sarmientino, es decir "la posibilidad de la generación de los proscritos de acceder a un poder que pretende fundar, enteramente, una República."

Elaboraciones del mandato

Para los normalistas argentinos las palabras de Sarmiento constituían un mandato. Su incumplimiento era inimaginable pues más allá del continente teórico del educacionismo liberal, sólo podían imaginar el caos de la "barbarie" o el conservadurismo católico más retrógrado. Pero la contradicción que debían resolver era fuerte: el educacionismo liberal preveía un lugar importante para los inmigrantes como integrantes del proyecto pedagógico. Ellos, portando su cultura y su estilo de vida, eran un elemento indispensable en la constitución del *educador* que normalizaría la vida nacional. Pero en la República Conservadora el inmigrante, lejos de ser incorporado sin conflictos y de coadyuvar a la imposición de la "civilización" sobre la "barbarie", era actor y objeto de un contradictorio procedimiento de incorporación nacional y social. De educador había pasa-

do a ser considerado *educando* por la clase dirigente; de civilizador, portador de una nueva especie de barbarie. El liberalismo prepositivista de la generación del 37, que contenía la perspectiva de fundar la Nación pisando sangre india y cultura gaucha, pero sobre la base de su ampliación y de su progreso, fue estrechada en torno a los conceptos de Orden y Progreso. Los normalistas lucharon entre las heredadas convicciones democráticas de Sarmiento y la pedagogía norteamericana y el placer de convertirse en los ordenadores de la cultura política nacional. Aquellos normalistas que se tornaron "normalizadores", trataron de cerrar el círculo, ritualizar, asfixiar los aspectos democráticos del discurso sarmientino. Ellos fueron los que pasaron a la historia como los organizadores de la escuela argentina. Rescatar a quienes se opusieron a la "normalización", es abrir una compuerta que pone en evidencia no solamente luchas profundas en las primeras décadas de vida del sistema escolar argentino, sino la existencia de más de un proyecto y sobre todo de más de una posibilidad que, aunque como alternativas finalmente derrotadas, fueron determinantes en la constitución del discurso pedagógico hegemónico. Es decir, hubo quienes registraron la carga de muerte presente en la repetición redundante de las asociaciones sarmientinas, convertidas en reglas de los reglamentos y renglones de la normativa. Vergara fue un día a visitar a Sarmiento:

"Una fría noche de invierno, me recibió en un pequeño gabinete, en que había un abundante fuego de carbón a leña. Estaba solo. Su interesante conversación me detuvo mucho, hasta que me empecé a sentir mal, por la falta de aire en la pequeña pieza, cerrada y con aquel gran fuego, lo que para mí era insufrible, pues jamás acepté estufa en mi pieza, ni me encierro nunca, ni para dormir, por mucho que sea el frío. Esto por costumbre que me transmitió mi padre, adquirida por él en los viajes a través de Los Andes donde a veces dormía entre la nieve. Además, yo tenía una afección a las vías respiratorias, la cual me obligó a dormir, en Mendoza, un invierno entero debajo de un corredor." (...)

La implantación pedagógica

Sarmiento había imaginado una sociedad más simple, resultante del efecto de una simplificación forzada. Los factores geográficos, climáticos, culturales, lingüísticos y costumbristas que preocupan a

la generación de 1837,⁸⁴ cobran en el discurso de Sarmiento un valor negativo. La sociedad debería construirse en contra de su propia naturaleza y no desarrollándola. La Argentina carecía de elementos sociales capaces de llevar adelante un desarrollo capitalista. Había que estimular a los productores agrícolas, a los artesanos y propender a la formación de una clase de productores industriales. Para ello sería necesario traer brazos y mentalidades formados en las áreas del Progreso que sustituyeran a una población nativa, cuando no irrecuperable al menos insuficiente.

Las diferencias entre Alberdi y Sarmiento residen en gran parte en sus opiniones acerca de los factores determinantes de la evolución social aplicados a la Argentina. La educación jugaba un papel accesorio para Alberdi, porque él comprendía que se requerían sujetos sociales y políticas demandantes de educación, antes que una educación que generara tales sujetos. Así había ocurrido en Europa y en los EEUU. Allí la educación fue un factor que acompañó el desarrollo capitalista, garantizando la reproducción y transformación de capacidades, hábitos, actitudes, valores, normas, sentimientos. Las clases que pertenecían al nuevo bloque histórico contenían fragmentos de los fracturados "habitus" del mundo medieval y transmitían elementos de un "habitus" moderno. La percepción del mundo social con la cual llegaban las nuevas generaciones a la escuela, había sufrido transformaciones importantes a lo largo de la construcción de la sociedad capitalista.

El sistema escolar moderno surgió como uno de los pilares de la construcción del Estado Nación, organizado con la lógica de la burguesía en su lucha contra el viejo bloque histórico y las clases subalternas. No hubo en el capitalismo europeo una estrategia pedagógica, previa, externa, que inoculara a la población una nueva cultura. El proyecto educativo no fue anterior ni causa de los cambios económico-sociales, de la constitución de las clases fundamentales de la sociedad o del nacimiento de los nuevos sujetos políticos. En el caso de la sociedad norteamericana, los peregrinos llegaron con un proyecto económico-social, religioso y pedagógico.⁸⁵ Constituían sujetos sobredeterminados por luchas que respondían a profundas transformaciones de las sociedades europeas, pero en el nuevo espacio adquirieron otra identidad. Aunque portadores del universo pedagógico de la Reforma, el espacio educativo que crearon fue original pues respondió a los requerimientos prácticos de los pobla-

dores del Este y mucho después del Oeste, antes que a un proyecto de implantación de un modelo mítico. Ese arraigo a la realidad del pensamiento pedagógico norteamericano fue el que le facilitó, más adelante, la proyección de un pragmatismo estratégico, culto y con enorme capacidad prospectiva.

Sarmiento creyó posible que la implantación pedagógica provocara la constitución de nuevos sujetos sociales y políticos. Maestros y alumnos vinculados en la educación básica por una relación de instrucción, constituirían un sujeto pedagógico capaz de transformar las costumbres y el estilo de vida de los argentinos. Alberdi, influido especialmente por el utilitarismo de Jeremías Bentham, consideraba a la educación como un factor concurrente y menos eficaz. Sarmiento la consideraba fundante. Ambos coincidieron en la necesidad de eliminar la irregularidad, la subversión, el anarquismo de la sociedad. La llamada que surgía de la Argentina profunda y rechazaba el orden oligárquico-liberal, era por ellos rechazada como base de nuestra sociedad. La educación, concurrente o determinante, debería contribuir al tejido de una trama ordenada de la sociedad. Sarmiento quería una escuela que transmitiera esquemas generadores de prácticas que fueran sustitutivos de otros, anteriores y no su complemento. Los aportes culturales de la familia popular, de la clase social, del grupo étnico y cultural, en la medida en que no coincidieran con esos esquemas, deberían eliminarse.

La relación entre sujeto pedagógico y Nación, no provenía en el pensamiento de la generación del 37 de una intención de rescatar, resaltar, tomar como materia prima lo propio (historia, lengua, costumbres, formas de organización política y social) sino que tenía un claro sentido "positivo". El punto de partida debía ser local pues, como Echeverría, pensaban que "hacer obrar a un pueblo en contra de las condiciones peculiares de su ser como pueblo libre, es malgastar su actividad, es desviarlo del progreso, encaminarlo al retroceso. En conocer esas condiciones y utilizarlas consiste la ciencia y el tino práctico del verdadero estadista".⁸⁶

Era necesario encarar la propia realidad, pero con la finalidad de torcerle la mano a un destino que la apartaba del proyecto civilizador. Los lazos que unían a los argentinos se debían modernizar, las viejas creencias y los caducos sistemas de valores, promotores del surgimiento de fuerzas irregulares, debían ser sustituidos. Para Alberdi, hacía falta una nueva filosofía, una filosofía política aplica-

da a nuestro desarrollo industrial, comercial, a nuestra literatura y a nuestra historia. Mayo, Progreso y Democracia, había dicho la Asociación de Mayo. Dijo también que la educación debía imbuir a las nuevas generaciones y a los sectores sociales aún ajenos a esas banderas, los principios que las rigen.

El proyecto normalista comprendió aquellas preocupaciones. Pléyades de egresados de las Escuelas Normales de Paraná, Corrientes y otras que se diseminaron en el país, marcharían para luchar contra el enemigo interno, es decir la ignorancia. Ellos suplirían una falencia: el bloque dominante carecía de intelectuales subalternos suficientes para difundir una cultura política que garantizara la reproducción de su poder. Debían luchar contra el maestro espontáneo, contra el que no poseía título ni estudios sistemáticos, contra los curas, contra los educadores influidos por ideas anarquistas, contra los maestros extranjeros. Con "la (simbólica) espada, con la pluma y la palabra" tenían que imponer la lengua, una forma de relación con la religión, con el Estado y con el aparato productivo. Se trataba de fundar una nueva profesión lo cual, según Violeta Nuñez, "necesita la garantía del ejercicio de un saber que sea su patrimonio", y cita de la Memoria de Estado del Departamento de Justicia, Culto e Instrucción Pública, presentada por el ministro del ramo, Nicolás Avellaneda, en 1869 al H. Congreso de la Nación, el siguiente párrafo:

"El maestro debe ser formado, y la Nación prestará el más valioso servicio a la educación primaria en las provincias, fundando y sosteniendo con sus rentas, dos o tres grandes establecimientos, donde aquél reciba la educación especial que ha de habilitarle para desempeñar su elevada misión, como *instituto de la mente y de la conciencia del pueblo* representado por el niño, que sus lecciones convertirán en hombre libre, inteligente, útil."

Nuñez se pregunta a continuación:

"Pero, ¿quién puede ser garante? El magisterio se instituye desde un discurso que aspira a ser modélico:

"...invirtiera en hacer venir maestros extranjeros. El maestro formado en Estados Unidos, o en algún otro país donde la educación primaria haya adquirido su pleno desenvolvimiento, trae incorporados consigo sus métodos, sus prácticas, sus instituciones; y la Escuela que él dirija *será un modelo vivo* destinado a hacer propaganda con el ejemplo".⁸⁷

Hasta alrededor de 1890, los normalistas se sintieron "apóstoles del saber" y muchos de ellos conservaban lo que Chavarría llamó "su acerada posición positivista y su inquebrantable fe en las fuerzas espirituales del magisterio de las escuelas normales".⁸⁸ El molde creado por la joven Clara Armstrong, quien llegó a nuestras playas "en la flor de la juventud", sin más armas que "la luz de su inteligencia" y "la valiente entereza de su corazón de mujer" y luego de desafiar "los desiertos, los valles, las sierras y las pampas" corrió a su patria para traernos de allí a las 23 maestras de los estados del Centro y del Oeste que, reunidas en Nueva York, emprendieron viaje a Buenos Aires en 1883. Miss Jennie Howard, Miss Mary O. Morse, Miss Margaret Collard, Miss Isabel y Raquel King y las demás, transmitieron una concepción educativa moderna y democrática, internándose en los más lejanos parajes del país.⁸⁹

Sin embargo, la pedagogía norteamericana tuvo éxito en el país de los "farmers" y el acelerado desarrollo industrial, y gran capacidad de asimilar a una cultura política democrática a los inmigrantes. En una sociedad como la Argentina, donde el camino elegido por la clase dirigente había sido el establecimiento del Orden sobre un camino del Progreso que no alterara las reglas del latifundio y la dependencia de Inglaterra y pronto de los Estados Unidos, los elementos progresistas y democráticos del pragmatismo transmitidos por las educadoras norteamericanas, serían aplastados por una pedagogía normalizadora.

Liberalismo pedagógico argentino y liberalismo pedagógico latinoamericano.

Una idea recorría América Latina. En palabras del intelectual venezolano Andrés Bello, "ha terminado la hora de los guerreros, es la hora de los educadores, de la emancipación de las mentes". Bello no estuvo ajeno a la preocupación pedagógica decisiva: la vinculación entre las culturas que se habían tratado de desarraigar durante siglos de colonización, la modernización de las sociedades y la libertad. Según Leopoldo Zea, Bello intentó partir, "no de lo que dijera Europa en estos campos, sino de lo que en estos campos podría decir un americano."⁹⁰

La categoría "americano", sin embargo, no ordenaba regularmente a todos los liberales. No todos los americanos unían demo-

cracia y liberalismo. Una observación de Reyes Heróles dirigida a México, tiene validez para todos nuestros países:

"No es raro, sobre todo en los orígenes y primeros momentos del desarrollo liberal, encontrar liberales que no son demócratas. La disidencia se presenta con respecto al principio de soberanía popular; menos frecuente es la heterodoxia con respecto a la representación política, muy extendida la relativa a la igualdad, aun cuando nada sencilla en sus términos".⁹¹

En el plano de la educación, la vinculación entre liberalismo y democracia tomó muchas formas y adquirió diversas maneras de separación o articulación. Simón Rodríguez fue un liberal profundamente radicalizado, un rousseaniano que quiso representar en la pedagogía "la rebelión de los siervos".⁹² Frente a él, una montaña de discursos educacionistas intentaban construir un sujeto pedagógico, donde el educando fueran las elites ciudadanas y dirigentes, y el educador un Estado ordenador. Rodríguez fue un utópico, porque representó un pensamiento minoritario en su época y con una enorme capacidad de proyección hacia el futuro. Aún es vigente. Durante los ochenta años que siguieron a su muerte la naturaleza del sujeto pedagógico dependió de la composición liberalismo-democracia.

Pero aquél que usó el seudónimo de "Robinson"⁹³ estuvo solo demasiado tiempo. Fuera de la discusión quedó ese protagonismo como Educador que él otorgaba al pueblo, ese pueblo de indios, negros, niños huérfanos y poblaciones explotadas y expoliadas. Los políticos-educadores liberales discutieron las formas de exclusión e inclusión discursivas de los sujetos sociales populares en el sujeto pedagógico, pero como educandos. La comparación de la posición del liberalismo argentino de la generación del 37, con su par mexicana, es un excelente ejemplo de un ángulo en el cual la variación de las posiciones no fue simplemente cuantitativa, sino fundadora de formas diferentes de construcción de las relaciones hegemónicas. Lo es también, de los límites de las propuestas y su relación con las fuerzas sociales con capacidad de transformación.

El mexicano José María Luis Mora, liberal y como Alberdi seguidor de Jeremías Bentham, representaba a la burguesía surgida en el país independiente. Mora sostenía que México estaba obligado a elegir entre el progreso y el retroceso. El progreso se realizaba a través de una operación de modernización profunda de la sociedad, eliminando a las fuerzas más retrógradas. Estas fuerzas eran el

clero que poseía tierras y bienes raíces, las milicias y los sectores más poderosos de la sociedad precapitalista. Se les oponía el conjunto de fuerzas que, aunque con motivaciones diferentes, eran progresistas. Hegemonizando tal bloque, el liberalismo mexicano concibió un sujeto pedagógico integrado por los pobres y los ricos, los indios y los blancos. Al mismo tiempo, los liberales mexicanos negaron la cultura azteca y resaltaron la europea, de manera que el indio tenía derecho a la educación, pero desconociéndose sus particularidades culturales. Mora aseguraba que el carácter mexicano debía buscarse en la raza blanca. La nacionalidad era patrimonio de su propia clase social que debía difundirla al resto de los mexicanos.⁹⁴

En el siglo XIX, una diferencia entre los liberales argentinos y los mexicanos, residió en el enfrentamiento de los últimos con las fuerzas retrógradas, con el bloque reaccionario en su conjunto, y, pese a su europeísmo y su descalificación de los indígenas, su alianza con las grandes masas populares, hecho determinante del proceso de la Reforma que comenzó con la revolución liberal de 1854 y concluyó con el triunfo de las fuerzas progresistas, que dictaron la Constitución Nacional de 1857. Este documento, no solamente estableció la laicidad de la educación y el matrimonio civil, como haría en la Argentina la generación de 1880, sino que separó a la Iglesia del Estado y realizó la primer gran expropiación de bienes a favor de las clases populares.

La generación romántica argentina de 1837 puso el acento en las características del sujeto social que construiría el país, coincidiendo con Mora en la descalificación de los nativos pero sin enfrentarse radicalmente con las fuerzas retrógradas y sin proponer cambios estructurales en la propiedad ni en la relación de la Iglesia con el Estado. La caracterización sarmientina de las masas populares, no dejaba lugar a alianza alguna, y el único camino que abría era el de su exterminio físico, social o cultural.

Las masas populares y el sujeto pedagógico sarmientino

Las masas eran definidas por Sarmiento como "hordas indisciplinadas", ora irremediamente incapaces, ora susceptibles de evolu-

ción. La oligarquía porteña las enfrentaba con las armas y en esa misma política se alineaban los sectores progresistas -germenes de una burguesía- en los que se ubicaban los que nacieron a la escena política con el pensamiento de la Asociación de Mayo. Nadie pensaba en una alianza, y pronto Roca pasaría su "palo de amasar" ⁹⁵ por las tierras del sur, resultando totalmente minoritarios los intentos de llegar a negociaciones con los indios, como en alguna medida quisieron débilmente Alsina y Rosas.

La "educación popular" pregonada por el padre de la escuela argentina, no se dirigía a los sujetos sociales y políticos populares, y mucho menos los consideraba posibles educadores. Tomaba como educando a la "población" entendiendo por ella a la masa resultante de la desorganización de los insurrectos e irregulares, producto de una operación discursiva cuyos efectos políticos aún sufre la sociedad. La escuela era la continuación de la guerra por otros medios, en la relación que Sarmiento establecía con el pueblo, y el educador un civilizador. Sarmiento, hombre nacido en el interior, luchó contra los fantasmas del ancestro. Desplegó un manto mortuario sobre aquellos "pobres" que, como él mismo afirmaba, amaron al Gral Fray Aldao, caudillo "violento" e "inmoral" que distribuía granos y protegía chilenos; sobre los que usaban chiripá y seguían el grito federal del Chacho Peñaloza; sobre los que concurrían a las escuelas fundadas por Pancho Ramírez en Santa Fe o por Pedro Ferré en Corrientes; sobre los Albarracín, sus abuelos, a quienes confiesa haber encontrado "en el borde del osario común de la muchedumbre oscura y miserable".⁹⁶

Los indígenas fueron expulsados por Sarmiento de la categoría "pueblo": error de España aquel, al incorporarlos al seno de la colonización en lugar de "arrollarlos" como se hizo en norteamérica! pensó. La operación requirió también la desarticulación de los sujetos políticos populares para transformar a los bárbaros en ciudadanos. Restaban ahora los sujetos sociales. Ellos deberían diluirse junto con sus vestidos tradicionales, su lenguaje y sus "huangalies", "inmundas y estrechas guaridas" siempre preparadas para, "a la menor conmoción de la república, a la menor oscilación del gobierno" (...) "vomitar hordas de vándalos". Ese pueblo convertido en "población", abstracción vaciada de sus múltiples determinaciones, formaba el sujeto de la educación popular o instrucción pública.⁹⁷

Maestras norteamericanas, señoras de la beneficencia, europeos positivistas, eclécticos, espiritualistas, en casas cunas públicas, salas de asilo, escuelas primarias elementales, escuelas de artes y oficios y normales, conferencias y predicación laica al estilo de Massachusetts, difundirían la civilización. En Europa y en Estados Unidos, los sujetos sociales modernos habían concebido el sujeto pedagógico moderno y fundado el sistema escolar. Sarmiento invertía el esquema: el sujeto pedagógico generaría aquellos sujetos sociales.

Hecha la escisión, el sanjuanino construyó la utopía de una educación popular. Era una utopía democrática porque la sociedad civil-población tendría un destacado papel en la gestión a través de cooperadoras, asociaciones de padres, sociedades populares, bibliotecas públicas y porque su interés principal eran las grandes mayorías. No lo era, a causa de las ausencias y los asesinatos: el lugar de la palabra del educando había quedado vacío y sobre él se derramaba un discurso educador. Era utopía porque se refería a un espacio inexistente: en la sociedad no habría lugar para un sistema educativo democrático sin que actuaran los sujetos sociales y políticos populares. La fracción política y social de Sarmiento había negado a tales sujetos, al compás del ferrocarril que repartía manufacturas inglesas, acabando con las corbatas, ponchos, añejados para albas, fundas... y multitud de labores... del telar de doña Paula.

El sistema propuesto por Sarmiento requería para su realización plena, de la activa participación de los sujetos que él mismo había contribuido a eliminar. Hoy puede afirmarse que nadie sino ellos hubieran sido capaces en la Argentina del siglo venidero, de sostener la educación popular. Ninguna fuerza social que prescindiera del pueblo, podría garantizar la democracia, en el país donde aquella burguesía progresista a la cual Sarmiento aspiraba, jamás fue hegemónica.

Vergara y el sujeto pedagógico sarmientino

Vergara se negó a aceptar el encierro de Sarmiento. O a seguir una de las rutas, la del positivismo normalizador, que habían elegido algunos de sus condiscípulos. Se negó también a contribuir a la mitificación de la escuela como democrática y prefirió mostrar todas las hilachas. No en vano se ligó al costado krausista de su maestro Pedro Scalabrini (1848-1912). Scalabrini, un inmigrante italiano

que había llegado a la Argentina a los 19 años, era krausista cuando se incorporó a la Escuela Normal de Paraná en 1872 y fue alrededor de 1880 cuando la lectura de Darwin, Ameghino y Comte le indujo a introducir en la enseñanza de la filosofía fuertes elementos positivistas.

Tal como relata Arturo Roig,⁹⁸ cuando Scalabrini desarrollaba sus lecciones de filosofía y conducía prácticas de paleontología, en las últimas horas de la mañana en las Barrancas del Paraná, la concepción con la cual guiaba la formación de los futuros maestros seguía impregnada de los principios de libertad de la pedagogía krausista. Algunos alumnos excavaban en busca de fósiles, en tanto otros "preparaban un asado criollo a la sombra fresca de un sauce". Las "lecciones de objeto" consistían en descubrir el universo a partir del conocimiento de cualquier objeto, seguramente buscando su armónica organicidad. Tal vez aquel día en el cual los alumnos desenterraron en una clase de filosofía el esqueleto del primer gliptodonte paranaense conocido, o quizá durante los trabajos prácticos en los museos de Historia Natural de Paraná, de Corrientes o de Buenos Aires, (que fundó respectivamente en 1885, 1894 y 1905), muchos de los discípulos de Scalabrini se inclinaron decididamente hacia el positivismo. El cuidadoso respeto por la libertad de opinión de sus alumnos, así como la coexistencia de concepciones distintas en su propio discurso escolar, hicieron posible que las primeras generaciones de egresados de las escuelas normales, hayan derivado en un espectro de posiciones. Como ejemplo de la amplitud de tal espectro, cabe señalar a los positivistas Víctor Mercante y J. Alfredo Ferrer y a Carlos Norberto Vergara quien, en sus luchas contra los "normalizadores" les gritaba que el maestro Scalabrini había recomendado a sus alumnos que se preocuparan de recordar poco lo que él les decía.

Pero algunos discípulos de Scalabrini lo habían desoído y repetían tal o cual de sus teorías, cerrando de tal modo la posibilidad de despertar las almas.⁹⁹ Negándose a aceptar el modelo repetitivo que intentaba aprisionar los impulsos creadores del pueblo, su forma de ser y sus sentimientos, Vergara decía:

"No hay más educación que la educación de la libertad, en la libertad y para la libertad."¹⁰⁰

En ese concepto de Libertad estaba encerrada una crítica a la sociología sarmientina en cuya elaboración había intervenido el

krausismo aprendido con Scalabrini. Vergara no coincidía con la furia antilatinista de Sarmiento. Probablemente la simpatía de los krausistas por la latinidad había relativizado aquella influencia. Vergara reconocía el genio de la raza latina, pero consideraba que estaba en franca decadencia como resultado del teoricismo. Los pueblos dominantes y prácticos como los anglosajones habían triunfado. El progreso marchaba como un torrente desde las regiones asiáticas hacia las tierras vírgenes del nuevo mundo. Con fuerza irresistible iluminaba a la especie humana por la libertad y se dirigía hacia la América Española, que presentaba "el más vasto cuadro para la civilización, cual jamás se vio en la historia."¹⁰¹ Los mejores frutos de la cultura anglosajona, cultura superior, serían sin embargo en las naciones sudamericanas porque éstas son herederas del genio latino creador del derecho moderno y que poseen la tradición de la lucha por la libertad. Era precisamente el elemento que Sarmiento rechazaba, la latinidad y la herencia hispánica, la condición que Vergara, volteando el modelo heredado, indicaba como la virtud. La presencia del discurso de Vergara en el universo pedagógico de fines de los 90 y principios del siglo XX, es uno de los más importantes indicadores de la existencia de profundas fracturas en el sujeto sarmientino. Pero el elemento más incisivo de aquel discurso era la concepción de educador de Vergara. El gobierno, la dirección y la creación pedagógica, debían ser propios, es decir, del Pueblo. La inversión del modelo de la "instrucción pública", fue el mayor sacrilegio cometido por el alumno de la Escuela Normal de Paraná.

Las capas dirigentes como sujeto de la educación

El proyecto sarmientino debe examinarse con todas sus contradicciones. Se trata de una pedagogía cruzada por profundas escisiones. Entre ellas, el asesinato práctico y teórico de los sujetos sociales y políticas populares, como hecho fundante de un sujeto de la educación designado como generador de una cultura popular democrática. En la pedagogía de Sarmiento está presente la preocupación por el pueblo, en tanto educando, al mismo tiempo que se lo coloca en el lugar del depósito de los saberes, no como "tabula rasa", sino como sujeto que requiere ser reformado. Pero existían otros enfoques y formas de constituirlo.

Sarmiento nunca asumió una posición de oposición a la Iglesia y fue menos laico que los liberales mexicanos. Era creyente y consideraba que la religión tenía un papel que cumplir en la cohesión de la sociedad. Además su enfrentamiento con el viejo bloque histórico no era profundo. Considerando el eterno peligro de resurrección de la "barbarie", que tan bien expresa Sarmiento en las primeras páginas de *Facundo*, la Iglesia era un aliado potencialmente necesario.

La generación de 1837, no fue atea ni imaginó medidas como la expropiación de los bienes eclesiásticos, la supresión de las órdenes monacales o la prohibición de ejercer la docencia para los religiosos. Echeverría otorgó a la religión un papel fundamental en la socialización y en el progreso y reprochó a los sacerdotes católicos que la religión no hubiera sido emancipada por la revolución para haberse constituido en "unidad bajo el patronato de nuestros gobiernos patrios" emprendiendo una campaña de civilización y moralización en las áreas rurales, haciéndose cargo de la educación popular.¹⁰² La Iglesia de la época, sin embargo, no aceptó términos de negociación que implicaran ceder un lugar de asentamiento que consideraba estratégico: la educación.

Opuesta al sistema de educación pública, la jerarquía eclesiástica defendía posiciones débiles en una sociedad en la cual no había llegado a establecer una red educacional propia, sino que se había limitado a reproducir las instituciones educativas coloniales, rechazando la modernización.¹⁰³⁻¹⁰⁴⁻¹⁰⁵ En relación al tema que nos ocupa, Carlos Pedro Krostch señala que a fines de siglo, liberales y católicos consideraban que la concepción de la escuela pública como instrumento en la formación de la Nación, provenía de la debilidad de la sociedad civil y de la tradición estatal procedente de la colonia. Al mismo tiempo, "el ideal católico de fusión entre Iglesia y Estado y la endebles institucional y organizativa de la primera, consecuencia del proceso de independencia de España, restringían su capacidad como agente del desarrollo educativo privado."¹⁰⁶

La Iglesia no jugó en este período un papel importante en la formación de dirigentes. El partido católico, actuante en el período que nos ocupa, nunca logró posiciones hegemónicas y requirió de alianzas con otras fuerzas para tener real presencia política. En aquel período, la Iglesia no desarrolló la educación media ni realizó las reformas necesarias para que la Universidad de Córdoba, seguramente la que contaba con más condiciones para hacerlo, fuera ca-

paz de concentrar aquella tarea. Hasta la década del '80, es decir hasta cuando el liberalismo laico se estructura como corriente y logra ocupar posiciones hegemónicas en la educación, la Iglesia no priorita el desarrollo de un sistema educacional propio, sino que pretende lograr una definitiva instalación en el público.

Al mismo tiempo, la interpretación de historiadores católicos contemporáneos¹⁰⁷ sobre la posición de la generación del 37, en particular sobre los vínculos entre Sarmiento, la religión y la Iglesia, no requiere forzar demasiado los hechos para demostrar la religiosidad de aquellos pensadores. Intenta mostrar como un acontecimiento desgraciado y fortuito la defensa sarmientina del monopolio educativo estatal y su disidencia respecto al rol que la Iglesia se autoadjudicaba en la educación popular. Furlong considera a Sarmiento "el paladín, el vocero máximo, el apóstol infatigable (...) el varón genial que pudo decir de sí mismo" "(soy) el único propagador del cristianismo en las escuelas"¹⁰⁸. La Iglesia se interesó e interesó aún por el mismo sujeto que Sarmiento, y compite con el Estado por el monopolio de su educación. Ese encuentro, esa posición invertida de Sarmiento y la Iglesia, denota un problema no saldado por el sanjuanino, una brecha abierta en su proyecto de constitución del Estado argentino y también en el Estado imaginado por la generación de 1837.

Las generaciones normalistas de 1880 y 1910 sólo consiguieron negar y no saldar la fractura sarmientina, imponiendo una educación laica, pero el tema de la religión y la Iglesia siguió presente, penetrando por la ventana del sistema educativo. Entonces se prohibió mencionarlo como tema de discusión, a partir del Congreso Pedagógico de 1882. Estrada, Goyena, Navarro Viola y los demás diputados católicos se retiraron sin que se hubiera desarrollado y, menos aún, saldado la discusión. Simplemente se la prohibió. Luego, sólo jóvenes desahogados como Lancellotti, o locos como Vergara, señalarían la tremenda presencia del tema en la práctica escolar y la necesidad de sacarlo a luz y debatirlo en la sociedad.

La población que tenía posibilidades de acceder a cargos dirigentes en el país de la segunda mitad del siglo XIX, fue objeto del interés de la oligarquía porteña. La educación media argentina nació dirigida a ese sector, impulsada por Bartolomé Mitre (presidencia 1862-1868). Estrategia que daba prerrogativas a la formación de una capa de intelectuales-dirigentes, estaba emparentada con aque-

lla que guió a Gabino Barreda en la programación de la Escuela Preparatoria. La diferencia fue que, mientras Barreda realizó una traducción del universo comitiano al curriculum escolar, los colegios nacionales argentinos combinaron varias tendencias del pensamiento europeo de la época. Sin estar ausente el positivismo, las corrientes espiritualistas, el eclecticismo y muchas otras expresiones del fragmentado pensamiento liberal europeo, se combinaron en la enseñanza media argentina.

En momentos en los cuales el tema de los pronunciamientos de los caudillos y los malones indígenas, dejaba lugar a los problemas vinculados a las técnicas de inversión, a los precios y los renglones de artículos¹⁰⁹ y a las preocupaciones de la clase dirigente por construir el Estado nacional, los colegios de enseñanza media eran concebidos para un sujeto socialmente privilegiado. La mentalidad elitista, progresista y subordinada a los mandatos del capital extranjero y la cultura francesa que imprimirían los colegios nacionales, distaría de contener los esquemas generadores de una burguesía nacional.

Las sumas que la Argentina tomaba prestadas de Europa eran cuantiosas y la Guerra del Paraguay daba un feroz ejemplo a cualquier burguesía nacional que quisiera levantar cabeza, frente al león británico. Le mostraba que no solamente caería aplastada debajo de las mercancías inglesas, sino que también sería carne de los saques de los ejércitos nacionales comandados por las oligarquías. En la mentalidad de administradores de los bienes coloniales, estancias de la oligarquía y de relaciones comerciales con el capitalismo avanzado, estaba ausente el viejo utilitarismo que inspiró la Memoria de Manuel Belgrano y el modelo de construcción del capitalismo propuesto por Alberdi. Aquella ausencia se tradujo en currícula enciclopédicos, afancesados y desconectados del mundo de la producción y del trabajo.

En la imaginación de la clase dirigente, el tema del trabajo quedó vinculado con la importación masiva de mano de obra que se esperaba ya capacitada y en condiciones de crear una sociedad de "farmers" e industriales. Al mismo tiempo, esa misma clase acaparaba las tierras, impidiendo mediante precios elevados e intereses leoninos -con excepción de un lapso durante la década de 1870- que los inmigrantes pudieran adquirirlas. La relación entre la clase dirigente argentina y los inmigrantes se plagó de conflictos durante las

últimas dos décadas del siglo XIX. La mayor parte de los inmigrantes se identificaban como campesinos en sus cartillas de inmigración. Pero sólo algunos de ellos lograron instalarse en el campo y un 30% llegar a ser propietarios. El resto, cuya instrucción era muy inferior a la imaginada, rápidamente sería considerado como un factor de perturbación. En el período que interesa a este trabajo, la escuela primaria tendría como uno de sus objetivos principales controlar a los inmigrantes y someterlos al orden nacional. En la enseñanza media, el modelo mitrista seguiría sin registrar modificaciones, pese a los ingentes esfuerzos del sector más progresista de la clase dirigente que presentó entre 1890 y 1916 varios proyectos de reforma.

Examinando la matriz aún hoy operante de los colegios nacionales argentinos, encontraremos las razones del sujeto pedagógico que construyeron. Amadeo Jacques era un liberal, pero tal definición no dice mucho, para una época en la cual la hegemonía ideológica del liberalismo era suficientemente importante como para desplegarse en una variedad de tendencias. Había llegado de Montevideo huyendo del régimen de Luis Napoleón cuando en diciembre de 1851 fue derrotado el gobierno republicano y se instaló el II Imperio. Tocqueville, Quint, Víctor Hugo habían sido perseguidos. Jacques, según Cané¹¹⁰ era discípulo de Bacon y pertenecía a la escuela positivista, aún antes de haber sido formulada la doctrina de Comte. El mismo Jacques, sin embargo, insiste ya en la Argentina en diferenciarse de los positivistas y también de pragmáticos y utilitaristas. Defiende la filosofía y las humanidades frente a los "desdenes" de los "hombres que se dicen positivos". Considera que ellas no responden a lo útil e inmediato, a lo urgente, a lo práctico, pero son los principios y las ideas lo que gobiernan el mundo y resultan ser el motor para que la humanidad marche hacia la civilización. Tampoco la religión tuvo un lugar en la concepción en que se instruyó a los jóvenes alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires. Ellos eran amargamente escépticos y sarcásticos; nada sagrado había para aquellos estudiantes. Dice Cané: (...) "éramos ateos en filosofía, y muchos sosteníamos de buena fe las ideas de Hobbes. Las prácticas religiosas del colegio, no nos merecían siquiera el homenaje de la controversia; las aceptábamos con suprema indiferencia."¹¹¹

Pero la necesidad de una filosofía enunciada por el director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires -razón a la

cual no se opondría su sucesor, el ecléctico José María Torres no comprendía la cuestión nacional y pretendía formar a la clase dirigente con modelos que en nada resolvían la concreta relación entre los dirigentes y las clases, y grupos que componían una sociedad en proceso de transformación, como fue la argentina de esa época. Efectivamente, en el Colegio Nacional de Buenos Aires, lejos de detenerse en cuestiones vinculadas con los términos concretos del desarrollo nacional, los alumnos se imbuían de un espíritu de grandeza de tono epopéyico, jugando a los vencedores y vencidos, terminología corriente desde la caída de Rosas. Los jóvenes desordenados eran "montoneros"; Jacques, un estratega de la historia. Hay una pelea, el celador toma el papel del persa que cuando intentó en el siglo 400 AC someter a Grecia, fue detenido por Leónidas y sus trescientos espartanos... Un día, Jacques echa al alumno Miguel Cané de la escuela. El joven, solo, en la calle, sin un lugar adonde ir en Buenos Aires, no siente añoranza de su tierra natal, sino que se identifica con David Copperfield. Ofende a los alumnos del Buenos Aires, ser regidos por José María Torres. El profesor era español y monárquico y ellos, republicanos, admiradores de la Europa moderna, perfectos conocedores de la lengua francesa.

El análisis de los sujetos pedagógicos, puede proporcionar información sobre los sujetos sociales y políticos que en ellos se condensan. El sujeto pedagógico que se constituyó en el Colegio Nacional de Buenos Aires estaba signado por una posición "bancaria" en el vínculo educativo, que se reproducía en combinaban las relaciones entre profesores y alumnos y alumnos entre sí y que prolongaban el medio social y regional de procedencia de cada uno. Los estudiantes eran de la capital o del interior. Formaban dos fracciones antagónicas. Los crueles juegos infantiles que se realizaban en el Colegio, eran uno de los tantos mecanismos mediante los cuales se iban produciendo las distinciones que privilegiaban a unos sobre otros. Recuerda Cané:

"Los provincianos eran las dos terceras partes de la totalidad del internado, y nosotros, los porteños, ocupábamos moderadamente el tercer tercio; eran más fuertes pero nos vengábamos ridiculizándoles y remedándoles a cada instante (...) Eran mucho más graves, serios y estudiosos que nosotros. Con igualdad de inteligencia y con menor esfuerzo de nuestra parte, obteníamos mejores calificaciones

en los exámenes. El fenómeno consistía simplemente en nuestra mayor viveza de imaginación, desparpajo natural y facilidad de locución. A los provincianos les falta la arenilla dorada. Esa arenilla que constituye nuestra superioridad".¹¹²

Formas sutiles de construir el poder. La subordinación en las costumbres, en el lenguaje -la descalificación de los modismos de los estudiantes del interior es referida varias veces por Cané- el manejo privilegiado de los mecanismos para aprobar, es decir la posesión de los códigos necesarios para responder adecuadamente al estímulo del profesor, representante él mismo de la oligarquía de Buenos Aires. La viveza porteña, cuyo éxito permite caracterizarla como una mayor capacidad cultural para internalizar los rituales que organizaban las relaciones en el Colegio, asumir como propias las modas, reproducir los modismos del lenguaje de los círculos elitistas porteños. Todo ello, formaba parte de un saber característico de la frivolidad de una clase que no requería del esfuerzo y del trabajo para acumular sus fortunas, sino que veía su futuro asegurado en base a la renta de la tierra.

La superficialidad de los intelectuales orgánicos de aquella clase, que Alejandro Korn denunciaría años después al analizar a la generación de 1880, era plenamente ejercida. La formación de los dirigentes en el Colegio Nacional de Buenos Aires, lejos de contribuir a formar una clase dirigente comprometida sólidamente con el progreso económico-social, interesada en invertir esfuerzos y capitales en el país, decidida a trabajar por la reproducción de su propia clase en el marco de un proyecto de crecimiento del conjunto, se dejó llevar por los perfumes clásicos, desarrollando una cultura de la contemplación, la especulación y el derroche.

Otra distinción que constituía al estudiantado del Colegio, era entre las fracciones que se disputaban el poder y que en esos años se expresaban en las posiciones sobre el tema de la capitalización de Buenos Aires. Cané y sus compañeros contemplaban la lucha entre "crudos" (autonomistas de Alsina) y "cocidos" ("nacionalistas" de Mitre), identificándose con los estudiantes españoles de la guerra contra los franceses o los jóvenes alemanes luchando contra Napoleón. Imbuidos de un heroico espíritu de gesta considerábanse soldados y soñaban con grandes hechos:

"Hay en los claustros un ansia de acción indescriptible, la savia ardiente de la juventud irrita la sangre, empuja, excita, enloquece".

Algunos alumnos aprenderían. Otros, tendrían su inteligencia cerrada para siempre y serían objeto de la ira y los bofetones del rector. Nueva distinción, que Cané compara con las diferencias entre los dos sectores irreconciliables de la sociedad argentina. Da como ejemplo el caso de Corrales, el joven que tiene capacidad para resolver problemas concretos pero carece de inteligencia. Nunca podría aprender matemáticas y las relaciones geométricas constituirían para él un misterio. La razón era clara: "Corrales era un simple montonero, un Páez, un Güemes, un Artigas, no había leído a César, ni al gran Federico, ni las memorias de Vauban, ni los apuntes de Napoleón, no los libros de Jomini".¹¹³ Por esa razón, Jacques lo vencía en el campo de batalla, cuando, agotada su paciencia de hierro, decidía golpearlo y entablaba una pelea en la cual se medían el arte instintivo del montonero Corrales con la ciencia de Jacques, cultura y civilización.

Tal, el sujeto de la educación que se perfila en la Memoria de Amadeo Jacques. Debían ser destruidos los montoneros, en aquello de montonero que hay en el uso de códigos distintos o que disienten con el código dominante; nada de ellos debía quedar en el vínculo pedagógico. Había que vencer a toda fuerza social que se opusiera a la introyección del orden natural de las ideas y de las cosas, a los instintos. El sujeto de la educación se instaura como un vínculo dentro del cual los sujetos sociales son seleccionados, algunos excluidos, otros aceptados aunque mantengan contradicciones y diferencias. Los bárbaros, no como individuos concretos sino en tanto operadores semánticos, elementos estructurantes que orientan estilos de vida, debían ser destruidos, eliminados del sujeto de la educación.

Las diferencias entre los crudos y los cocidos, eran de otra índole. Ambos debían permanecer constituyendo al educando y desplegando diferencias dentro suyo. Los alumnos que provenían del interior no alcanzaban a estructurar posiciones políticas, pero sí a sostener diferencias lingüísticas y costumbristas con los porteños. Esas diferencias les costarían caro. Su destino sería la subordinación a la lógica porteña. En el espacio pedagógico, en las situaciones decisivas del proceso educativo, cuando se jugaba la naturaleza política de la relación pedagógica, en aquellas situaciones donde se reproducían, reestablecían o cambiaban las jerarquías establecidas entre los sujetos sociales y políticos, ganaban los porteños.

La idea de un sujeto de la educación producido por una fragmentación del sujeto social, aparece claramente en Jacques. Propone dividir a los estudiantes en buenos y malos alumnos. Estos últimos irán a la clase elemental especial, transitoria entre la escuela primaria y el colegio. Allí les enseñarán lectura, escritura, aritmética, composiciones escritas, geografía general, idiomas, música vocal y solfeo. Esa clase elemental debería funcionar en los colegios, pero en forma separada de las clases regulares. Allí concurrirían niños a los cuales "las palabras del profesor hieren inútilmente el oído, sin penetrar su espíritu". Su presencia física durante un año en la clase de primero, bastaría para que les entrara forzosamente por los oídos "aquello que por los oídos (se) deposita". Sin que ellos se percataran de tal hecho, una semilla germinaría de manera espontánea y al cabo de un año se encontrarían prontos para seguir activamente las lecciones cuya impresión exterior habían recibido hasta entonces pasivamente.¹¹⁴

Por lo tanto Jacques planteaba de hecho la exclusión de los "montoneros", la división en dos grupos de los buenos y los malos, pero a estos dos conjuntos les otorgaba la posibilidad de seguir adelante en sus estudios en el Colegio. La persistencia con la cual Jacques se opuso a la bifurcación curricular que en la época habían instalado los liceos franceses, así como los críticos que le reclamaban que formara especialistas en ramos de la industria, la minería y otros, eran coincidentes con la demanda de una oligarquía que se había decidido por un modelo de reproducción basado en la renta de la tierra, que requería baja densidad de mano de obra y excelentes relaciones con los compradores europeos. Las consecuencias ideológicas, políticas, económicas y sociales de esa ecuación, afectaron la posibilidad de desarrollo de una clase burguesa rural de medianos propietarios, de una burguesía industrial, y propiciaron el desarrollo de una mentalidad especulativa y alejada de todo interés en la inversión nacional del capital y el esfuerzo, en la oligarquía. Tal como señala Juan Carlos Tedesco,¹¹⁵ los grupos dirigentes asignaron a la educación una función política. Agregaremos que a la educación media se le asignó como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la exportación y de utilización del Estado para los intereses privados. Política mediante, el proyecto educativo de la República Conservadora concurrió a la reproducción de las condiciones de

producción de la patria ganadera y antindustrialista. La inmigración excesiva e inadecuada para un país cuyos dirigentes habían decidido restringir el progreso a la estética, comenzó a resultar una molestia, cuando no un enorme peligro, a los ojos de la misma clase que la había convocado. Se asignó a la educación la misión de asfixiar los "habitus" originales de la masa inmigrante. La espontaneidad de los inmigrantes pobres y la expresión cultural de todos ellos, como la del pueblo en general, por la cual clamaba Vergara, era evitada con terror.¹¹⁷

Sujeto Pedagógico y normalización "Barrer la basura de la inmigración inmunda" ¹¹⁸

La mayoría de los inmigrantes dijo ser campesina en su cartilla de inmigración. Pero sólo una parte menor se estableció en el campo y de ese grupo únicamente alrededor del 30% llegó a cumplir un sueño del conjunto: ser propietario rural.¹¹⁹⁻¹²⁰

El desarrollo de los "farmers" o burguesía agraria, que Alberdi consideró la base de nuestro futuro desarrollo, estuvo trabado por las relaciones de propiedad latifundistas, las altas tasas de interés, el control monopolista de precios por el gran capital comercial y usurario y los altos fletes ferroviarios.¹²¹ En cuanto a la estructura de la tierra, muestra una clara tendencia la concentración, lo cual destruía todo proyecto de una base agraria para una sociedad civil fuerte, una de las condiciones para que la Argentina pudiera seguir el camino norteamericano propuesto por Sarmiento. En 1895, sobre 180.495 explotaciones censadas 60% estaban explotadas por propietarios; el 30.6% estaban en arrendamiento y el 8.7 en medianería. En 1914, el 50% era trabajada por propietarios y el 49.5 eran otras formas de tenencia de la tierra trabajada.¹²²

El campesinado que resultó de la relación entre el antiguo latifundista, el gaucho y el inmigrante, fue muy diferente del típico latinoamericano. Por su parte, arrendatarios o peones rurales, obreros de la incipiente industria o comerciantes, los inmigrantes distaron también de aquellos anglosajones, cuya cultura, costumbres y formas de trabajo debían acompañar a los capitales extranjeros, según Alberdi. El había asegurado que la educación del pueblo nativo no garantizaría el desarrollo del liberalismo político; la condición para

la instalación del liberalismo era, como lo fue en América del Norte, recibir la inmigración de la Europa culta.¹²³

La población pasó de 3.377.780 en 1890, 3.954.911 en 1895 y 7.885.237 en 1914. Gran parte de los inmigrantes formaron las clases explotadas, junto con los nativos, y fueron la base del desarrollo del movimiento obrero que se produjo en el período que analizamos. La evolución de las clases populares fue la siguiente: entre 1869 y 1895 se incrementaron los trabajadores por cuenta propia del 14.7 al 23.8 %; en 1914 disminuyeron al 20.9%; entre 1869 y 1895 decreció la proporción de trabajadores especializados y no especializados aumentando considerablemente en el período siguiente.

La clase media tuvo una rápida expansión, integrada tanto por la vertiente de inmigrantes, como por los nativos argentinos. Según datos del censo de 1895, en el ramo industrial, los extranjeros eran propietarios del 81.33% de los establecimientos existentes; en 1914 bajó esa proporción al 64.30%. Según Cortés Conde,¹²⁴ a finales del siglo el proceso de formación de los estratos medios estaba muy adelantado, constituyendo en 1869 el 11,1% de la población total; en 1895, el 25.9%; en 1914 el 29.9 %. Entre el personal con relación de dependencia, los argentinos eran el 50% en el comercio, el 82% de empleados públicos y el 54.5% de los profesionales.¹²⁵ La gran expansión de estos sectores sociales fue determinante para la educación. No nos referimos a que ellos hayan conseguido elaborar proyectos propios con capacidad hegemónica, sino a que su presencia activa y demandante fue una de las principales condiciones de producción del discurso pedagógico "normalizador."

Ya en 1873, Alberdi había creído necesario recordar que su concepto "Gobernar es poblar", tenía el sentido de poblar como "educar, civilizar, enriquecer, mejorar", y no simplemente aumentar la masa de población. Alberdi había sido consecuente con su concepción sobre los determinantes sociales del progreso económico y social, y en particular con sus hipótesis sobre las causas del atraso argentino. El primer objetivo era poblar el país con gentes civilizadas y educadas. Por esa razón, cuando al final de su vida comprobó las características que había tenido la inmigración, dijo:

"Pero poblar de víboras un suelo digno y capaz de cultivo, es decir, poblarlo de Polichinelas, de Gil Blasés, de Basilio, de Tartufos, no sólo no es gobernar sino que es hacer imposible el gobierno. Po-

blar así, lejos de ser gobernar es corromper, embrutecer, empobrecer, despoblar, en fin, el país. En este caso, al contrario, gobernar sería más bien despoblar, limpiar la tierra de apestados, barrer la basura de la inmigración inmunda".¹²⁶

La teoría del "palo de amasar", tan cara a Sarmiento y a Roca, había sido aplicada a los indios. Como una de las consecuencias de tal estrategia, se esperaba haber obtenido una población "tabula rasa", sobre la cual imprimir las letras de la civilización. Para llevar a cabo esa tarea, se imponía importar al educador. Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento, progresistas, protestantes muchas de ellas, pragmáticas y mucho más democráticas que la mayoría de los educadores argentinos de la época, fueron sin embargo colocadas en el lugar sin regreso del conquistador de conciencias. La tarea que se les encargó, igual que a los normalistas en su conjunto, fue la de usar la instrucción pública como "palo de amasar" capaz de arrollar las culturas de nativos e inmigrantes.

Colocar al inmigrante en el lugar de la ignorancia y de la barbarie, tuvo una clara función colonizadora. La masividad de la inmigración abrió la puerta a una feroz competencia, e hizo posible la superexplotación del extranjero, al cual se había prometido que "haría la América". Ese sujeto requirió de justificaciones ideológicas y de control social. La pedagogía dominante en el período expresó esa problemática.

Para los inmigrantes, la vida era difícil. Debían simultáneamente ubicarse en las condiciones culturales de la nueva sociedad, desentrañar el idioma, las costumbres, lo prohibido y lo permitido, y tomar conciencia de los límites reales que se les presentaban y que chocaban contra la escena imaginaria que los motivó a elegir la Argentina como lugar de emigración. El nuevo país no era una sociedad estable e integrada y su propia presencia causaba grandes cambios. Al mismo tiempo, debían procesar su fragmentación en clases y sectores de clases, sin encontrar, con excepción de la dominación oligárquica, elementos estables de una estructura social definitivamente constituida. Julio Godio señala la existencia de una contradicción interna entre los asalariados inmigrantes, determinada por su calidad de asalariados opuesta a su condición de extranjeros. Sostiene que esa contradicción se desenvolvía en una doble situación de opresión y extrañamiento, como asalariado y como extranjero.¹²⁷

Según un análisis de las revistas *Caras y Caretas*, que abarcó el período comprendido entre 1900 y 1916 y fue elaborado por Nancy Ganz,¹²⁸ la publicación revela una realidad que tiene relación con el crecimiento y la diversificación de la sociedad argentina. En ese contexto, el tema del inmigrante ocupa un espacio considerable. El extranjero es presentado a través de diversos personajes: es un periodista que en 1900 expresa sentimientos patrióticos hacia la Argentina; es el "demonio de Villa Crespo", un austriaco que en 1914 sufre persecuciones y desdichas por mantener sus costumbres resistiéndose a la reeducación impuesta por el medio, se niega en particular a abandonar la cerveza (¿recordando, tal vez, la metáfora marxista?); es aquel hombre que en 1916, luego de vivir honradamente en América no resiste a la nostalgia y regresa a su tierra natal, para luego descubrirse ya argentino y volver definitivamente. Los inmigrantes de *Caras y Caretas* sufren ante una cultura ajena y son demandantes de enseñanza, y de protección contra los atractivos del mal, antes que educadores.¹²⁹

Diferente fue el caso de Alex, el personaje de "Stella", la novela de Cesar Duayen (seudónimo que ocultaba a Emma de la Barra de Llaños), que conmovió a tantas mujeres de todas las edades desde su pública aparición, en 1905. Alex era una inmigrante noruega, rica y culta, a quien sus parientes de la oligarquía argentina confiaron la educación de los hijos. Ella transmitía la fineza y el saber europeos, y contrastaba con la vulgaridad y la tosquedad argentinos. En "Stella", los pobres, buenos y sufridos, recuerdan a Luisita, el personaje del modernista Eugenio Díaz Romero;¹³⁰ los ricos son malos o tristes y la inmigrante casi idéntica a las educadoras soñadas por Sarmiento.

Los inmigrantes como educadores y las sociedades populares de educación

La intervención de los inmigrantes en carácter de educadores, fue muy distinta al modelo imaginado por Sarmiento, al cual probablemente se acercaron las maestras norteamericanas, pero que no arraigó. La colonización, especialmente exitosa en Santa Fe y en parte en Córdoba, fue significativa antes de 1890, y su fuerza se reflejó en una amplia labor cultural y educativa. Pero no tuvo la magnitud esperada en el proyecto que convocó a la inmigración.

En las zonas donde se realizó la colonización, el producto cultural fue moderno y democrático. Ese hecho tiene su más significativa representación en la Pcia. de Santa Fe.

En 1893 había en esa provincia 341 colonias, número que fue luego disminuyendo. La colonización santafesina difundió la pequeña y mediana propiedad de la tierra y surgieron condiciones culturales peculiares. Esas condiciones fueron, el interés de las organizaciones de pequeños y medianos propietarios y trabajadores por la educación y la cultura; la fundación de escuelas privadas de las colectividades y de las organizaciones mutuales y gremiales; la instalación y expansión de asociaciones populares destinadas a la difusión cultural, emparentadas con el antiguo modelo de las sociedades económicas de amigos del país; el desarrollo de elementos político culturales democráticos en la trama social.

En las primeras décadas del período que nos ocupa, las colectividades tendieron a fundar escuelas primarias y comenzaron la difusión de sociedades populares. En particular, la colectividad italiana y algunas muy minoritarias como la galesa, intentaron controlar la reproducción de su cultura nativa organizando su propia educación formal. El procesamiento de la nueva pertenencia cultural, se hizo mediante varias formas diferentes. Algunas comunidades, y sobre todo los primeros grupos de inmigrantes, se abroquelaron en torno a su propia colectividad pero la gran corriente migratoria se volcó hacia la comunidad argentina. Las sociedades italianas realizaron un Congreso Pedagógico en la Pcia. de Buenos Aires, a comienzos de 1881, que mereció una dura crítica de Sarmiento, en razón de la manifiesta intención de educar en la cultura, la lengua y la tradición italianas y la negación de la cultura nacional que caracterizó tal reunión. Sarmiento opinó que los criterios usados en las escuelas de los italianos denotaban falta de interés en la Argentina, al igual que la resistencia de ese sector de la inmigración a adoptar la ciudadanía. Sarmiento consideraba que quienes poseían bienes y capitales, pero se negaban a adoptar la nacionalidad del país al cual emigraron, y a ejercer sus derechos cívicos representaban un peligro político.¹³¹ Pero al mismo tiempo, en *Conflicto y Armonía de las Razas en América*¹³², Sarmiento decía que educar "argentidamente" era para él ir en pos de un modelo universal educando como Horace Mann, o como Pestalozzi. De lo contrario, la América del Sur quedaría rezagada y perdería "su misión providencial de *sucursal* de la civiliza-

ción moderna".¹³³ Agustín Caffarena,¹³⁴ militante socialista reconoce como origen de las sociedades la ley de Septiembre de 1870, redactada por Sarmiento, y gestionada por el ministro Nicolás Avellaneda. Dicha ley promueve la fundación de bibliotecas populares, sobre la base de asociaciones populares que se establecieran en las ciudades, villas y otros centros de población. Sin embargo, Carli ha consignado en su trabajo la existencia de ese tipo de sociedades fundadas por los inmigrantes italianos, ya en la década de 1850, de manera que la ley de bibliotecas populares y luego la ley 1420, que insiste en la promoción de las sociedades populares de educación, no solamente exhiben la influencia de las sociedades civiles de educación norteamericanas, sino que también recogen una tradición anterior.¹³⁵ En cuanto a las sociedades populares, cuyo rastreo ha llegado en esta investigación hasta 1864, es decir las sociedades populares de educación de San Juan "Amigos de la infancia" y "Sociedad de madres cristianas" las colectividades las concibieron en este período como centros de conservación de su lengua y sus tradiciones, y como promotoras de escuelas privadas. En un segundo período, hacia fines de siglo, los inmigrantes se volcaron a la escuela pública. De acuerdo a la información recabada, fue la inmigración española quien encabezó esa tendencia, que dominó la sociedad pocas décadas después, determinando la virtual desaparición de todo vestigio de un sistema educativo de las colectividades, paralelo al oficial. A medida que avanzaba el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad argentina, era la tendencia de sus sectores intelectuales, medios y populares más esclarecidos, participar en sociedades populares de educación conviviendo con otras nacionalidades. Siguiendo la tendencia que marcó la ley 1420 y la filosofía del Congreso Pedagógico de 1882, muchas sociedades se organizaron para apoyar y complementar la escuela pública, o bien en torno a ejes político partidarios o gremiales. Las bibliotecas, diversas actividades educativas del Centro Socialista de Estudios y la Sociedad Luz, fueron el mayor nivel de desarrollo alcanzado por aquellas sociedades, a fines del siglo XIX. Durante las primeras tres décadas del siglo XX, las sociedades populares constituyeron un importante movimiento que reunía tendencias pedagógicas y políticas distintas, pero articuladas por el eje de la defensa de una educación democrática. Observando el tránsito de sociedades y bibliotecas desde aquellas de la segunda mitad del XIX hasta la realización del Pri-

mer Congreso de Sociedades Populares de Educación, convocado por la Asociación Nacional del Profesorado, al cual concurren en 1909 72 instituciones, se descubre el proceso de integración de la inmigración a la sociedad argentina. La presencia de los extranjeros y de la problemática sectorial del inmigrante va dejando lugar, tanto como su lengua, a los rasgos culturales y las necesidades políticas que pertenecían al conjunto nacional. Tal tendencia a la homologación se desarrolla como construcción de un sujeto escindido al mismo tiempo que repartido en sectores sociales y sus fracciones.

La relación establecida entre escuela e inmigrantes, siguió la matriz de la pedagogía de la instrucción pública que se había ido construyendo durante el siglo XIX. La generación de 1837 hubiera concebido un sujeto pedagógico bajo el signo de la contradicción civilización/barbarie, cambiaron las características de la sociedad, la composición interna de las clases y los agrupamientos culturales, regionales, etc. Pero el término "barbarie" quedó como receptáculo de los sectores subalternos. La inmigración, en tanto no se subordinara a la cultura política y a las relaciones de producción dominantes en el país, sería calificada como "bárbara". Pero la categoría "barbarie" había comenzado a tomar características más abstractas y poco a poco se iba convirtiendo en la denominación de un sentimiento, una manera de ser, un estilo de vida y una cultura política, es decir en series de significantes que amenazaban con reagrupar simbólicamente a los restos de los vencidos en Caseros con los inmigrantes. El racismo, permanentemente presente en la cultura colonizadora latinoamericana desde la conquista, renovó sus credenciales y se adecuó a los nuevos tiempos en la Argentina. En tanto, en la mayor parte de los países de la región, el tema de la educabilidad o ineducabilidad del indio desataba polémicas entre positivistas y espiritualistas, progresistas y conservadores.¹³⁶⁻¹³⁷ El extranjero, judío, tano, ruso, gallego seguidos de diversos epítetos, sería tratado con procedimientos de clasificación semejantes a los utilizados antes con los nativos y luego con los "cabecitas negras". El racismo, cuidadosamente acariciado por la oligarquía, impregnó a todas las capas sociales, sirviendo para el enfrentamiento y fragmentación de los sectores subalternos entre sí. Penetró el lenguaje pedagógico y es aún hoy uno de los elementos determinantes de las distinciones educativas que producen circuitos desiguales de escolarización y distribución de la cultura.

La teoría del buen salvaje

En la sesión ordinaria del Congreso Pedagógico Sudamericano, realizada el 15 de abril de 1882 con la presidencia de J.A. Varela, el Dr José María Torres disertó sobre la reglamentación del ejercicio del derecho a enseñar y de la formación y mejoramiento de los maestros. Entre otros conceptos, dijo:

"La República Argentina necesita repeler la barbarie del desierto y ha conseguido, mediante el inteligente y denodado esfuerzo de su ejército de línea, reducirla a comarcas relativamente estrechas; pero necesita urgentemente reducir también a los límites estrechos los elementos bárbaros de la sociedad -que son el ocio y la ignorancia con su séquito de crímenes mediante el inteligente y perseverante esfuerzo de un ejército de maestros que sepan enseñar, educando la naturaleza moral de los niños, a fin de que las escuelas sirvan eficazmente al objeto de prevenir el crimen, consolidar la paz interior, promover el bienestar jeneral y asegurar los beneficios de la libertad." ¹³⁸

Por su parte el congresista D.E.M. de Santa Olaya, en la 6a sesión ordinaria del 17 de abril de 1882, que presidió Onésimo Leguizamón, comenzó a delinear un sujeto de la educación formado por elementos provenientes de varios grupos sociales, algunos pertenecientes a las capas tradicionales y otros a las nuevas formaciones sociales y culturales. Suponía la inferioridad moral y cultural de los sectores populares y lamentaba el desorden que ocasionaban los vicios que contraía la clase obrera; la otra, era un llamamiento a los "socialmente superiores" para que se hicieran cargo de atender tales problemas. El disertante no quiso culpar al obrero de su situación, y justificó que fuera a la pulpería y se embriagara y se jugara el pan de sus hijos, explicando tales conductas como consecuencia del duro trabajo al cual estaban sometidos. Eran también efecto del abismo que media entre el jornalero o gaucho y "la categoría social de los que forman la clase educada". Si la deficiencia se debe a la educación, la culpa es de la clase acomodada, la que se denomina clase decente, que tiene sus lugares de reunión y cultura cerrados a la clase baja y no procura alargar una mano protectora a quienes los necesitan.

Santa Olaya pregunta si para los obreros, indios e incluso los inmigrantes, "¿para esta clase de enfermos, declarados socialmente

incurables, no hay medicina posible?" Son pobres parias, que ni saben leer y por lo tanto tienen la desgracia de no poder ocupar lugar alguno en una biblioteca pública y están destituidos de protección que mejore sus costumbres y los moralice. Están a la merced de los centros de corrupción que son el equivalente a los centros de recreo elegante de las clases privilegiadas, a la codicia de explotadores inhumanos que les sacan su salario envenenándolos con bebidas alcohólicas, y no encuentra por lo tanto otra forma de desahogo que la utilización de las armas blancas, las crueldades de la riña de gallos y otros espectáculos salvajes, como en la época de los amos y los esclavos. El argumento más fuerte que usa el disertante, es la necesidad de educar a los que deberán ejercer su voto. Denuncia la obediencia pasiva que imponen los patrones o los caudillos, que arrean a la gente cuando va a ejercer su derecho constitucional. Es necesario, declara, establecer los medios para acercarse a la "homogeneidad", "que es la condición precisa de la igualdad democrática". Por todo ello, Santa Olaya propone desarrollar la educación de adultos de ambos sexos, cualquiera sea su edad legal, estado y otras condiciones personales y sociales. ¹³⁹

Entre los "desheredados" incluye a los indios, que ya tienen en marcha algunas escuelas, tales como en la reducción que gobierna el cacique Coliqueo, en el Partido de 9 de Julio de la Pcia de Buenos Aires, autorizada por el Consejo General de Educación provincial y la instalada en la reducción del partido de Junín. Solicita también la creación de escuelas en cuarteles y campamentos y en cada buque de la armada, una escuela y una biblioteca. Escuelas en las cárceles y asilos e instituciones de educación para adultos allí donde sea necesario. Santa Olaya no deshecha al niño como sujeto de la educación pública, pero considera primordial que el Estado atienda al adulto que es quien debe transmitir la cultura. No menciona directamente a los inmigrantes pero están incluidos en la categoría "adultos". En una frase de su disertación, queda en evidencia la definición que tiene de los adultos analfabetos. Recomienda Santa Olaya que se establezcan "bibliotecas limitadas" en barcos y campañas. En ellas habrá "alimento espiritual" para los adultos, constituido por "libros y periódicos hasta donde les de la inteligencia". ¹⁴⁰

Es importante esta intervención del congresista para visualizar cómo se estaba conformando un sujeto que, aunque colocado en el

lugar de la barbarie, era considerado educable. La teoría del buen salvaje era completada por un comienzo de abstracción de las cualidades de quienes irremediabilmente ocuparían el lugar del educando, en ese Estado en pleno proceso de fundación.

Los términos de la contradicción sarmientina y de la teoría del buen salvaje, fueron aceptados por los ideólogos de la Escuela Normal de Paraná y desde allí transmitidos a la pléyade de normalistas que durante las dos últimas décadas del siglo ocuparon el sistema educativo, como operadores de las distinciones de orden social, político y educacional, en la sociedad que les tocaba vivir. En los discursos, conferencias y otros textos producidos por los normalistas, se encuentran menciones amables a la figura del inmigrante, igual que en los libros de lectura de la época. Ello contrasta con exabruptos presentes en algunos de esos mismos testimonios y con la posición que se otorgaba a los inmigrantes en la producción de ese mismo discurso pedagógico. La disociación entre la caracterización del inmigrante en el discurso pedagógico y su ubicación política en el discurso pedagógico y en la sociedad en general, fue una de las marcas fundadoras del discurso pedagógico argentino del siglo XX. Entre las numerosas disertaciones en las cuales los funcionarios del aparato educativo reproducen aquel viejo esquema de análisis, daremos el siguiente ejemplo.

El 17 de noviembre de 1909, el vocal del Consejo Escolar No.11, Dr. Juan G. Beltrán, pronunciaba un discurso dirigido a los alumnos de la escuela nocturna del distrito. El Dr. Beltrán considera que la labor educativa es doble en nuestra sociedad. Hay que moldear en las disciplinas escolares a los propios hijos, y a la vez "derramar el fecundo bautismo de la escuela en el cerebro ignaro y el alma rústica del extranjero que llega a nuestras playas como a tierra prometida de su ansiada felicidad". La ilustración es necesaria para evitar que las aspiraciones se limiten, los estímulos se traben, y la dicha de la existencia se circunscriba a la vida vegetativa del irracional.

Beltrán propone impulsar la escuela nocturna dirigida a obreros y extranjeros, y en especial a los desertores escolares. Para el disertante, no hay mediaciones entre el extranjero ignorante, el obrero analfabeto, el asesino y el que empuña "el puñal fratricida o la bomba perversa". La escuela nocturna será capaz, según él, de evitar males como los propiciados por el anarquismo iluminado "el fondo

oscuro de las almas poseídas de un errado concepto sobre los medios y los fines de la existencia".

Beltrán había fundado en 1902 la Sociedad de Fomento de Educación de Balvanera Sud, desde donde organizó dos escuelas nocturnas para obreros y obreras que duraron, por lo menos, siete años. Con elogios a la democracia y las palabras "Dios, Patria y Trabajo", terminó su discurso.¹⁴¹

El ascenso de las luchas sociales desde fines de los 80 y la táctica violenta antiestatista del comunismo anárquico, fueron elementos coyunturales que incidieron en la construcción de un sujeto pedagógico del cual estaba excluida una serie de elementos política-culturales denominados "barbarie" (irracionalidad, vulgaridad, guaranguismo, huasismo) e identificados en esta etapa especialmente con lo extranjero. Aludían a la inadaptación a las costumbres locales, despreciando especialmente los modismos de transición.

Pero más profundamente, los normalizadores, subordinados a la estrategia oligárquica, concurrían al procesamiento de las distinciones sociales que atravesarían la masa inmigrante y contribuirían a su ubicación y formación como fuerza de trabajo. En buena medida, la escuela estaba llamada a transmitir un habitus corrector del que portaba el inmigrante y una serie de rituales que lo ubicaban en lugares subordinados dentro del vínculo pedagógico con el Estado, con la cultura política oligárquica nacionalista y con la propia escuela.

En el mismo período en el cual los países latinoamericanos en los cuales una importante población indígena constituía la base de la sociedad, el grado de educabilidad del indio era materia de discusión, en la Argentina se agregó el tema de los inmigrantes. El positivismo pedagógico tuvo como una de sus principales tareas en América Latina, crear filosofías de la educación que justificaran la discriminación social. El guatemalteco Ramón Rosa, inspirador de la reforma liberal centroamericana de fines de siglo, consideraba necesario atraer a su país inmigrantes europeos. Disintiendo con el más cerrado positivismo de la región, aquel que proclamaba que "el mejor indio es el indio muerto", Rosa aconsejaba buscar medios para inculcar a los indígenas el liberalismo.¹⁴² José Pedro Varela, fundador del sistema educativo del Uruguay y positivista, que adoptó posiciones democrático liberales, opinaba que el gaucho era más criminal que los proletarios europeos, siendo que ambos sufren el

hambre y la miseria.¹⁴³ El positivista comtiano Valentín Letelier desarrolló una filosofía de la educación en la cual, además de afirmar el carácter europeo de nuestra cultura, consideró necesario instruir a las clases inferiores antes de permitir su participación política. El darwinismo social fue adoptado por los "científicos" durante el porfiriato mexicano, y en el Perú, la polémica entre el espiritualista y elitista de Alejandro Deústua y el positivista de orientación indigenista Manuel Vicente Villáran, marcaron las dificultades para resolver la cuestión indígena. El libro de Alcides Arguedas, "Pueblo Enfermo" es uno de los trabajos en los cuales se hace más evidente la necesidad del racismo para las oligarquías latinoamericanas.

Durante la misma época, en la Argentina el indio estaba fuera de cuestión, definitivamente clasificado entre los sectores marginales. El tema de su educación era englobado en la discusión sobre la educación del adulto y giraba en torno a la eficiencia de la inversión de los recursos que requería. Las prácticas racistas, sin abandonar a indios y pobladores del interior, habían desplazado su eje hacia los inmigrantes. La clase dirigente argentina descalificaba a los europeos llegados al país, al mismo tiempo que reivindicaba su propio origen europeo y su ajenidad respecto a las culturas latinoamericanas.

Como señala Todorov¹⁴⁴ el descubrimiento de América anuncia y funda la identidad presente de la humanidad. Todos somos descendientes de Colón, con quien comienza nuestra genealogía, ese punto de máximo encuentro que fue sucedido por el genocidio más grande de la historia de la humanidad. En nuestro país, complementando la matanza del siglo XIX, se quiso negar a la población indígena y a la criolla, importando anglosajones. Se quería también desconocer como aspectos propios, la hispanidad y la latinidad. Pero el resultado de la operación de lavaje de la población proporcionó resultados inversos a los esperados. La clase dirigente que quería negar su raíz hispánica vio pronto el país poblado de españoles e italianos campesinos y analfabetos, que rápidamente levantaban demandas sociales. No quiso identificarse con ellos, ni conducirlos. No quiso reconocer que la genealogía nacional había sufrido una operación profunda. Eligió "nacionalizar" al inmigrante, imponiéndole una disciplina y poniendo diques a su influencia sobre costumbres, cultura política, lenguaje y estilo de vida argentinos, en lugar de abrir canales para la articulación política y cultural de los inmigrantes a un discurso hegemónico.

Los normalistas recibieron también la herencia racista y antilatinista. En la línea genealógica más directa, fueron antihispanistas y antilatinistas, como Sarmiento. Otros, es el caso de Vergara, al incorporar la influencia del espiritualismo a través de Pedro Scalabrini, reivindicaron la herencia latina o buscaron equilibrar utilitarismo y especulación, rasgos adjudicados a una y otra tradición. Pero en todos los casos estuvo ausente la preocupación por las raíces latinoamericanas. Así como el tema indígena, estaba fuera de cuestión.

Una pregunta que resta, pero que no abordaremos en este trabajo, es el origen de los elementos latinoamericanistas que estarían presentes pocos años después, en el Movimiento Reformista. Esa presencia, cuya reducción al espacio universitario ocurrió en la declinación de un movimiento político educacional que llegó a otros niveles de la educación, permite dudar de la afirmación anterior acerca de la total falta de identificaciones latinoamericanistas entre los docentes argentinos de fines del siglo XIX y principios del XX. Al menos quisiéramos dejar planteada en tono de sospecha, la existencia de un profundo divorcio entre el universo teórico en el cual se discutía sobre la prioridad de la anglosajona o la prioridad de la latinidad, y aquel de los maestros de muchas escuelas del interior, algunos de los cuales no habían pisado las aulas de las normales y otros ingresaban siendo muy jóvenes, pero provenían de las provincias y regresaban a ellas. No fue el caso de Vergara, ni de los más renombrados directores e inspectores de la época.

Una mirada a la realidad educativa

Ejerciendo como Presidente del Consejo Nacional de Educación, Ramos Mejía solicitó un informe sobre el estado de la educación en la República al espiritualista Juan P. Ramos, con motivo del Centenario. Es interesante detenerse en la información que proporciona aquel trabajo, para comprender algunas de las condiciones de producción del discurso del positivista.¹⁴⁵ En relación al tema del inmigrante y su influencia en el sujeto de la educación nacional, J. P. Ramos expresa lo siguiente.

El desarrollo desigual de la red escolar en el país, trae como consecuencia que en regiones enteras no se pueda aspirar a que los chicos adquieran por medio de la escuela los conocimientos pri-

mordiales de la vida de la comunidad. Esto es grave, sobre todo en una sociedad como la nuestra, que entra a actuar en la civilización llevando como lastre el gran peligro social del cosmopolitismo. Si en los países europeos aluviales se otorga gran importancia a la educación de la nacionalidad, este tema cobra más prioridad en el nuestro, en cuya sangre desde cincuenta años atrás se viene mezclando sangre extranjera. La escuela de la época, no cumple con esa función. J. P. Ramos recalca que la obra a realizar es desigual, porque el problema afecta de manera distinta a las regiones del país, de acuerdo a la composición de la población.

Observa J.P. Ramos que en las ciudades se ha asentado gran número de inmigrantes, y, como si fuera poco, se ha difundido un "alimento espiritual" que fomenta sentimientos hacia otras patrias. "Cuore", de Edmundo D'Amicis, ha sido propalado por las escuelas hasta que fue prohibido por José Ramos Mejía, desde la presidencia del Consejo Nacional de Educación. Otro material semejante, fue "L'homme aux Quarante Ecus" y "La Cabaña del Tío Tom". Ramos recalca que "Cuore" inspiraba a los niños argentinos de sangre italiana una veneración profunda por Garibaldi, y se queja de que se hubiere levantado un monumento al prócer, en lugar de haberlo dedicado a Moreno o Rivadavia, en cuyo homenaje tan sólo se había colocado una piedra de mármol blanco en Plaza de Mayo.

El problema que planteaba Ramos era complejo y las medidas adoptadas por las autoridades en relación a la orientación nacional de la educación, eran el mínimo gesto autoprotector de la propia sociedad y de la Nación. La complejidad del problema radicaba en la imbricación profunda entre la estrategia de nacionalización de los inmigrantes y las estrategias dirigidas al sometimiento de la clase obrera y los sectores medios en desarrollo. Así como Mariátegui planteaba que el campesino peruano no solamente era un campesino sino también un indio, con toda la complejidad que marca esa intersección, el inmigrante argentino veía triturada su identidad ante la acción de la maquinaria estatal argentina, al mismo tiempo que era arrojado a la corriente de las luchas sociales. Todo ello sin que mediara su relación con la sociedad a la cual se incorporaba, una política hegemónica de la clase dirigente. La incapacidad de esa clase para diseñar y conducir por la vía de un equilibrio entre coerción y consenso las transformaciones de la organización política y social, redundaron en el desplazamiento de la represión a la "barba-

rie" al plano cultural. Lo contrario, es decir, la estructuración de las vías para una integración consensuada, hubiera requerido que la República Conservadora modernizara su Estado, propusiera formas inclusivas de articulación de las fracciones sociales y no, como lo hizo, elegir el camino de la represión física y simbólica.

No fueron las primeras generaciones de inmigrantes las que cambiaron la composición de las nacionalidades de la escuela argentina. La mayoría pertenecía a la población económicamente activa y estaba formada por hombres. La pirámide poblacional, desigual en diversos lugares del país, favoreció al Litoral y a Buenos Aires. Mientras en otras zonas conservó su forma clásica, en esas regiones alcanzó su máximo ancho en el segmento correspondiente al sesgo de 21 a 30 años, siguiéndole el de 13 a 20, el de 31 a 40, 41 a 60, menos de 12 y de mayores de 60 sucesivamente. En 1869 llegaron 1054 hombres cada 1000 mujeres; en 1895, 1124; en 1914, 1165. La educación de los adultos analfabetos se perfiló entonces como problema.¹⁴⁶

A fines de siglo, a los niños extranjeros, cuyo número era importante, pero no alcanzaba por sí mismo a trastocar la escuela, se sumaron los hijos de los inmigrantes nacidos en el país, pero educados en familias que hablaban su italiano, francés, vasco, gallego o alemán y que poco comprendían de la realidad y el estilo de vida argentinos. Según el análisis estadístico que Ramos elaboró en 1909 en las escuelas oficiales de Buenos Aires había 91.718 niños argentinos y 8.207 extranjeros, entre los cuales resaltan los 2.830 italianos y 2.453 españoles. Hijos de padre y madre argentinos había 19.592 (21.36%) alumnos; de padre extranjero y madre nativa, 10.790; de madre extranjera y padre argentino, 3.032; de padre y madre extranjeros, 58.304 (63.56%). Estos datos confirman también el carácter predominantemente masculino y adulto de la inmigración, que ya hemos señalado.¹⁴⁷⁻¹⁴⁸

Entre otros documentos, Ramos utiliza la información de una encuesta que en 1906 el Consejo Nacional de Educación realizó en algunas escuelas de su dependencia. Se interrogaba acerca del idioma hablado en la localidad, la nacionalidad de la población adulta, su adaptación a nuestras costumbres sociales y su aptitud para ser asimilados por el sentimiento nacional, entre otras cuestiones. Según Ramos, pese a cierto grado de confiabilidad en la forma en que fue aplicada la encuesta, las respuestas poseen un grado de uni-

formidad que las torna interesantes. Entre otras informaciones que se extraen de las encuestas, se destaca que el idioma nacional no se habla en todo nuestro territorio y que existen tendencias a la congregación por grupos étnicos. Ramos considera muy grave la dificultad para la asimilación lingüística. Usa una metáfora que pone en evidencia un sentimiento argentino de la época: la del "pueblo invadido". Comenta que los guaraníes resistieron cuatro siglos de dominación española, conservando la fuerza de la lengua. La primera demostración de la desaparición de un pueblo invadido, dice, consiste en la desaparición de su habla; lo mismo sucede con el invasor, cuando el es dominado por la civilización aborigen. Las comunidades extranjeras que llegan a la Argentina, siguen manteniendo su lengua, por falta de presión del castellano. Esa debilidad se manifiesta también ante el idioma de los brasileños: el portugués es aprendido en Misiones por inmigrantes que ignoran el castellano. Lo mismo ocurre en las colonias galesas del Chubut.

20/79

CEFYL

Capítulo 4

*época y tiempo
control social*

Sujeto pedagógico y control social

La utilización del espacio y del tiempo educativos para generar y disciplinar sujetos sociales fue una estrategia integrante de la concepción sarmientina, usada intensamente por las generaciones posteriores al 80, que la convirtieron en una operación de control social. Comenzaba tal operación con la elección de los modelos de sistematización de aquel espacio y de aquel tiempo. Así, desde el sistema escolar, los positivistas elaboraron estrategias normalizadas cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superficialmente, el discurso pedagógico eclesiástico, y los discursos pedagógicos familiares y de clase del hijo del inmigrante.

Disciplinar era, a fines del siglo XIX y principios del XX, una tarea creativa. En efecto, el sistema educativo estaba en plena construcción y aún no se había terminado de producir la sustitución de los maestros pertenecientes al viejo sistema, que no habían pasado