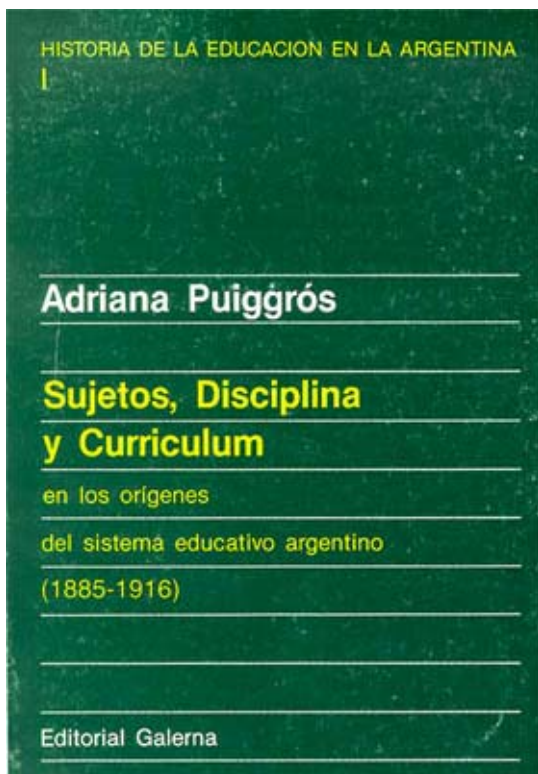


Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)

Adriana Puiggrós



Historia de la Educación Argentina 1

Editorial Galerna
3ª edición: diciembre de 1996

I.S.B.N.: 950-556-260-2
©1990 Editorial Galerna Charcas 3741,
Buenos Aires

**Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos**

INDICE

Introducción.....	9
-------------------	---

PRIMERA PARTE

Alternativas pedagógicas e historia de la educación

Capítulo 1

Recaudos metodológicos	13
Las alternativas pedagógicas	14
Totalidad, articulación y contradicción en la investigación de las alternativas pedagógicas ..	24
Desarrollo desigual, asincrónico, heterogéneo y combinado de la educación	28
El sujeto pedagógico.....	29
Periodización y presupuestos	33
Período 1885-1916	37
Citas de la primera parte.....	52

SEGUNDA PARTE

Luchas político-pedagógicas

Capítulo 2

Títulos del reformador.....	55
Los límites de la disidencia	60
La revolución pacífica	70
Los temas del reformador	74

Capítulo 3

Heredando al sujeto sarmientino	77
Elaboraciones del mandato.....	79
La implantación pedagógica.....	80
Liberalismo pedagógico argentino y liberalismo pedagógico latinoamericano	84
Las masas populares y el sujeto pedagógico sarmientino	86
Vergara y el sujeto pedagógico sarmientino	88
Las capas dirigentes como sujeto de la educación	90
Sujeto pedagógico y normalización.....	99
Los inmigrantes como educadores y las sociedades populares de educación	102
La teoría del buen salvaje.....	106
Una mirada a la realidad educativa	111

Capítulo 4

Sujeto pedagógico y control social.....	115
Discurso médico y discurso escolar	117
Las clasificaciones de los sujetos de la educación	126
Víctor Mercante y la represión.....	139
Hegemonía y educación en Joaquín V. González	155

Capítulo 5

Había otras voces.....	167
El pensamiento pedagógico de Carlos N. Vergara	189
El pueblo debe educar	200
Los límites del sujeto krausista y Vergara.....	208
Vergara y el anarquismo.....	214
La imposibilidad de sutura entre Vergara y el socialismo	229
Citas de la segunda parte	240

TERCERA PARTE

La táctica escolar

Capítulo 6

Disciplinar el curriculum.....	261
Los normalizadores propician alternativas de refuerzo.....	264
"La obediencia"	271
Los socialistas propician la evolución del curriculum	273
Los anarquistas también enseñan	279
Los democráticos radicalizados en los recodos del curriculum	28J

Capítulo 7

Las técnicas de la subordinación	295
El control del tiempo	299
Espacio escolar y control social	303
Prevención médica y separación de los cuerpos.....	315
El modelo médico en la táctica escolar	319

Capítulo 8

Distinciones escolares y disciplina.....	327
Citas de la tercera parte	347

CUARTA PARTE

Algunas conclusiones	357
Citas de la cuarta parte	372

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 normalizadoras 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 por las escuelas normales. Para la sujeción del educando, se eligió la vía de la imposición disciplinaria. Se trataba de una operación que exige, como señala Foucault¹⁴⁹ del uso de varias técnicas. Se utilizaron varias de ellas para la distribución de los individuos y los grupos en el espacio política, físico y psicológico, entre las cuales debe destacarse la técnica de la clausura. Imaginando formas de encerrar, aislar, eliminar las conexiones con los otros, de los sectores de la sociedad que eran disonantes con el perfil del escolar futuro ciudadano, elegido como modelo por la clase dirigente, la discusión sobre la educación de los presos, los infradotados y los extremistas interesó a los criminalistas, psicólogos y pedagogos de la época. Pero el tema crucial resultó ser teórico, pues era necesario llegar a acuerdos sobre la caracterización de la población que sería clausurada físicamente, y acordar justificaciones de esa caracterización. A continuación, se presentaba con mayor fuerza el problema de la clausura cultural. Si la "barbarie" era una abstracción y una repetición constante de elementos, se requería definir los contenidos que se le adjudicaran, para construir barreras política-culturales que impidieran su difusión. Sería necesario definir las distancias, los límites y los matices. No bastaría, entonces, con abrir las cárceles para los anarquistas, los ladrones y los asesinos; sería necesario crear una escala más elaborada de categorías sociales, afinar los mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales ingresantes a la maquinaria escolar, dentro del sistema de enseñanza y diseñar los caminos de salida y sus destinos finales.

El darwinismo social proporcionó justificaciones necesarias para que quedara planteada la discusión sobre las divisiones más específicas, las distinciones más finas. Como hemos visto, el inmigrante pasó al banquillo de los acusados y fue juzgado su grado de evolución, su inteligencia, su capacidad de aprendizaje y de adaptación al medio, su bondad o maldad innatas, su inferioridad o superioridad respecto a los argentinos "civilizados" y al pueblo. También el adulto, inmigrante o nativo analfabeto. Y todos los alumnos que no se adaptaban a las reglas que se iban estableciendo en las escuelas. Y la mujer.

La inversión de la situación del inmigrante, que ya hemos examinado, es un ejemplo interesante de un hecho señalado por Foucault, quien dice: "en la disciplina, los elementos son intercambiables, puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros."¹⁵⁰

El tipo de cohesión social de la Argentina nacido de la República Conservadora, está basado en la disciplina, en la relación entre los diversos rangos y el cruce entre ellos (inmigrante/adulto; inmigrante/adulto/mujer; niño/nativo/provinciano; mal alumno/nativo/mujer; etc.). Esa modalidad que adoptó la unidad social adjudicó ciertas funciones a educadores, médicos y psicólogos "normalizadores". Una función teórica, dirigida a poner uno de los pilares de la cultura política argentina: la justificación de la distribución de los rangos y sus combinaciones, y su imposición como categorías permanentes, aunque vacías, es decir su implantación como sistema de relaciones. Otra, político pedagógica: la designación de los grupos y de los espacios que ellos ocuparían, en ese momento histórico.

Después del 80, afianzado el poder nacional en manos de la oligarquía portuaria y con el país lleno de inmigrantes que disputaban espacios económicos, políticas y sociales, era necesario recrear la categoría "población" utilizada en la pedagogía sarmientina. Se daría una nueva vuelta de tuerca a la propuesta sarmientina de despolitización del sujeto pedagógico. La oligarquía guardaba para sí el derecho a barajar y dar de nuevo, para repartir los lugares estableciendo las relaciones entre los grupos ubicados en diversos

¹⁴⁹ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, México, 1978, p. 145.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 149.

rangos. Regular ese sistema de relaciones sociales y controlar los mecanismos de su reproducción requería establecer mediaciones que impidieran el reconocimiento de tales operaciones y su "naturalización". Convertir en "natural" el sistema disciplinario, los rangos y sus articulaciones, fue una tarea a la cual las diversas versiones del positivismo, el naturalismo, el darwinismo social, la criminología, las tipologías, etc., prestaron un gran aporte. El discurso "científico" tuvo posibilidades de arraigo, porque estableció articulaciones adecuadas con la distribución material de los lugares sociales.

Discurso médico y discurso escolar

Las razones por las cuales el modelo médico calzó perfectamente en aquella estrategia, son sin duda complejas. Pueden señalarse, entre otras, el alto consenso entre la población del lenguaje de la medicina y los poderes mágicos que se le atribuía, especialmente incrementados a pocas décadas de las epidemias de 1867, 1868, 1871, 1886 y 1887. También puede haber incidido la prioridad que tomaba el tema del cuerpo, en una población inmigrante que veía bruscamente cambiadas sus condiciones de vida, sus parámetros y sus hábitos higiénicos, alimenticios, de relación sexual y social. Otra influencia importante debe haber sido la insuficiencia del modelo eclesiástico y el hecho de que, al menos una parte de la oligarquía católica, lo rechazara como diseño de su estrategia política.

Más razones concurren a la introducción del modelo médico en el lenguaje escolar. Pero si las enunciadas fueron algunas de las condiciones que facilitaron su adopción, la caracterización de la gran masa de los educandos como susceptibles de enfermar física, moral, mental y espiritualmente o como enfermos de diversas categorías, fue su condición necesaria. A ella se agregó el considerar al maestro como un simple operador de rituales.

El discurso positivista médico fue utilizado en el análisis político y social por un sector profesional que avanzó en el Estado conservador acumulando poder desde el sistema educativo. Cabeza de ese grupo fue el Dr. José María Ramos Mejía. La medicina de la época explica el origen de la enfermedad a través de lesiones que presentan signos clínicos, alteraciones de la función orgánica que se manifiestan a través de los síntomas y la presencia de agentes injuriantes como agentes etiológicos de la enfermedad. Este planteo permite el desarrollo de especialidades, tales como la microbiología, la epidemiología y la inmunoterapia, así como psiquiatría, neurología, oftalmología, otorrinolaringología, fisiología e histología. Según señalan Gutiérrez y Ruilova,¹⁵¹ "los trabajos médicos de la época describen de manera exquisita el avance de la ciencia, tratando de brindar amplia información a los profanos". Son trabajos que parecen tratar de resolver el problema de la enfermedad a través de la difusión de información actualizada y abundante.

El paradigma de la medicina positivista, permitió caracterizar a los sujetos que ascendían y ampliaban sus demandas como productos de una enfermedad social o bien como expresiones de deficiencias provenientes de la raza, la cultura o la sociedad originarias. Los rituales que constituyen el discurso de la medicina, fueron utilizados para tratar de sustituir los rituales eclesiásticos y de tal manera quitar poder a los intelectuales vinculados con la Iglesia. Se intentó también que ocuparan el lugar de la pedagogía popular, de los maestros criollos y de los inmigrantes educadores.

La organización de la liturgia escolar, se produjo en el marco de una producción discursiva cuyos sujetos fueron constituidos en ese mismo proceso, pero que quedaron luego congelados en la eterna repetición del mensaje ritual. En el período que analizamos, aquella liturgia estaba en pleno proceso de desarrollo y el discurso médico penetraba en ella por lo menos a través de dos vías. Una era la instauración del Cuerpo Médico Escolar, como un organismo diferenciado dentro del organigrama educativo estatal, y su avance sobre el resto del sistema. El otro, la penetración de la trama curricular y del lenguaje escolar.

Según el citado trabajo de Gutiérrez y Ruilova, el Cuerpo Médico Escolar tuvo una formación rígida que, aún cuando no cumpliera con los objetivos deseados, servía para mantener a educadores y educandos sometidos a su organización. El Cuerpo Médico Escolar determinaba contenidos curriculares, incluía abundante información, libros de texto y revistas pedagógicas y era el administrador del espacio y el tiempo de los alumnos. Los parte médicos de baja, alta, cuarentena y clausuras por causas médicas, regían la permanencia de los niños en los establecimientos. Puede agregarse que el uso del espacio escolar —como veremos en detalle en la 3a. Parte de este trabajo— estaba determinada por los criterios, cuando no las directivas del Cuerpo Médico Escolar. Gutiérrez y Ruilova dicen que

¹⁵¹ Gutiérrez, Alex y Ruilova, Víctor. *El proceso educativo: período 1880-1916*. Educación y salud, investigación realizada en la cátedra de HEAL, Bs. As. 1990.

"considerando los objetivos aparentes que sostiene el reglamento del Cuerpo Médico, éstos no solamente pueden ser alcanzados por el voluntarismo y la normatización, sino por la 'concientización' de los docentes y alumnos con el objetivo de repercutir en el seno familiar y el entorno social".¹⁵²

Una de las huellas más nítidas de la función represiva que el modelo médico suma a su función preventiva de la enfermedad, es la confusión frecuente entre los acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales. Los autores arriba citados, señalan como temas repetidamente vinculados entre sí, el alcoholismo, la sexualidad y la higiene escolar, las enfermedades mentales y el hábito de fumar. Señalan también una clara tendencia en los textos que analizaron: se trata de la reincidencia en tomar como ejemplo de inmoralidad y enfermedad a los sujetos populares, en particular los obreros no calificados. Por ejemplo, se dice que los individuos proclives al alcoholismo sólo llegan al grado de capataz. Además, al mencionar instituciones donde realizar terapias relativas a las taras referidas, se nombran entidades de beneficencia para desposeídos. Destacan también la marginación de los sectores acusados de enfermedad e inmoralidad, a los cuales se muestra como proclives a ser presa de las enfermedades o como enfermos "intocables".

En una selección de los artículos del Monitor de la Educación Común,¹⁵³ que hacen referencia al tema del alcoholismo, puede observarse que persistentemente las familias referidas son obreras. Su lectura deja la impresión de la imposibilidad de adquirir dicha enfermedad por parte de otras clases sociales. Según Gutiérrez y Ruilova, el obrero alcohólico aparece como un lastre para la sociedad, pues su trabajo es imperfecto dada su falta de habilidad y de seguridad, su carencia de ambición, de amor al trabajo y voluntad, que lo degrada laboralmente. Todo ello incide en la vida familiar provocando infelicidad, tanto por el carácter objetivo de su fracaso laboral, como a causa de la criminalidad que encierra su conducta, alejándolo de Dios. La marginalidad es consecuencia de la ebriedad, sinónimo de falta de sentimientos. Dado que el sector afectado al cual se menciona es solamente el obrero, a los demás, inmunes al vicio, resta tan sólo evitar la maléfica influencia en el resto de la sociedad, no permitiéndoles asumir funciones públicas. Otro ámbito en el cual se encuentran rastros del uso represivo del modelo médico, es en campañas antitabáquicas, las cuales, paradójicamente, no discriminan clases sociales, y prohíben el tabaco, especialmente a niños y mujeres. En la escuela, fumar está prohibido más por razones rituales —es un lugar sagrado, algo así como un templo de Dios—, que por causas higiénicas. En contadas ocasiones se hace referencia a la incidencia cardiopulmonar del hábito de fumar, eludiendo su nocividad en todas las edades, como si se tratara de un tema de "gente mayor". Entretanto, se asignaba a los niños un papel muy importante en la lucha antitabáquica, formándose grupos de escolares para cumplir con esa tarea.¹⁵⁴ El tercer tema analizado en el informe que mencionamos se titula "Sexualidad e higiene escolar". Su primera característica es que no se nombra la sexualidad sino que se alude a ella a través de la higiene y la moral. Se trata de evitar el conocimiento de la sexualidad y, si bien se puntualizan con claridad los objetivos del aparato reproductor, se le define como un "mal necesario". Tratan de retardar el conocimiento de la perpetuación de las especies, en zoología y botánica, argumentando que los conocimientos sexuales impedirían asimilar los referidos a otras áreas del conocimiento y perjudicarían la salud física y mental.

Las actitudes carentes de represión son consideradas origen de las enfermedades nerviosas y provenientes de actitudes carentes de represión, por lo cual se recomienda especialmente no proporcionar información teórica a los alumnos ni al público en general sobre la "vida interior", que sólo debe aprenderse en la práctica. La participación de obstetras en la capacitación de las niñas como futuras madres está prohibida. Las profesoras de obstetricia son amenazadas de ser denunciadas como corruptoras de la moral femenina.

Los autores del informe opinan que no hay aún una influencia empirista en el tratamiento de la cuestión sexual. Sin embargo, aunque parece ser determinante su utilización como espacio para la

¹⁵² *Ibidem*, p. 22.

¹⁵³ De *El Monitor de la Educación Común*. Tomo 1890-1891. "Factores del carácter. Educación moral", pp. 432-433; 1896-1898, "Lucha contra el alcoholismo", p. 63; 1898-1899, "Curso de antialcoholismo", p.1003; 1905-1906, "Antialcoholismo", pp. 501-505; 1910, "El alcoholismo en la República Argentina", p. 857; 1914, "El alcoholismo (enfermedades que se observan en alcoholismo crónico)". Revisión realizada por Gutiérrez y Ruilova, para la cátedra de HEAL, 1989.

¹⁵⁴ En *El Monitor de la Educación Común*. Tomo 1898-1899. "Influencia del tabaco sobre la vista"... p. 94; 1914, "Carteles de programa sanitario. Los peligros del tabaco...", pp. 130-136.

construcción de barreras morales,¹⁵⁵ creemos que el modelo médico positivista interviene también dando por resultado una oscura trama de rituales dentro de los cuales es muy difícil distinguir los significantes que expresan la cuestión médica y los que expresan la cuestión moral.

Como ejemplo, hemos seleccionado un informe del Cuerpo Médico Escolar, elevado al presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. Ponciano Vivanco, el 23 de junio de 1906. Dicho informe propone "*la supresión del beso, entre las niñas y maestras de la escuela*".¹⁵⁶ Los autores se dirigen a su destinatario "en ejercicio de la misión profiláctica que le incumbe a este cuerpo médico", erigiéndose en tutelares de la infancia escolar que está expuesta diariamente a un contagio evitable. Comienzan admitiendo que el beso es irreprochable desde el punto de vista del sentimiento, del respeto y del afecto. A continuación, oponen su nocividad desde la visión médica. Luego, deshacen el primer argumento, sosteniendo que desde la visión médica debe anotarse que "quizá el beso dado a la compañera sea el latigazo dado a un sentimiento anormal adormecido". Como tratando de ocultar el lapsus, agregan de inmediato que "eso seguramente no es lo que más nos preocupa, sino poner a cubierto a nuestra infancia escolar de un medio casi seguro de la transmisión de gérmenes de boca a boca, sirviéndole de vehículo el beso dado al compañero, beso que, diríamos nosotros, no es siempre aséptico."

Puede deducirse que toda niña o maestra "dispuesta a cambiar una caricia por un microbio" en realidad se expone a otras enfermedades innombrables, como el lesbianismo y la promiscuidad sexual intra e intergeneracional. Es un problema que le incumbe al Cuerpo Médico Escolar. Ese organismo deberá garantizar que los educados y educadores tendrán contactos asépticos, verbales o enmarcados dentro de rígidas pautas de manejo corporal y de rituales escolares. La medicina persigue toda expresión erótica. Los castigos con los cuales se amenaza a quienes practiquen el beso, son tremendos. Adquirirán sífilis y tuberculosis —cuyos principales cultores parecen ser los maestros— sarampión, coqueluche, neumonía, difteria, entre otras enfermedades por entonces mortales.

El modelo médico sufrió una transformación en el lenguaje escolar. Las enfermedades son consideradas castigos a la mala conducta y la explicación de su origen que se transmite con más fuerza, no hace caso de los microbios, sino de la conducta equivocada. La escuela debe formar sujetos sanos, con un cuerpo y una mente sana. Para ello, los maestros deben ser los primeros en dar el ejemplo. El Cuerpo Médico Escolar recomendó que se llamara la atención a maestros y alumnos sobre "la costumbre aparentemente inocua del beso". Para ello, se fijarían carteles en las paredes motivando para que se abandonara tan nefasta práctica. Los promotores de la campaña, eran conscientes de su probable fracaso, suponiendo que sus acciones podrían no resultar, debido a la psicología de nuestro pueblo, tan diferente a la inglesa, a quien la leyenda "Kiss me not", que los niños llevan en sus gorras, basta para detener al "labio homicida".

J. B. Zubiaur, presidente de la Comisión Didáctica, amigo, defensor y coeditor de *La Educación* con Vergara y el presidente del Consejo Nacional de Educación, Vivanco, aceptaron los argumentos expuestos y aprovecharon la oportunidad para girar una circular a las escuelas. El modelo médico tenía otra ventaja: provocaba una subordinación de todos los docentes, burócratas y pedagogos, así como de la población, más allá de sus diferencias en otros aspectos. El modelo médico funcionaba como un dispositivo que disolvía posibles oposiciones, ante la inevitable frase "la salud ante todo".

El grupo médico positivista, enquistado en el aparato escolar, tuvo como uno de sus principales representantes a José María Ramos Mejía, graduado en 1879 como Doctor en Medicina, director de la Asistencia Pública en 1882, presidente del Círculo Médico Argentino en 1883, presidente del Departamento Nacional de Higiene hasta 1897 y diputado nacional entre 1888 y 1892. Escribió *Rosas y su tiempo*, *La neurosis de los hombres célebres*, *Estudios clínicos sobre enfermedades nerviosas y mentales* y *Los simuladores del talento*, entre otros trabajos de claro corte darwinista social y positivista. Ramos Mejía aplicó el modelo médico al estudio de las multitudes y las formas de controlarlas. A su cargo estuvo el

¹⁵⁵ De *El Monitor de la Educación Común*. Tomo 1880-1891... "Factores de carácter. Educación moral"... pp. 432-439; 1896-1898... "Correspondencia de los EEUU de Norteamérica, sobre la gimnasia como nuevo método para su enseñanza y la educación física de ambos sexos", pp. 118-123; ... "Higiene escolar. La revista de Pedagogía de París"... pp. 46-47; ... "El ejercicio de la bicicleta. Baños", p. 576; "Higiene aplicada. Baños en las escuelas", pp. 334-335; 1898-1899... "Cuerpo Humano", pp. 56-58; "Cuerpo humano", pp. 154-156; 1905-1906... "Desarrollo de una clase de ejercicios físicos", pp. 641-663; "La ilustración de los sexos en la escuela (año 1906)"... pp. 40-42; "Variedades. Diez mandamientos para los alumnos. Lecturas perjudiciales", pp. 775-779; "La reforma en las escuelas de niñas", p. 995; 1914, "Puericultura". pp. 401-406.

¹⁵⁶ Valdéz, A.; Gallotti, A., "Informe del cuerpo médico escolar para la supresión del beso, entre las niñas y las maestras de la escuela". *El Monitor de la Educación Común*. T. XXIII. Año XXVI. N° 403. Bs. As., 31 de julio de 1906, p. X.

intento más descarnado de despolitizar la categoría "inmigrantes", uno de los mayores aportes a la articulación de la sociología médica positivista con la pedagogía normalizadora, tanto desde el punto de vista teórico, como desde lo programático y administrativo.

El período rosista y la cuestión de los caudillos, constituyó el material en el cual Ramos Mejía elaboró los conceptos operacionales fundamentales que le permitirían luego clasificar a la inmigración y recetar el tratamiento correspondiente para mejorar su adaptación al nuevo medio social. Ramos Mejía describió con enorme riqueza los usos y costumbres de los distintos sectores sociales del tiempo de Rosas.¹⁵⁷ Su texto tiene una enorme similitud con los escritos de Sarmiento, aunque el naturalismo que los emparenta se endurece en Ramos Mejía, donde acaba en un discurso cerradamente positivista. Si bien sospecha que la tragedia argentina nace de los vínculos, su intento clasificacionista le impide comprender, como en cambio supo hacer Joaquín V. González, la dialéctica de la relación entre los dirigentes y las masas, y por lo tanto, desarrollar estrategias tendientes a la construcción de la hegemonía.

En el esquema de Ramos Mejía, el discurso de la dominación política-cultural se deriva, a la vez que requiere, del modelo organicista. Facundo, Artigas, Ramírez y Rosas, representan tres grados sucesivos de la barbarie, cada uno de mayor urbanización y complejidad orgánica. Facundo representa el primer grado de "rusticidad"; Artigas es un delincuente común; Ramírez tiene cierto grado de urbanización "(no diré civilización todavía)",¹⁵⁸ pero no alcanza a ser el "pletógeno bicéfalo que acumula simpatías de las chusmas de la campiña y de las ciudades: le falta el pulmón apropiado para respirar alternativamente la atmósfera moral de ambas". Rosas, en cambio, es casi un vertebrado que posee la virtud de expresar a dos multitudes, la decrepita de la ciudad fatigada y la barbarie rural.

Aquella sociedad era un híbrido, mitad gente, mitad animal.

Según Ramos Mejía, las multitudes rurales no aportaron cultura al país, su presencia fue puramente física y su función biológica y no política, atribuida a características del suelo, el clima y la atmósfera, sobre el carácter. Los inmigrantes fueron caracterizados por el autor, de manera similar:

"Cualquier *craneota* inmediato es más inteligente que el inmigrante recién desembarcado en nuestra playa. Es algo amorfo, yo diría celular, en el sentido de su completo alejamiento de todo lo que es mediano progreso en la organización mental. Es un cerebro lento, como el del buey a cuyo lado ha vivido; miope en la agudeza psíquica, de torpe y obtuso oído en todo lo que se refiere a la espontánea y fácil adquisición de imágenes por la vía del gran sentido cerebral. ¡Qué obscuridad de percepción, que torpeza para transmitir la más elemental sensación a través de esa piel que recuerda la del paquidermo en sus dificultades de conductor fisiológico!"¹⁵⁹

El hecho de la procedencia rural de la mayoría de los inmigrantes, impresionó a Ramos Mejía negativamente, porque consideraba a esa mayoría, dormida, lenta, un "pesado palurdo".¹⁶⁰ Sólo reconoció un elemento positivo en su docilidad y plasticidad, que hacían posible que el medio pudiera operar sobre su mansedumbre, adaptándola. Convencido de todos los mitos de la época sobre los inmigrantes, Ramos Mejía, invirtiendo la metáfora de las excepciones, cree que se enriquecen rápidamente, se hacen estancieros, y son raros aquellos que continúan en la pobreza. No consideraba que debía respetarse la cultura del inmigrante, y le alegraba la perspectiva de un extranjero transformado por el ambiente que no pensara ni sintiera con su deficiente instrumento importado, sino con aquél que ha fundido en el patrón que este medio le impuso. El autor estableció una escala de "paleontología social", en la cual ubicó a quienes consideraba subproductos del inmigrante que quedaba imperfectamente modificado, tales como el guarango y el huaso.

Desde el mismo esquema, el hijo del inmigrante debía ser especialmente atendido. Ramos Mejía observó que la primera generación nativa expresaba algunos atisbos de nacionalismo moderno. Es el argentino del futuro, que recibe la influencia de la escuela y de la calle, donde pasa gran parte de su tiempo. Su sistema nervioso se encuentra muy estimulado, más que el de los niños de hogares acomodados, por lo cual está lejos del peligro del *surmenage* escolar y su rendimiento es superior. La buena alimentación y la buena e insistente instrucción escolar darían por resultado que de generación en generación se fuera modificando "el tipo de inmigrante hecho gente".¹⁶¹

¹⁵⁷ Ramos Mejía, José María. *Rosas y su tiempo*. Colección Grandes Escritores Argentinos. Jackson. Bs. As. 1944, tomos II y IV.

¹⁵⁸ Ramos Mejía, José María. *Las multitudes argentina*, en Terán, *op. cit.*, p. 69.

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 73.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 75.

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 78.

Los datos de la realidad educativa, procesados a través de su "paleontología social" inspiraron la elaboración del Primer Informe, año 1908, presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación por el Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. Don José María Ramos Mejía,¹⁶² y publicado en 1910. De tinte nacionalista oligárquico y laico, el informe constituye uno de los textos fundamentales de la normalización escolar.

En el primer capítulo del informe, denominado "educación patriótica", el autor define al sujeto de la educación argentina. Lo presenta como un problema complejo, en el que es determinante la influencia de la inmigración. Esa verdadera corriente humana que fluyó de Oriente a Occidente, se desparamó por Europa, luego llegó a América y en esos momentos se dirigía especialmente a nuestro país, traía consigo la herencia psico-fisiológica que había obrado en su formación y constituyó un compuesto heterogéneo. De esa heterogeneidad podría resultar el progreso, o bien una lamentable confusión de tendencias e ideales.

Aunque Ramos Mejía advierte acerca del merecido respeto hacia las otras nacionalidades, considera que la inculcación del sentimiento nacional tiene una finalidad preventiva del desorden social y correctiva de las tendencias divergentes con la cultura política dominante. El autor manifiesta sus dudas sobre la suficiencia de las condiciones para fundir en un molde nacional "al extranjero que incesantemente nos invade".¹⁶³ La escuela debía cumplir en buena parte con tal función, transformando desde el lenguaje hasta los hábitos de higiene del niño inmigrante o hijo de inmigrantes, abstraído como sujeto de una pedagogía determinista. Ese es el sentido fundamental de la propuesta contenida en el Informe de 1908. El inmigrante y el criollo se han convertido con categorías de una pedagogía ordenadora, cuya finalidad inmediata es el control social. Pero la desesperación con la cual la dirigencia quiso imponer un orden a las masas que comenzaban a crecer, le impidió desarrollar una pedagogía con capacidad de colaborar en la construcción de la hegemonía y la redujo a un instrumento para el orden. Sacrificó en la misma operación la posibilidad de crecimiento ampliado de la cultura nacional, de enriquecimiento con las experiencias y concepciones político-culturales de los inmigrantes, y de desarrollo de una verdadera mentalidad progresista. Para ello fue necesario convertir a la escuela en una congeladora de ciudadanos, renunciando a construir una institución capaz de procesar los sujetos del progreso social.

Las clasificaciones de los sujetos de la educación

Según Hugo Vezzetti,¹⁶⁴ quienes a fines del siglo XIX iniciaron la psicología en la Argentina diseñaron un sujeto natural y social objetivado según los fundamentos de la ciencia determinista. El sujeto psíquico que se construyó, pasó a formar parte de una modalidad prescriptiva, "dispuesta a intervenir sobre un espacio en el que se superponen objetos de conocimiento y problemas prácticos". Advierte el autor que la psicología nace antes como práctica, como tecnología proyectada y constituye su discurso en el cruce entre pensamiento e institución: en la asistencia médica y mental, la clasificación e intervención sobre la criminalidad, los problemas de aprendizaje y la disciplina en la educación y en los alcances de un diagnóstico psicosocial o psicopolítica dispuesto a sostener y modelar las funciones del gobernante.¹⁶⁵

La recurrencia a modelos biológicos y organicistas buscaba explicar las diferencias sociales y justificar las políticas, reduciendo los procesos psico-sociales a categorías universales de aquellos órdenes. La intención era que, de tal manera, las determinaciones, las consecuencias y las soluciones del problema de la desigualdad y de las luchas sociales, no afectarían teórica ni prácticamente las relaciones establecidas entre los sectores desiguales. Quedaban fuera de la política y se reducían a la "cura" psicológica o pedagógica. Para ello era necesario definir los sujetos sociales conflictivos en escalas biológicas y psicológicas y no reconocer el origen político de las desigualdades sociales.

Debe tenerse en cuenta que, en buena medida, las explicaciones de los positivistas normalizadores iban también hacia sectores aún más reaccionarios, que se negaban a proporcionar educación a los extranjeros y analfabetos adultos en general. Se dirigían también a los positivistas más deterministas, que restaban posibilidades a la educación y que suponían la inefabilidad de la herencia. Ejemplo de ello, fue la violenta respuesta del Inspector Técnico General Sr. Andrés Ferreyra al Sr. Lancellotti, en la Conferencia

¹⁶² Ramos Mejía, José María. *La educación común en la República Argentina*. CNE. Imprenta y litografía de G. Kraft. Bs. As., 1910.

¹⁶³ *Ibidem*, p. 10.

¹⁶⁴ Vezzetti, Hugo. *El nacimiento de la psicología en la República Argentina*. Puntosur. Bs. As. 1988.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

Doctrinal de Maestros de la Capital, celebrada el 12 de octubre de 1898,¹⁶⁶ que ya hemos mencionado en el capítulo 1 de esta segunda parte.

Consideró Ferreyra sombrías e impropias las declaraciones del expositor acerca de la determinación hereditaria, según su teoría tan implacable, desde el seno materno, que obligaría a arrojar a cárceles y manicomios a los epilépticos, deformes y neurasténicos. Desde una posición clásicamente evolucionista, Ferreyra consideraba, en cambio, que la acción paciente de la educación, acción conservadora y evolutiva, puede ejercer su efecto sobre la herencia y el medio social. Sostuvo que en lugar de calificar a los niños de criminales y pervertidos, era necesario mantener el templo escolar abierto para devolverlos regenerados a la sociedad.

En diciembre de 1912, un articulista anónimo de la Sección Oficial del Monitor de la Educación Común, dijo que las escuelas no han sido creadas para atender enfermos ni para instruir a extranjeros adultos "que vienen a nuestro país a aumentar el número de nuestros analfabetos en edad escolar, que reclaman una atención y una acción preferente". Consideró el autor que dado que el número de analfabetos nativos estaba en proporción de uno a veinte, no podía desviarse la atención hacia los analfabetos extranjeros.¹⁶⁷ Frente a esa propuesta de pleno genocidio cultural, los positivistas presentaban una opción de reeducación y ortopedia, basada en la teoría del buen salvaje.

La caracterización de las masas populares como "barbarie", se había sustentado en la descalificación de su origen racial y de la influencia de su medio natural, adelantándose al despliegue del pensamiento positivista, en las concepciones de Alberdi y Sarmiento. Herederos de aquel pensamiento, e influidos por el positivismo comtiano y especialmente spenceriano, los pedagogos argentinos de finales del XIX y principios del XX consideraron determinante del origen latino de la población inmigrante para descalificar su cultura y su capacidad, en relación a la propia, pero no les negaron totalmente las posibilidades educacionales. En cambio, subordinaron esas posibilidades al ritmo y las aptitudes heredadas, sujetas a las leyes de la evolución. Observadas con el modelo de las ciencias naturales, las dificultades de extranjeros, niños y adultos se leían como formas de adaptación o inadaptación natural al medio. Rodolfo Senet (1872-1938), uno de los pedagogos más decididamente positivistas de la época, comparaba la adaptación humana, cuerpo y espíritu, con la vegetal y animal, desde el protoplasma hasta el hombre.¹⁶⁸

Rodolfo Senet, quien en 1889 había terminado los estudios de magisterio en la Escuela Normal de Profesores de la Capital, desarrolló una teoría de base ontogenética para uso de los educadores. Además de los trabajos que comentaremos en detalle, en 1901 publicó *Evolución y educación*; en 1902, *Archivos de criminología, medicina legal y psiquiatría*; *Patología del instinto de conservación* en 1906; y *Las estoglosias* en 1911, entre los trabajos más importantes. Durante más de una década escribió artículos en el suplemento dominical de *La Prensa*. Fue profesor de las universidades de Buenos Aires y La Plata, ejerciendo además la intervención y la presidencia interina de esta última. Durante la gestión de Carlos Saavedra Lamas como ministro de Victorino de la Plaza, en 1916, fue Director de Instrucción Pública, cargo que desempeñó entre 1915 y 1916.

Estudioso de la criminología infantil, Senet utilizó una psicología que buscaba, "aprehender el factor individual en la determinación del comportamiento por el sesgo del delito y la desviación —concebida como una gama que se amplía indefinidamente— a la vez que concibe la 'prevención' como una acción básicamente pedagógica y social".¹⁶⁹

Su insistencia en el estudio del individuo antagoniza con la posición de Víctor Mercante, de quien Senet fuera secretario durante su gestión directiva en la Escuela Normal de Mercedes, en 1894, además de profesor de francés del establecimiento. Mercante consideraba que el sujeto sobre el cual debía actuar la pedagogía y por lo tanto objeto de la investigación experimental, era la masa. Senet, en cambio, advirtió sobre los peligros de la unilateralidad al medir a todos los niños con igual cartabón y rechazaba que la legislación abrumadora trazara caminos únicos para la vida de las colectividades.¹⁷⁰ Pese a su innegable influencia spenceriana, Senet tomaba distancia del positivista inglés, afirmando que aquél estaba lejos de resolver el problema, por no fundar sus estudios en psicología normal y patológica. Senet consideraba que

¹⁶⁶ Ferreyra, Andrés. "Respuesta", en *Conferencia doctrinal de Maestros de la Capital*. Imprenta Castex y Halliburton. Bs. As. 1898.

¹⁶⁷ *El Monitor*. Sección Oficial. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXI, No. 480, t. XLIII, p. 603, Bs. As., diciembre 1912.

¹⁶⁸ Senet, Rodolfo. *Apuntes de pedagogía, adaptados al programa de 1er año normal*. Cabaut y Cia. Bs. As. 1914.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 27.

¹⁷⁰ Senet, Rodolfo. *Educación primaria*. Cabaut y Cia. Bs. As. 1911.

tampoco podían aplicarse a todos los niños los mismos procedimientos de corrección, pues existían diferencias notables entre unos y otros.¹⁷¹ Pero la insistencia en la construcción de un sujeto individual de la investigación psicopedagógica y la acción educativa, no está en la obra de Senet al servicio de la libertad individual, sino de un mejor control de la conducta social. Prueba de ello es la convocatoria de Senet a los padres para que ejercieran un control sobre sus hijos, que resulta escalofriante. Senet dice que los padres no solamente deben saber dónde y con quién están sus hijos, las tendencias e inclinaciones de sus amigos, sino ir a las casas de estos últimos, para conocer las costumbres de su hogar. El parentesco ideológico y político de ese llamado de Senet con la famosa frase de la dictadura militar argentina durante la represión de los años 70: "¿Sabe Ud. dónde está su hijo?", repetidamente transmitida por los medios de comunicación, no es sino un síntoma de la persistencia de un modelo profundamente represivo en la concepción educativa de la clase dominante argentina. Esa idea de extender la mirada normalizadora vigilante hasta el interior de los hogares, se concretó con la instauración de los visitadores escolares. Su función era la de supervisar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, pero un detallado análisis de las resoluciones que les adjudican funciones y de sus informes, permite descubrir una intensa obra de vigilancia del Estado sobre lo más íntimo de la sociedad civil, usando los canales del sistema escolar.

Junto a Mercante, Senet se había formado como investigador experimental, capacitación a la cual sumó su admiración por Ameghino y el profundo conocimiento de la antropología y la antropogenia. Pese a la aparente contradicción, la propuesta de Senet complementa la de Mercante. En un perfecto diagrama disciplinario, la división y jerarquización de los grupos debe continuar dividiéndolos, hasta lograr el aislamiento del individuo. En la tercera parte de este trabajo, examinaremos el tema del manejo del espacio y del tiempo en función de producir tal aislamiento.

La ecuación adaptado/delincuente fue el modelo que Senet aplicó a toda la vida escolar y del cual derivó las equivalencias indisciplina = delincuencia = enfermedad; buena conducta = capacidad de adaptación = salud. Senet otorgó gran importancia a la herencia en la constitución del sujeto, dentro del grupo de los componentes biológicos, constituido también por la adaptación y la sugestión, junto al grupo de los sociológicos, formado por el hogar, la escuela y el ambiente social. Clasificó la herencia en: morfológica, fisiológica, patológica y psicológica.

La patológica: sífilis, enfermedades mentales, vías respiratorias, predisposición a la tuberculosis, locos, imbeciles, cretinos, idiotas, degenerados, etc.

La psicológica: de los instintos, de las facultades perceptivas en general, de la memoria y de los hábitos, de la inteligencia, de los sentimientos e impulsiones, psicológica mórbida.¹⁷²

La acción de los factores sociológicos sobre los biológicos daría como resultado, según Senet, tipos distintos de sujetos, a los cuales sometió a clasificaciones para uso escolar. Entre los supuestos de esas clasificaciones se encuentra un riguroso paralelismo entre la evolución filogenética y la evolución ontogenética, y la consideración de la sucesión de etapas como el hecho normal en tanto los saltos o el estacionamiento, síntomas de anormalidad.¹⁷³ Un estricto darwinismo social, iba acompañado por la insistencia en el papel de la educación para ayudar al desarrollo armónico de las facultades y las aptitudes innatas, en el marco del inalterable ritmo heredado de evolución.

Respecto a la adaptación biológica, la escuela poco a nada tiene para hacer, aunque sí en relación a la adaptación social. Pero Senet es ante todo un evolucionista y supone una determinación muy importante por parte de las bases hereditarias. La escuela sirve de modelo para que el educando tienda a una mayor perfección de lo heredado; adquirir hábitos, amoldar conductas. El fin de la educación es hacer adaptable al sujeto al medio en el cual deba actuar, cualquiera sean las tendencias de ese medio.¹⁷⁴ Para vencer sus resistencias a la adaptación, es necesario darle un tratamiento especializado, a partir de su clasificación en diferentes categorías. Los normalizadores estimularon la discusión sobre las condiciones para la corrección de la conducta, la adaptación y la represión. Senet sostenía que en la escuela debe establecerse una selección de niños buenos y si para algunos todo procedimiento de corrección hubiera fracasado, eliminarlos para evitar la contaminación de los demás: se sacrificará a uno, por la salud de todos. Por eso, la vigilancia de los maestros debe ser permanente, en la clase, en los recreos y en otras situaciones, para descubrir tendencias e inclinaciones. Los niños faltadores y raboneros frecuentan los peores centros de la población y reciben

¹⁷¹ Senet, R. *Apuntes...*, op. cit.

¹⁷² *Ibidem*.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 5.

¹⁷⁴ *Ibidem*, p. 52.

ejemplos nada edificantes. Por esa razón, no conviene que en las cercanías de las escuelas se instalen mercados, fábricas o talleres. Las escuelas

"se ubicarán en parajes lejanos de esos centros perniciosos, centros de contaminación, de malos hábitos, prácticas reprobables, que entorpecen la buena educación moral del niño"... "La adaptación es larga y difícil y si la causa persiste puede llegar a ser imposible contrarrestarla o eliminarla".¹⁷⁵

Las clasificaciones resultaron atractivas para numerosos psicólogos y educadores, que intentaron realizar la suya propia, generalmente más inspirados por necesidades represivas provenientes de la práctica educativa, que derivándolas de construcciones científicas serias. La revista *El Monitor de la Educación Común*, publicó numerosas síntesis y comentarios de clasificaciones sobre sujetos de la educación realizadas en Europa y EE. UU. Interesa detenerse en ellas, teniendo en cuenta el fuerte interés de los editores de la publicación por difundirlos.

Los niños vagabundos fueron objeto de preocupación para abogados, criminalistas, médicos psicólogos y pedagogos. En un artículo publicado por *El Monitor*, cuyo autor es el Board of Education, de Londres,¹⁷⁶ se propone hacer una "clasificación de fugas". Se divide para ello a los niños en normales, anormales y patológicos. Los primeros, se fugan a causa del mal ejemplo de padres que los abandonan o maltratan, de la sugestión y también de su imaginación. La imaginación es detalladamente analizada, pues el autor supone que representa un grave peligro para el niño pues lo impulsa al vagabundaje y corrompe la vinculación entre su personalidad y el medio que le rodea. Informa que los niños recogidos errando a la aventura, llenan los anales médico-fisiológicos y las noticias de los periódicos. La imaginación, para peor, se vincula con la emoción, particularmente en el caso de la mujer, cuyas tendencias morbosas la impulsan entonces a fugarse. Remedios: vigilancia y vigilancia, para evitar el robo, el crimen, la prostitución, la mendicidad, a los cuales finalmente conduce el vagabundeo.

El segundo grupo de niños, los anormales, ha sido establecido por la herencia. De padres viciosos, perversos y alcohólicos, resultan vagabundos por herencia y por indolencia. Son holgazanes, perezosos y disimulados; glotones, obscenos, mentirosos, mitómanos, ladrones y a veces asesinos. Estos niños deben ser desterrados de la sociedad. Están constitucionalmente viciados y gangrenados por vergonzosas compañías y son inútiles a la colectividad. Es necesario recluirllos en asilos-prisiones, aislándolos junto a todos los degenerados criminales. Finalmente, el articulista inglés menciona al niño "patológico", aclarando que se trata del sentido médico-legal y no filosófico de la palabra. Sus fugas son producto de "una afección mental legítimamente reconocida".¹⁷⁷ De manera que existían afecciones mentales ilegítimas y legítimas.

En 1911, *El Monitor* publicó una clasificación de perezosos, elaborada por el Dr. Weigvert, inspector médico de las escuelas municipales de Lyon.¹⁷⁸ Según dicha clasificación, el perezoso se define como aquel que rehuye el ejercicio físico, o psíquico. La pereza puede ser permanente o intermitente; absoluta o relativa; a menudo es variable según su etiología. Esos niños son incumbencia de los médicos o de los maestros, de acuerdo a lo cual los clasifica en:

I. Perezosos de incumbencia del educador(subnormales)

a. físicos-asténicos ligeros. Cumplen en el salón pero no juegan en el recreo. Siendo pequeños son incontinentes en la cama a causa de su asthenia.

b. perezosos psíquicos por procurarse el menor esfuerzo. Todo trabajo les es penoso y son completamente perezosos, en la clase y en el recreo. Hay que vigilarlos muy de cerca, en la escuela y en su domicilio. Es necesario "perseguirlos" (*sic*) continuamente. Debe instalárselos en su mesa de trabajo e inspeccionar sus tareas a cada minuto. Dentro de esta categoría se distinguen algunos cuyo estado no proviene de no querer hacer ningún esfuerzo sino de trastornos de atención, memoria o estabilidad. Se agregan los niños alegres que son perezosos por imitación, lo cual ocurre en muchas clases cuando penetra un corto número de niños joviales, a los cuales fácilmente imita el resto. También entran en esta categoría los perezosos por espíritu de contradicción, que constituyen una especie rara, pero son peligrosos porque pueden servir de ejemplo. Se resisten a trabajar para atacar el principio de autoridad. Con ellos fracasan las medidas coercitivas y deben emplearse métodos suaves y de persuasión. Finalmente están los perezosos de

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 39.

¹⁷⁶ Board of Education. "Sobre escuelas para niños débiles", *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVIII. T. XXX. serie 2, No. 59, No. 439, Bs. As., 31 de junio de 1909.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 740.

¹⁷⁸ Weigvert, Dr. "Clasificación de perezosos". *El Monitor...*, julio, 1911, p. 185.

reacción, producto de la mala atención de padres y maestros, quienes han sobrexigido a su organismo, que ahora reacciona hipoactivamente.

II. Perezosos de incumbencia del educador y del médico

a. anormales (imbéciles, atrasados intelectuales, inestables, epilépticos).

b. perezosos parciales e intermitentes: los primeros, de incumbencia del educador pueden dividirse en perezosos por falta de análisis o desinterés. Generalmente se trata de adolescentes a quienes sus profesores no han comprendido y de los cuales no han aprovechado sus gustos y aptitudes particulares.

Los perezosos intermitentes, de incumbencia del médico, se manifiestan en períodos de crecimiento y en la pubertad. Son las niñas y las víctimas de intoxicaciones.

III. Perezosos de incumbencia del médico.

Son enfermos asténicos graves por las siguientes causas:

a). enfermedades del sistema nervioso (corea y ties); parálisis infantil.

b). lesión del sistema digestivo y mala alimentación, especialmente trastornos intestinales, que son producidos a causa de que los niños, por quedarse más tiempo en la cama, no evacuan antes de ir a la escuela, lo cual les produce dolor de cabeza y torpeza intelectual. También causa trastornos exigir a los niños trabajos fuertes enseguida después de comer.

c). por lesión del sistema linfático, hipertrofias glandulares y vegetaciones adenoides, o sea los eternos candidatos a las operaciones tremendas de nariz y garganta que se hacían, hasta hace unos treinta años, sin anestesia. Esos niños, según el autor, tienen facciones demacradas, mirada tardía, ojos sin vivacidad, labios gruesos, gangueo, y sufren de detención en el desarrollo intelectual.

Otro artículo de *El Monitor*, publicado 1912, extrae los puntos que considera relevantes de un informe realizado por una Comisión *ad hoc* de la Asociación de Directores de Escuelas de los Países Bajos. Esa comisión solicita medidas tendientes a la educación de los "niños incorregibles", considerando tales a aquellos que perturban la marcha regular de la enseñanza y que no quieren corregirse mediante el tratamiento que una escuela normal está en condiciones de proporcionarles. Ofrece el peligro de contagio moral de la conducta de los que tienen perversiones sexuales, los que han tenido algún contacto con el juez en lo correccional y los raboneros obstinados. Se incluye en esos grupos a niños que tienen buen comportamiento en la escuela, pero no así fuera de ella.

Las escuelas para niños deficientes escolares se multiplicaban en esos años. Según informa la mencionada revista, en Alemania funcionaban secciones especiales, las *Hilfsklassen*, clases auxiliares a las escuelas anexas municipales, las *Hilfsschulen*, escuelas especiales autónomas y las *Hilfsklassen*, destinadas a degenerados y anormales. En Australia y Japón había comenzado la instalación de ese tipo de establecimiento y en los EE. UU. figuraban en el presupuesto casi 12.000.000 de dólares para la educación de los anormales, los laboratorios quirúrgicos para degenerados o perversos por una causa eventual y para osificaciones prematuras de la cavidad craneana, enfermedad que según los antropólogos y cefalómetras, era causa de la perversión y del crimen.¹⁷⁹

Entre los intentos argentinos de clasificaciones de los sujetos de la educación, es interesante la que presentó el Dr. Moorne.¹⁸⁰ En las consideraciones previas, dice Moorne de la importancia que reviste para un país cosmopolita como el nuestro, encarar frente a frente el problema de la infancia anormal, con los aportes de la antropometría, la cefalometría y la osteoscopia.

Moorne divide a los niños débiles en dos grandes categorías: la debilidad puramente física y la debilidad mentalmente anormal. En el primer caso, incumbe a los padres corregirla; en el segundo al Estado, guardián y médico de la salud mental. El autor plantea con claridad la necesidad de sumar a las cárceles y manicomios, escuelas especiales para corregir las anormalidades mentales del niño, antes que llegue a adulto y se vuelva incurable. Advierte que los niños mentalmente anormales constituyen un peligro social y tanto ellos como los retrasados propiamente dichos (imbéciles, idiotas y desequilibrados) están expuestos al peligro de influencias dañinas, aptos para cualquier sugestión. Son terreno típico para el "daltonismo moral" (...) "apto para la perversión y materia apropiada para todo linaje de demasías y de excesos".¹⁸¹⁻¹⁸²

¹⁷⁹ "El Monitor. Actualidades. Escuelas para niños incorregibles". *El Monitor de la Educación Común*. Año XXX. Tomo XL. No. 470, Bs. As, 29 de febrero de 1912.

¹⁸⁰ Moorne Dr. "Por la infancia mentalmente anormal", *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, T. XXXI, serie 2, no. 63, Bs As., 30 de noviembre de 1909, p. 368, No. 443.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 368.

¹⁸² *Ibidem*, p. 374.

Merece también tomarse en cuenta el trabajo de la Dra. Hermosina de Olivera, quien presentó la siguiente clasificación de "atrasados":¹⁸³

a) la muchedumbre heterogénea que por su organización psíquica y física es incapaz de aprovechar los métodos comunes de enseñanza;

b) los imbeciles, idiotas, sordomudos, ciegos y epilépticos;

c) los distraídos, como prefieren llamarlos los padres, o atrasados. No son completamente anormales y están atacados de debilidad mental por causas múltiples y pasajeras. Son especialmente los "hijos de nuestra masa obrera", con funcionamiento lánguido del cerebro, producto de una alimentación deficiente. Perturban la disciplina, ocupan inútilmente un lugar en las clases comunes, desalientan a la maestra e influyen en sus condiscípulos. Pueden dividirse a su vez en tres grupos:

—atrasados de la inteligencia que aprovechan poco la enseñanza.

—inestables o anormales de carácter.

—mixto (atraso e inestabilidad).

En 1904 el Cuerpo Médico Escolar presentó un proyecto de creación de clases especiales para atrasados e insistió en 1905. En su fundamentación expresaba que ya había un número suficiente de atrasados como para organizar un tipo especial de educación para ellos. Proponía que se nombrase una comisión especial formada por un médico y un director de escuela, que tendrían a su cargo la elección de los retardados que serían admitidos en las clases especiales.

Si bien el proyecto se presenta con un criterio reparatorio médico-pedagógico, parece que sus autores tienen cierta conciencia de la existencia de una intención de censura y represión y temen que las familias resientan la marginación de uno de sus hijos de la clase común y adviertan tal intención. Prueba de aquel temor es el art. 3° del proyecto, que dice:

"Los padres de familia podrán apelar de las resoluciones de la comisión anterior, ante un tribunal, compuesto por un vocal del Consejo Nacional (presidente), el director del Cuerpo Médico Escolar y el inspector técnico general, que fallarán en última instancia."

El lenguaje jurídico denuncia la inscripción del reconocimiento de un determinado grupo de niños y de la estrategia de tratamiento del Estado con ellos, en un código de premio/castigo; culpabilización/sobreseimiento.

La anormalidad detectada es tal en relación a un patrón de normalidad impuesto. El retardo se considera una transgresión al perfil determinado de alumno.

El documento termina solicitando que los niños retardados se eduquen en clases especiales, que funcionarán en locales de escuelas comunes de cada distrito escolar. Se recomienda la creación de una inspección especial para retardados pedagógicos y prevé también la formación de maestros especialmente capacitados en psicología, fisiología, ciencias de la educación, para atenderlos.

Una opinión más conservadora, expresa algún tiempo después un articulista de *El Monitor*.¹⁸⁴ Se opone a la fundación de cursos para retardados anexos a las escuelas para niños débiles, argumentando que, además de utópico, el afán de formar "hoplitas" con "opitas" no incumbe al Consejo Nacional de Educación y hay que dejar tal tarea para las sociedades de beneficencia. Agrega que el Consejo Nacional de Educación aún no alcanza a cubrir a la población normal que requiere educación y no debe realizar erogaciones onerosas como los 128.475,52 \$ que se requieren para las escuelas de niños débiles, ni tampoco los 525.204,08 necesarios para las escuelas de adultos y los 353.848,81 \$ para las escuelas de conscriptos.

En esos momentos, más del 12% de la población de la Capital en edad escolar no recibía enseñanza alguna. El autor interpreta la ley 1420 considerando que las escuelas en buques, para adultos, ambulantes, dominicales, en fin todas aquellas que excedan la escuela común para la población "normal" de 6 a 14 años, sólo deben ser creadas cuando los recursos lo permitan. Los 300.000 niños que quedan sin escuela en la Capital deberían ser atendidos por los 523 inspectores y maestros ocupados en dar instrucción a 7000 conscriptos que deberían haber sido educados en su edad correspondiente. También resulta un gasto oneroso, según el autor, la capacitación de maestros especiales para deficientes.

¹⁸³ Olivera, Hermosina de. "Clasificación de atrasados", en *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX. T. XXXV. Bs. As., octubre 1910, p. 58.

¹⁸⁴ "El Monitor. Los atrasados escolares". *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXI, T. XLIII, No. 480, Bs. As., octubre de 1912, p. 600.

El articulista de la Sección Oficial del Monitor, niega también que se proporcione educación a los inmigrantes, antes de completar la atención de los nativos. Aduce que la escuela pública dependiente del Consejo Nacional de Educación, no ha sido creada para curar enfermos ni para instruir extranjeros adultos. Hemos visto que, en cambio, la Dra. Olivera era favorable a la fundación de clases especiales para atrasados a las cuales aislaba de los normales, pero consideraba necesario invertir esfuerzo en su educación. La primera, se trata de una posición elitista, que refleja tendencias presentes en las esferas gubernamentales y también entre los "normalizadores". La segunda, una opinión más moderna y progresista, que al mismo tiempo pretende extender el disciplinamiento a todos los sectores sociales, ocupándose en especial de un grupo muy heterogéneo, pero que tiene en común la inadaptación al ritmo de trabajo escolar, aunque las causas sean variadas.

Como puede observarse, los límites entre la educabilidad e ineducabilidad, son expresados como normalidad o anormalidad, con términos distintos que abarcan desde la medida de la "haraganería", hasta la nacionalidad y la edad. Para la mirada corriente, que considera al actual sujeto de la educación como el único perfil posible de educando, resulta extraño que se haya discutido intensamente sobre las agrupaciones de la infancia por edades, en relación a ciertas características, tales como el sexo y la procedencia social. En el caso de la educación primaria, dos ejemplos son significativos. El primero es la modificación producida por la ley de reformas de la Provincia de Buenos Aires. La ley de 1875, que establecía la obligatoriedad escolar incluía a los niños de 6 a 14 años y las niñas de 6 a 12. En 1905 se limitó la obligación tan sólo a 4 años, desde los 8 cumplidos hasta los 11, facultando, sólo para los casos de niños retardados, la extensión de ese período hasta los 14 años. De allí resultan dos grupos o categorías escolares. La de 8 a 11 años, computada como "normal", y la de 12 a 14, retardada. A partir de la reforma de 1905, un sexto del total de 6 a 14 años, es decir 28.000 niños, fue considerado "retardado". En un artículo publicado en *El Monitor*¹⁸⁵ en 1910, se sostiene que la razón fisiológica por la cual se elevó a 8 años la edad inicial, no había sido aceptada por el pueblo de la provincia, quien en consecuencia enseñaba a mentir a los niños sobre su verdadera fecha de nacimiento, para lograr fueran aceptados en la escuela a los 6 años. Ello dio lugar a la formación de un tercer grupo escolar, denominado por el Dr. Condomi Alcorta, secretario de la Dirección General de Escuelas, "edad habilitada". Los "habilitados" llegaron a ser más de 25.000, según datos censales citados por el autor del artículo. Las cifras del censo mostraron la existencia de un número menor de alumnos registrados, a la cantidad real que concurría a las escuelas. Los párvulos de "edad adelantada", competían por los bancos con los "retardados". El autor realiza un análisis estadístico detallado por grupos de edad, lamenta no tener datos suficientes para observar la intervención de la variable campo/ciudad y concluye sosteniendo que los procedimientos de distinción entre grupos diferentes de escolares, y su tratamiento estadístico por parte de las autoridades, muestran que el analfabetismo de la infancia se ha reducido a un 29%, en tanto si se suman los grupos excluidos, esa cifra llega al 52%. Según el censo de 1909, la población escolar de la Provincia de Buenos Aires era de 285.000 sobre una población total de 1.869.158, o sea el 16%. De ellos estaban inscritos en las escuelas públicas y privadas 165.000 y unos 10.000 se educaban en sus domicilios particulares. 175.000 niños no recibían instrucción. Todo este cálculo está hecho en base a los inscritos, pero el autor advierte que si se tuvieran en cuenta los concurrentes, el panorama sería todavía peor.

La distribución territorial del servicio educativo también muestra desigualdades importantes que permiten clasificar a los niños en alfabetizados y analfabetos. En distritos colindantes que poseían casi la misma densidad de población, proporción en las rentas y otras características, la instrucción era muy desigual. Por ejemplo, Bolívar poseía 70% de analfabetos y Pehuajó 48%; una relación semejante existía entre Tandil y Ayacucho, Adolfo Alsina y Puán, Necochea, Tres Arroyos, Suipacha y Magdalena y Pergamino y San Nicolás, entre otros. Lo mismo ocurre entre la Provincia de Buenos Aires y La Pampa. En una extensión igual de tierra colindante, con terrenos bajos y menos agrícolas y menor densidad de población, y 28 estaciones de ferrocarril, en La Pampa hay 27 escuelas, y en muchas mejores condiciones del terreno y con 45 estaciones de ferrocarril, en Buenos Aires hay 28. De acuerdo a los datos analizados, en la Provincia de Buenos Aires la ubicación geográfica no era un factor de discriminación vinculado directamente con el sector social de pertenencia. En cambio la relación entre edad cronológica y grado escolar puede proporcionar información de interés sobre los mecanismos profundos de desarrollo de clasificaciones escolares que desembocaban en redes de escolarización. El otro ejemplo es la propuesta de reducción del ciclo primario obligatorio, elaborada por Víctor Mercante y presentada como "Reforma

¹⁸⁵ Nissen, Juan J. "Extensión de la escuela primaria en la Provincia de Buenos Aires". *El Monitor de la Educación Común*. Tomo XXXV. Año XXIX. Bs. As., 1910, p. 20.

Orgánica de la Educación Pública" por el ministro Carlos Saavedra Lamas al Congreso de la Nación, el 1º de marzo de 1916, que fue dejada sin efecto el 12 de marzo de 1917.

Los agrupamientos resultantes de este tipo de maniobras, intentaban producir una alta correlatividad entre los niveles educativos alcanzables y los sectores sociales, siendo casi procedimientos ejemplares de la teoría sociológica de Baudelot y Establet, que hemos analizado críticamente en otros trabajos.¹⁸⁶ En el caso de la Provincia de Buenos Aires, la pérdida de la pertenencia al grupo de edad correspondiente, hecho al cual los citados autores otorgan importancia primordial en la producción de la discriminación, determinaba que se clasificara a los niños como "retardados" o "haraganes". Sus asientos eran ocupados por aquéllos que, utilizando influencias políticas y sociales, lograban ingresar pose a ser menores de 8 años. En el caso de la reforma Saavedra Lamas, una amplia fundamentación de Mercante¹⁸⁷ justifica la instrumentación de las más finas distinciones que permiten clasificar a los niños y agruparlos de manera homogénea, para proporcionarles aportes culturales diferentes. Si bien la realidad es mucho más compleja que aquella supuesta por Baudelot y Establet aplicando un modelo mecánico de relación entre escolaridad y clases sociales en Francia, su argumentación sobre la relación entre las divisiones sociales y las divisiones escolares, puede tomar como ejemplo los proyectos de los normalizadores argentinos quienes no se detuvieron a disimular su intención de producir sujetos equivalentes en ambos términos. Analizando la educación argentina en este período germinal, aunque sea necesario reconocer matices para evitar las exageraciones reproductivistas, no puede evitarse que el investigador recuerde la teoría expuesta en *La escuela capitalista de Francia*.

Víctor Mercante y la represión

Un hecho coincidente con el afán clasificatorio de la masa escolar, era la preocupación de la psicología y la sociología de la época por construir explicaciones sobre las multitudes urbanas, sujetos de la modernidad, que golpeaban las puertas de los sistemas educativos. Ordenarlas en categorías obsesionaba a positivistas; políticos de galera y oligarcas asustados.

En aquel tiempo, no solamente se organizó la clase obrera sindical y políticamente, sino que creció el primer movimiento de masas que sacudiría al país en el siglo XX. La confusión de la oligarquía debe haber sido importante. La inversión del rol adjudicado a los inmigrantes en el proyecto fundador de la Nación, derivaba políticamente en un malestar social que tenía demasiado parecido con el ruido de las montoneras del siglo anterior. No es, por lo tanto, sorprendente, que las ideas de Gustave Le Bon acerca del sujeto "masas" y su búsqueda de formas discursivas de contención, haya tenido importante eco entre los intelectuales argentinos. Tampoco sorprende que los intelectuales orgánicos se dejaran seducir por la ingeniería biológica e insistieran en aplicarla para realizar diagnósticos que condujeran a la taxonomización de los grupos sociales. Así como los "científicos" mexicanos, dibujaron su lugar como el de los hacedores del "estatuto del orden."

Hugo Vezzetti señala para aquellos años la marca de una psicología social que buscaba ocuparse del "espíritu público". La composición étnica y moral de la sociedad argentina fue siendo delineada bajo distintas nociones y figuras, tales la raza, el carácter nacional, el alma colectiva, la personalidad nacional, el pueblo. Dice Vezzetti:

"si la cuestión de la nacionalidad enmarca, en sentido propiamente político, los alcances de esa problematización, aparece dominada por la voluntad de promover algún principio de *unidad* frente al fantasma recurrente de la anarquía la desintegración o la composición heteróclita de la sociedad."¹⁸⁸

Es cierto, como afirma Vezzetti, que

"esta condición prescriptiva deja sus marcas en un pensamiento social que oscila entre el modelo del científico que da cuenta de los fenómenos y el del político que se propone intervenir para producirlos".¹⁸⁹

¹⁸⁶ Puiggrós A., José, S. Balduzzi, J. *Op. cit.*, cap. 2.

¹⁸⁷ Mercante, Víctor. *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Cabaut y Cia. Bs.As. 1918.

¹⁸⁸ Vezzetti, Hugo. *Op. cit.*, p. 19.

¹⁸⁹ *Ibidem*.

Debe agregarse que una característica de la cultura política argentina fue que aquella prescriptiva se constituyó como rituales escolares que tuvieron fuerza suficiente como para salir de la escuela e introducirse en instituciones de la sociedad civil. Uno de los más profundos triunfos del poder oligárquico de esa época y de mayor alcance histórico, fue precisamente el logro de una taxonomía escolar adecuada (en su propio lenguaje, con sus propias articulaciones, no solamente "semejante") al ordenamiento que aspiraban a darle a su heterogénea sociedad. Tal como muestran escenas de las películas "La Historia Oficial" y "Los chicos de la guerra", la escuela siguió siendo, ocho décadas después, fragua de un habitus expresivo de la cultura dominante. Para ello había sido un paso ineludible el convertir a las masas, teóricamente informes a fines del siglo XIX y principios del XX, en secciones de un modelo psicofísico que diera luego pie a una didáctica capaz de segmentar la enseñanza.

El intento más elaborado de establecer parámetros sobre bases experimentales, que tomó como sujeto a la masa, pero que no escapó a las determinaciones sociales, fue el de Víctor Mercante (1870-1934). Destacado alumno-becario de la Escuela Normal de Paraná, profesor de la Escuela Normal fundada por Manuel Antequeda en San Juan para jóvenes de ambos sexos de la sociedad local, comenzó en ese establecimiento sus estudios de psicología y pedagogía experimental. Su propósito fundamental fue aplicar la psicología experimental para conocer y clasificar a los grandes grupos humanos que debía atender la educación, sentando las bases para una pedagogía que acompañara la evolución natural, en los casos de normalidad, y correctiva en los de anormalidad. Desde sus primeras investigaciones, en el laboratorio de psicofisiología de San Juan, en 1891, se detuvo en la indagación psicoestadística, cuyo interés no eran los sujetos individuales, sino las diferencias de tipos dentro de la gran masa que constituye una escuela. No consideraba de interés del pedagogo a los individuos sino a la masa que se constituye en clases escolares. El punto de vista pedagógico computa sus promedios diferenciales sobre los grupos, no sobre un alumno, decía.

Durante los mismos años, Rodolfo Rivarola, José N. Matienzo y Carlos Rodríguez Etchart comenzaron la difusión de la psicología experimental en institutos secundarios de Buenos Aires y La Plata. En 1900 Horacio Piñero, de orientación spenceriana, quien desde dos años antes enseñaba la materia en el Colegio Nacional de Buenos Aires, organizó en esa institución un laboratorio de psicofisiología e impulsó la ingeniería biológica y sus derivaciones psicopedagógicas. Poco después, en 1901, siendo decano Miguel Cané, Piñero se hizo cargo de un curso de psicología, paralelo al oficial. Las lecciones de los miércoles estaban dedicadas a la clínica, en particular al análisis del desarrollo intelectual de idiotas, sordomudos, degenerados, parkinsonianos, normales, etc. En 1902 se hicieron en la Facultad instalaciones eléctricas para las proyecciones, se completó un laboratorio y se construyó un anfiteatro especial. En la cátedra actuaron como profesores Feliz Krueger, José Ingenieros, Carlos Rodríguez Etchart, Francisco de Veyga y Antonio Vidal. Según el relato de Ingenieros¹⁹⁰ la cátedra de Piñero se alineó en tres rumbos fundamentales: los estudios de Charcot en La Salpêtrière; la línea experimentalista de Wundt, quien había fundado en Leipzig el primer laboratorio de psicología experimental y la tendencia influida por la *Revue Philosophique* que había fundado Ribot.

Uno de los beneficios que se buscaban en la experimentación, era establecer las cifras útiles para una pedagogía ajustada a las determinaciones de la herencia y el ambiente, capaz de controlar los estímulos sociales. Para ello, era necesario llegar a establecer las diferencias fundamentales entre los tipos de adquisición de hombre y mujer, las relaciones entre factores físicos y mentales, entre edades y rendimiento. La pedagogía experimental pretende, como postulaba Mercante, llegar a conocer matemáticamente a los alumnos, utilizando cuadros y diagramas, analizando aptitudes y estado de preparación de un curso, sus sentimientos, la adecuación de un método, la velocidad de asimilación de los conocimientos. Los experimentalistas argentinos, más allá de sus matices, coincidían en que "educar significa disponer la vía sensomotora, con sus centros operativos, para recibir, elaborar y hacer reaccionar con rapidez y exactitud", e "instruir, significa fijar en los centros de esa vía la suma de los conocimientos que el actuante se propone".

La investigación experimental era la vía más apta para lograr un control perfecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, en ese modelo.¹⁹¹ Respecto a la relación de los psicólogos argentinos con Charcot, que fue cultivada en la época, examinaremos en el capítulo dedicado a la "táctica escolar" el papel que se le adjudica a la sugestión y a la hipnosis en el control de las grandes masas y en el proceso de transmisión cultural. Por ahora dejaremos solamente sentado que no había incompatibilidad entre la psicología

¹⁹⁰ Ingenieros, José. "La psicóloga en la República Argentina", en Vezzetti, *op. cit.*, p. 69.

¹⁹¹ Mercante, Víctor. *La paidología*. Estudio del alumno. M. Gleizer. Bs. As. 1927, cap. 1.

experimental y la sugestión, en el discurso pedagógico argentino, lugar donde ambas prácticas se articulaban constituyendo al sujeto pedagógico.

Nos detendremos ahora en el análisis de la concepción de Mercante sobre el educando. Mercante tomó a la pubertad como objeto de sus más importantes estudios.¹⁹² Su caracterización de la crisis de esa etapa cronológica, pone en evidencia la noción de sujeto de la educación que sustenta. Se trata de un desenfrenado desencadenamiento de instintos atávicos, impulsos irreprimibles que determinan conductas erráticas en los púberes. Su capacidad innata, los ha dividido previamente en inteligentes y no inteligentes y se manifiesta en grados muy diversos.

La herencia psíquica actúa sobre todo en el ritmo de evolución, que es inexpugnable. También el carácter depende en gran parte de la herencia: por ejemplo, los mestizos son personas falsas porque han recibido dos personalidades contradictorias. Pero la potencialidad heredada alcanza su máxima expansión cuando el medio en el que se desarrolla la vida del individuo es idéntico al de sus antepasados, el mismo clima, la misma multitud, la misma sociedad, las mismas pasiones. Cuando el ambiente se contradice con las líneas ancestrales, los conflictos son fuertes y la adaptación difícil, porque se establece una lucha violenta entre elementos antagónicos.

Las consecuencias de la inmigración en sociedades como la nuestra, son muy complicadas. Mercante apoya tal afirmación en sus estadísticas etnográficas que, según afirma, demuestran que los niños tienen profundas grietas en su forma de ser, de pensar y de querer. El debilitamiento de la voluntad de la juventud argentina sería una consecuencia de la mezcla racial, que comienza borrando los trazos más recientes de la selección natural. La composición étnica de nuestro pueblo despliega conflictos dentro de nuestra juventud. Ellos son portadores de la misma herencia que el hijo de aquella madre toba y padre alemán que se abrazaron en un momento "inexplicable" de simpatía, pero "cuya guerra milenaria de raza recomienza al instante mismo en que la carioquinesis principia".¹⁹³ Los sentimientos de las razas poco evolucionadas juegan alrededor del placer o el dolor, y los de las razas cultas de la vida intelectual. Y si en mil siglos, las razas americanas no pudieron explotar sus riquezas ni sentir sus encantos, es inútil esperar que en ellas se manifiesten tendencias superiores, ni pretender conducir las; habrá resistencias incalculables, pues siempre les faltará el sentido de la moral, el de la estética y el calor del deseo.

De acuerdo a la anterior caracterización, sostiene Mercante que en las escuelas y colegios latinoamericanos habrá siempre dos masas con tendencias definidas. Una destinada a funciones superiores y otra que, satisfecha con actividades puramente reflejas, se dedicará a una vida social inferior. Será necesario elaborar estrategias educacionales diferentes para ambas. El primer grupo recibirá una educación profesional y superior. El segundo debe ser simplemente preparado para una vida inferior, y las enseñanzas deben estar adaptadas a la capacidad de razas que, como la negra y la india, se incorporaron a la civilización en épocas recientes y no han realizado su proceso de adaptación al ambiente. Las puertas de la escuela secundaria deben cerrarse para ese último grupo, porque no tienen sus miembros más centros excitables que los sentidos y no pueden exceder la educación primaria y el disciplinamiento en un oficio manual. Además de estos dos grupos, Mercante considera que existe un tercero, el de inteligencia superior, pero que es poco frecuente entre los americanos.¹⁹⁴

El racismo, elitismo y soberbia étnico-cultural del positivista Mercante son demasiado obvios. Interesa, sin embargo, tratar de atravesar esas rechazantes limitaciones, para analizar aspectos de su pensamiento que presentan interés. El primero de ellos es el esfuerzo de Mercante por entender las diferencias entre los individuos y las masas. Tal como Ramos Mejía, comprendió que se trata de sujetos distintos, y que la suma de los individuos no es igual al colectivo. También le preocupó construir una pedagogía moderna, desde una imagen de modernidad donde la masificación de la sociedad argentina era decisiva. Mercante intentó investigar al sujeto complejo, indio, inmigrante, europeo, mestizo en toda su magnitud, aunque el procedimiento fue reduccionista y tanto la intención como el resultado, represivos.

Los recaudos de Mercante contra los inmigrantes y las masas asombran en un hombre de clase media e hijo de un chacarero italiano de Merlo. Había nacido en la Argentina pero pasado algunos años de su infancia en Italia, donde inició su escolaridad primaria. La amistad con el positivista Leopoldo Herrera (1864-1937), quien a más de haber sido el mejor alumno de las primeras generaciones de la Escuela Normal de Paraná, y director del establecimiento durante 13 años, sucediendo a José María Torres en 1894, debe haber dejado un fuerte sello en el hijo del inmigrante. Sin quitar la posibilidad de la mirada psicoanalítica,

¹⁹² *Ibidem*.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 301.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 303.

desde el punto de vista de su formación educativa, Mercante parece haber arribado a sus posiciones política-pedagógicas desde un camino abstracto, es decir desde los mitos positivistas adquiridos en la Escuela Normal de Paraná que parecen haber sido más fuertes que las pertenencias personales. Probablemente Víctor Mercante es uno de los mejores ejemplos del éxito pedagógico de la Escuela fundada por Sarmiento. Paraná debía modificar las almas, cambiar las mentes, imprimir una nueva cultura por la vía del raciocinio y garantizar que los nuevos intelectuales serían orgánicos. En la obra de Mercante, las huellas del pasado personal casi han desaparecido.

Eran momentos en los cuales el sujeto pueblo¹⁹⁵ se reconstruía sobre nuevas bases, llenándose de significados provenientes de los fragmentos de la barbarie y los torrentes heterogéneos de las culturas de la inmigración. La aterradora comprensión del surgimiento de un sujeto colectivo, multitud de los tiempos modernos, al decir de Ramos Mejía, conmovía a los educadores formados en los moldes del positivismo pero, sobre todo, que habían optado por subordinarse a la lógica de la oligarquía.

Ramos Mejía consideraba que la masa era un ser múltiple que se movía usando mecanismos propios, mediante los cuales los individuos sufrían un desdoblamiento de su personalidad. La idea de multitud de Ramos Mejía —algo así como un estado sunambólico, una situación mental dominada por una idea fija, por la fuerza de los instintos y de deseos bastardos¹⁹⁶— era aceptada por Mercante como descripción de una realidad de los tiempos. Había, pues, que educar a la masa. Para ello, proponía fragmentarla en segmentos homogéneos, que se ajustaran a la escala natural de diferencias que, al menos en un plazo histórico imaginable, no podrían alterarse. Esa escala natural, coincidía con la escala social, cuyos determinantes eran biológicos, hereditarios y ambientales. La escuela debía diseñarse de acuerdo al mismo orden de cosas.

Sostenía Mercante que en cada curso escolar coexisten varias unidades de medida: la física (edad, sexo, altura), la intelectual (aptitudes para atender, observar, retener y pensar), la moral (aptitud para el orden, el respeto, la asistencia y la disciplina) y la cultural (conocimientos previos, preparación para instruirse). La eficacia del proceso de enseñanza, dependería en gran parte del grado de homogeneidad que se alcanzara en el grupo. Para ello es necesario contar con cernidores menos benévolos que el examen de ingreso a la secundaria, que excluía el 50 o 60% de los aspirantes a cursar primer año.¹⁹⁷ Los grupos debían ser perfectamente parejos en inteligencia, atención, memoria, etc., sin excluir que algunos estudiantes fueran rechazados en algunas materias a causa de su "incapacidad ingénita". Con la finalidad de lograr una alta eficiencia en el conocimiento de los grupos y su clasificación. Desde 1906, Mercante hizo estudios antropométricos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, de la cual fuera decano, y donde formó centenares de discípulos.

La antropometría, el perfeccionamiento de sus instrumentos y su práctica llevó gran parte del tiempo de Mercante y otros psicólogos y pedagogos experimentales, colegas o discípulos suyos. Entre los aparatos más curiosos, estaban el antropómetro (tabla de madera bien seca, dura y cepillada, de dos metros de longitud, dividida en dm, cm y mm, que se fija a la pared sobre un pie de la misma madera donde debe pararse el sujeto, con la espalda, cabeza y talones fijos a ella) hasta los más complejos desarrollados en el laboratorio de paidología de la Universidad de La Plata por el Dr. Calcagno desde 1915. Entre los inventos de Calcagno se destacan el hafimicroestesiómetro perfeccionado, capaz de comprobar diferencias importantes debidas al sexo, la edad y la raza. Calcagno lo puso a punto para exploraciones sobre órganos táctiles, el cranoencefalógrafo preparado para estudiar masas y no individuos, el excitador luminoso y el rotativo centrífugo. Seguía así las enseñanzas de Mercante quien afirmaba que el sistema de enseñanza simultánea contempla la educación de grupos donde no existan grandes oscilaciones. Entre los aparatos predilectos de Calcagno estaba también el acúmetro electro-magnético de Mercante.

La lectura que hace Víctor Mercante de las ideas de Freud, aunque expresada en un libro algo posterior al período que estamos tratando,¹⁹⁸ resulta muy esclarecedora sobre su dispositivo teórico y especialmente sobre la operación de reducción de la educación al modelo biologicista y naturalista. Muestra también cierta mirada más amplia que coloca a Mercante en un lugar de especial interés dentro de los pedagogos de la época. Esto, por cierto, sin dejar de comentar el mérito de la búsqueda que hace Mercante en las escuelas psicológicas de la época, así como el grado de información y de participación de los argentinos en el escenario de la cultura europea.

¹⁹⁵ Laclau, Mouffe, *op. cit.*

¹⁹⁶ Ramos Mejía, J. M., *op. cit.*, p. 84.

¹⁹⁷ Mercante, Víctor. *La crisis de la pubertad*, *op. cit.*, p. 249.

¹⁹⁸ Mercante, Víctor. *La paidología*, *op. cit.*

Mercante se había detenido en Roma, volviendo de Egipto. Entre las visitas que tenía programado realizar, estaba el Instituto de Psicología, que dirigía el Dr. Sante de Sanctis, nombre popular, según Mercante, en las facultades americanas.

La visita tuvo algo de azaroso: "la voluntad —explicó Mercante tiempo después— es el producto de circunstancias especiales y a menudo inesperadas". El argentino no había ido en busca de información sobre los reactivos psíquicos, que investigaba De Sanctis, sino que se interesaba en sus estudios sobre los sueños. "Voy tras ellos. Muchas veces me tentó una investigación en ochocientos o mil niños".¹⁹⁹ En 1899 veía una posibilidad de una semiología onírica para médicos. Pero entonces, "no imaginaba el clamoroso suceso de una 'onirocrítica' moderna, merced a Freud y sus discípulos".²⁰⁰

El italiano y Mercante hablaron sobre los métodos de interpretación. De Sanctis trataba de comprender el sentido freudiano de lo simbólico aunque no registraba totalmente la categoría "inconsciente". Propuso agregar la analogía, usada por los onorománticos, como método de interpretación. Ese agregado es síntoma de su escasa comprensión del modelo freudiano. La analogía se funda en la ley de la correspondencia, según la cual todas las porciones del universo están unidas, idea coherente con los grandes intentos de construcción de modelos universales, orgánicos y completos de la época. La ley de la correspondencia, antagoniza con la ruptura que significa el inconsciente, con las fracturas que, al menos por entonces, no se soldarían, con la castración irreparable. Pero podía ser útil para Mercante, que estaba interesado en construir un modelo de interpretación de los sujetos de la educación donde el conflicto se derivara en estructuración de una escala y evitara al sujeto único y dividido al mismo tiempo. "Se trata, evidentemente, de una sintonización o simpatía. Las ondas nerviosas serán el tema fecundo de la psicología del futuro", comenta Mercante ante la propuesta. Y cuando De Sanctis hace consideraciones sobre la función profética y propiciatoria del sueño, dice que el sueño, "es el humo que indica la dirección del viento". "Es pues", concluye De Sanctis, "un índice de valores hereditarios y acumulados".²⁰¹

Hablan sobre la lógica de los sueños. Freud dice que el sueño es una especie de condensación del mundo inconsciente, informa De Sanctis. "Sí, la definición merece que nos descubramos", responde Mercante. Ambos dudan de la determinación sexual.²⁰²

Hablan de la "creación onírica". Mercante muestra conocimiento sobre la producción de la cátedra de Charcot. Concluye que la interpretación científica de los sueños es posible, a condición de psicoanalizar al soñador, según la siguiente fórmula:

- "a) como experiencia pasada inteligencia, carácter y hábitos;
- b) como estado actual: aspiraciones, pasiones, salud, condiciones orgánicas;
- c) como experiencia inmediata provocada por estímulos extrínsecos".²⁰³

El tema de la herencia aparece reiteradamente en boca de alguno de los dos interlocutores. "¿Existe alguna relación íntima entre el contenido de las manifestaciones y el de los estados latentes, renta acumulativa de la psiquis, a través de nuestros antepasados? (...) ¿No es acaso audaz sostener que todo cuanto se encuentra en los mitos antiguos, revive en nuestra subconsciencia?".²⁰⁴ La historia humana es una "suma de valores adquiridos, uno tras otros, firmes cuanto más antiguos".

Coinciden que los sueños tienen una base simbólica de naturaleza alfabética, pero también se refieren a las dificultades metodológicas para interpretarlos. En la lógica positivista de Mercante, sólo tiene posibilidades científicas la investigación fundamentada en la estadística. Por eso afirma en el diálogo con De Sanctis que la interpretación de los símbolos mediante un "cifrado" presenta dificultades de orden lógico, dado que los símbolos son de formación inmediata y de origen diferente. Opina que la clasificación de los elementos en grupos homogéneos de acuerdo a su origen y a sus rasgos actuales, tomados como permanentes, como características, es condición *sine qua non* de toda investigación científica.

En la reconstrucción de la entrevista, Mercante establece un vínculo interesante: confunde al entrevistado con el entrevistador. Las afirmaciones quedan finalmente en boca del argentino y las interrogaciones son formuladas por el italiano, según parece. Mercante, ya a esta altura del texto, no da señal alguna que permita diferenciar al entrevistado del entrevistador, excepto la mayor inclinación de uno de

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 172.

²⁰⁰ *Ibidem*.

²⁰¹ *Ibidem*, p. 174.

²⁰² *Ibidem*, p. 175.

²⁰³ *Ibidem*, p. 178.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 176.

ellos, seguramente el argentino construía explicaciones fisiológicas del sueño, la valorización de los efectos del estímulo para crear ciertos estados afectivos y, en fin, la intención de encontrar articulaciones entre la psicología experimental y la interpretación freudiana de los sueños.

"¿Cree Ud. que el estudio de los sueños puede ser un recurso para determinar la vocación del individuo?" —pregunta uno de los dos—. "Y su capacidad moral. ¿Quién lo duda? Estamos todavía en el terreno de las explicaciones. Los problemas de la psicología aplicada utilizarán, en primer término, los datos de los sueños, serán la clave de la orientación pedagógica, al hacernos cargo de la educación del niño. La oniocrítica, no la oniromancia, tendrá en las escuelas normales su cátedra". —"¿Por qué no el psicoanálisis?" —"Como Ud. quiera. Resolvamos el caso de los estados inconscientes, como el minero revuelve las entrañas de la tierra". —"Allí esta el oro que el maestro debe labrar..." —"O la arena imposible de moldear". —"En fin, una certeza equidistante de la ilusión y de la duda".²⁰⁵

Mercante posee un rasgo poco frecuente en los positivistas de su generación, a quienes con justicia Alejandro Korn acusó de mediocres. Pese a su manifiesto egocentrismo presente en todos sus escritos, es capaz de situar su propio marco teórico en el plano más general de las limitaciones del pensamiento de la época. Probablemente esa característica fue la que permitió que Mercante se entusiasmara con la posibilidad de conocer personalmente a Freud y le motivó al menos curiosidad por las teorías del psicoanalista.

Estaban en un restaurante de Ginebra, ese atardecer en el cual el argentino Torres Quevedo presentó a Mercante y Freud. Mercante dijo conocer a Freud desde 1911, cuando leyó sus trabajos en la *Revue* de Ribot y Dumas. En el relato de tal entrevista, que publicó en *La Paidología*, habla de causología y pone en boca de Freud una reflexión: cuantos se ocupan de observar, recoger, clasificar hechos y estudiarlos para inferir principios y teorías, hacen psicoanálisis. Freud destaca el papel del sexo, de la raza de los antepasados y del instinto. Mercante le dice entonces que el psicoanálisis asienta principios fundamentales para la enseñanza. Coinciden en la importancia de la infancia para el desarrollo ulterior y Mercante anuncia sus estudios sobre la pubertad. Mercante se resiste ahora a aceptar la determinación última de la sexualidad. Indaga la opinión de Freud sobre la coeducación y obtiene una respuesta ambigua, una exposición de las diferentes posibilidades, una serie de puntos suspensivos. Freud explica el complejo de Edipo, la función de la represión y el origen de la neurosis. Termina diciendo que el tratamiento psicoanalítico es una educación destinada a vencer en el individuo los restos de la infancia. Mercante, siempre obsesionado por el control social, arguye: "La sublimación, tengo entendido, extirparía los deseos infantiles; la curiosidad no tendría así estímulos; la pereza y el abandono serían perjudiciales tanto como la preocupación sexual".²⁰⁶

Pero para el Freud descrito por Mercante, la extirpación no es un fin, y la sublimación permite que los deseos infantiles conserven la energía que utilizan y la dirijan hacia fines más elevados que la sexualidad. Mercante no termina de convencerse y Freud argumenta que los componentes del instinto se caracterizan por su capacidad de sublimación o de cambiar el fin sexual por otro lejano y de valor social. Proclama que a los aportes de energía así conseguidos debemos los éxitos civilizadores. Mercante se da por vencido y dice no encontrar argumentos en contra pero sí valores didácticos en la argumentación de Freud. Un cigarro vienés puro que Freud ofreció a Mercante terminó con la conversación.

En otro trabajo, escrito alrededor de 1920 y titulado *La anamnesis*, Mercante dice que la teoría de Freud acerca del valor del substrato inconsciente en los actos del individuo, de la fuerza, en fin del instinto, da actualidad a la psicología genética, a la cual adscribe a Geni, Lombroso, Marro, Sorel y Lascassagne (sin mencionar en este caso a Piaget, a quien en otro lugar ha acusado de "oportunismo didáctico") y retrotrae a la investigación de los padres o antecesores, a la filiación o anamnesis. Exalta la anamnesis y valoriza la herencia y la necesidad de estudios que penetren a más lejanas generaciones que la de los padres. Supone que la fuerza transmisora de la herencia es "muy potente y que los pedagogos se han visto obligados a seguirla proclamando, por una parte la concurrencia, por otra la sublimación del instinto, por otra la educación vocacional, espontánea y oportunista, en oposición a las disciplinas antinómicas del sentimiento y la obligación contraria a la tendencia. La educación adapta lo que ya está adaptado. Cifra sus éxitos sobre el camino trazado por los padres y abuelos".²⁰⁷

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 178.

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 183.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 47.

Debe destacarse que entre los psicólogos argentinos de la época, tienen especial influencia Charcot y P. Janet, hecho que merece analizarse,²⁰⁸ dado que no cabe duda del conocimiento sobre la Salpêtrière, Nancy y los trabajos de Freud. En tal preferencia, inciden los siguientes hechos:

Entre las objeciones que Freud hace a la concepción sobre la histeria de Charcot y sus discípulos Guinon, Guilles de la Tourette y Janet, se destacan:

"Se ha aceptado como razón suficiente para suponer en un enfermo taras hereditarias, todas las afecciones nerviosas halladas en su familia, sin tener en cuenta su frecuencia ni su gravedad. Esta manera de ver las cosas parece contener una precisa separación entre las familias indemnes a toda predisposición nerviosa y las familias sujetas a ella sin límite ni restricción, siendo así que los hechos abogan más bien en favor de la opinión contraria, según la cual existen transiciones y grados de disposición nerviosa, sin que ninguna familia se halle en absoluto indemne de ella." (...) "si puede haber neuropatías adquiridas por hombres no predispuestos, no se podrá negar que las afecciones nerviosas halladas en la familia del paciente tengan en parte este origen, y entonces no será tampoco posible invocarlas como pruebas concluyentes de la disposición hereditaria, impuesta al enfermo por razón de su historia familiar, puesto que el diagnóstico retrospectivo de las enfermedades de los ascendientes o de los familiares ausentes sólo rara vez tienen éxito."

(...) "Aquellos que siguen a Fournier y a Erb en lo que respecta al papel etiológico de la sífilis en la tabes dorsal y en la parálisis progresiva han visto que es preciso reconocer en la patogenia de ciertas enfermedades la colaboración de poderosas influencias distintas de la herencia, importante para producirlas por sí solas."

Agrega Freud que Charcot fue contrario a tal teoría. También,²⁰⁹ que es indudable que ciertas neurosis pueden desarrollarse en individuos sanos provenientes de familias irreprochables. Según Freud,²¹⁰ P. Janet fue el primero que intentó penetrar más profundamente en los singulares procesos psíquicos de la histeria y él mismo siguió su ejemplo tomando como punto central de su teoría el desdoblamiento psíquico y la pérdida de personalidad. P. Janet estuvo muy influido por las teorías de la herencia y la degeneración y consideró a la histeria como una forma de alteración degenerativa del sistema nervioso, que se manifiesta en una innata debilidad de la síntesis psíquica. Pero Freud rebate tal concepción acusándola de contradictoria con el hecho de que junto con la "debilitación de las funciones", que se observa en los histéricos, exista una elevación parcial de la capacidad funcional.

Cuando Freud siguió por su cuenta las investigaciones sobre la histeria y la "talking cure" llegó a una idea muy distinta de la génesis de la disociación histérica. Esa idea tenía como condición el descubrimiento del inconsciente. Tal ruptura epistemológica con el empirismo y el positivismo, resultaba insoportable para la mentalidad educacionista de los pedagogos argentinos.

En sus estudios sobre la histeria, Freud no partió de experimentos de laboratorio como Janet, sino de una labor terapéutica, hecho al cual adjudico sus divergencias. La posibilidad del retorno de lo olvidado y la resistencia tampoco eran categorías admisibles para los intelectuales de la República Conservadora, coherentes con el lema Orden y Progreso y a quienes resultaban más interesantes los argumentos a favor de la determinación de la herencia, que de la represión ejercida por la sociedad sobre el individuo.²¹¹ La posibilidad del regreso de lo reprimido no era tampoco comprensible por quienes eligieron la pedagogía correctiva como un instrumento precisamente represor de los que ellos mismos denominaron "sentimientos atávicos, instintos y expresiones de la latinidad y el indigenismo", que consideraron inferiores.

Evolucionistas y darwinistas sociales, los pedagogos positivistas argentinos sólo podían dialogar con el costado biológico de Freud pero debían rechazar una noción como la de "inconsciente", que no condice con la rigidez de la mirada de la psicología experimental y penetra zonas de enorme peligro para la lógica positivista. El sinuoso camino propuesto por el psicoanálisis, antagoniza con el elemento eficientista también presente en los pedagogos positivista argentinos. Senet expresaba la urgencia por lograr un ordenamiento de la sociedad, advirtiendo que deben desecharse todos los caminos inútiles que signifiquen pérdida de tiempo, de energía y que no tengan aplicación práctica en la educación.²¹²

La idea de una correspondencia unívoca entre el orden natural de la evolución mental —que suponía lineal en la normalidad— y el orden del proceso educativo, deben ser puntualmente ajustados por una

²⁰⁸ Ingenieros, José. "Los accidentes históricos y las sugerencias terapéuticas", en Hugo Vezzetti, *op. cit.*

²⁰⁹ Freud, Sigmund. *Psicoanálisis. Obras Completas*. Biblioteca Nueva. Madrid, 1981. Tomo II, 1541.

²¹⁰ *Ibidem*.

²¹¹ Senet, Rodolfo. *Educación primaria, op. cit.*

²¹² Senet, Rodolfo. "Educación intelectual, moral y física", (en fotocopia).

didáctica que respete el principio de la economía de esfuerzo y las menores resistencias.²¹³ Para Senet, como para la mayoría de los positivistas argentinos, el hilo conductor de la acción pedagógica debía ser la normalización. Seguidores de Pestalozzi y de Herbart, concebían la acción de la educación sobre los sujetos sociales, como el autor de *Leonardo y Gertrudis*, una acción de articulación entre la libertad de la naturaleza —leída por ellos como inefabilidad de la evolución— con la autoridad y el deber. El conservadurismo de Herbart²¹⁴ incidió especialmente por sus aportes metodológicos, que fueron utilizados entre otros por Mercante como formas sistemáticas de incidir en la instrucción de los sujetos.

El avance positivista tuvo enorme influencia en la política de los "normalizadores", resultando un aporte importante para organizar pedagógicamente una decisión política. Expresión de tal decisión fue la gestión Ramos Mejía. La articulación que durante su período se produce entre ideología, política educativa y sujeto pedagógico permite vincular la psicopedagogía positivista con la teoría del buen salvaje y consolidar la sustitución de la violencia física por la violencia simbólica.

El 16 de noviembre de 1911, Ramos Mejía dirigió una nota al Ministro de Guerra, General Don. Gregorio Vélez en la que se decía:

"El Consejo Nacional de Educación que tengo el honor de presidir, ha seguido con vivo interés y punto por punto, el desarrollo del plan de conquista pacífica del indio del Chaco, que tan acertadamente concibiera V. E., reaccionando sobre la equivocada práctica anterior, de exterminio de esos desgraciados seres, que no obstante estar, como todos los argentinos, amparados por la Constitución, permanecen aún abandonados en su condición de salvajes y librados como tales a la vil especulación de que vienen siendo injusta e impunemente víctimas inocentes desde la Conquista."²¹⁵

El liberalismo parece asomar de la trama política de la clase dominante, "*ex post factum*", por supuesto. Es un liberalismo positivista, que en realidad agradece que se le entregue el cuerpo inerte de los indios para ejercer sobre sus hijos la violencia simbólica que los transformará en ciudadanos.

Luego de elogiar la campaña de "sometimiento pacífico" de un buen número de indígenas emprendida por el Coronel don Enrique Rostagno en fecha reciente, declara el Consejo, pluma de su Presidente mediante, que se considera parte legítima de tan "simpática obra" que hay que llevar a cabo. Según su interpretación de las atribuciones de los artículos 1, 2, 3, 5, 11 (tercer párrafo) y 12 de la ley 1420, le corresponde tomar parte de "tan humanitaria obra". Con la finalidad de llevar a los indígenas reducidos, con prontitud, los "beneficios de la enseñanza", pide el Consejo que el Ministerio de Guerra le proporcione los siguientes datos:

- a) plan de la campaña a cargo del Sr. Coronel Rostagno.
- b) Partes del mismo que se hayan llevado a cabo hasta el presente.
- c) Puntos estratégicos que con arreglo al plan se hayan elegido para residencia de las reducciones.
- d) Número de indígenas reducidos hasta la fecha.

Solicita también que desde ese momento en adelante se continúe informando al Consejo sobre esos puntos.

Llama la atención el tono soberbio de la carta, su carácter de reclamo de un lugar que el autor considera auténticamente propio y al cual no fue convocado. Ese tono corresponde a una posición que, encabezada años antes por el Gral. Riccheri, había logrado el establecimiento del Servicio Militar Obligatorio sobre la base de criterios provenientes de la concepción europea de ejército profesional. La "normalización" de las fuerzas armadas consistió en suplantar a los viejos oficiales formados en el campo de batalla, por nuevas generaciones educadas en el colegio militar y a los enganchados y voluntarios que habían formado los ejércitos de la Guerra contra el Paraguay y las guerras de exterminio de indios y montoneros, por soldados compulsivamente enganchados por la ley del Servicio Militar Obligatorio (1901). Entre los "beneficios" que enumera el texto de dicha ley, se dice que acelerará "la fusión de los diversos y múltiples elementos étnicos que están constituyendo en nuestro país en forma de inmigraciones de hombres" y borrará "en gran parte de la masa popular las huellas del analfabetismo", difundiendo "hábitos de orden, de disciplina, de trabajo, de higiene, etc."²¹⁶ El ejército, profesional, apolítico, era así concebido como un instrumento de la política civilizadora del conservadurismo liberal nacionalista del roquismo.

²¹³ Tedesco, J.C., *op. cit.*

²¹⁴ Abbagnano N. y Visalberghi, A. *Historia de la Pedagogía*. FCE. Mex. 1957.

²¹⁵ Ramos Mejía J. J., "Carta" en *El Monitor de la Educación Común*. Año XXX. Tomo XXXIX. No. 468. Bs. As. 1911.

²¹⁶ Puiggrós, Rodolfo. *Las izquierdas y el problema nacional*. Jorge Alvarez. Bs. As. 1967.

La injerencia del Consejo Nacional de educación en la instrucción de los indios y de los conscriptos, recuerda aquella figura de Roca descripta por Lugones. Habiendo derrotado al Chacho Peñaloza en Las Playas (Córdoba, 28 de junio de 1863), la mirada del General recorría metódicamente el país. La operación de exterminio de los caudillos y sus formaciones política-militares,

"iba conceptuando su criterio político de acuerdo con la realidad, que sólo admite lo mejor posible, al tratarse de imponer definitivamente un sistema, siquiera fuese inadecuado; ya que el otro término del dilema formáballo la encarnación, por decirlo así, pasional de la autonomía de un caudillo noble y desinteresado, pero tan ignorante, que llegó a excusarse su primer alzamiento con la carencia de información escrita, pues no sabía leer. Fue aquello el primer conflicto entre la letra constitucional, que reconoce las autonomías provinciales, y la necesidad de conformarlas al concepto efectivo de la Nación, que exige la unidad ante todo y sobre todo."²¹⁷

No nos detendremos en el análisis de la admiración de Lugones por Roca y de su utilización de la misma explicación para justificar "la atroz energía con que Sarmiento, director de la guerra en la cual fue beligerante como gobernador de San Juan, fulminó el exterminio de la montonera".²¹⁸

Aquella admiración no fue producto del autoritarismo que caracterizó el pensamiento del escritor durante su madurez, sino ya constitutiva desde sus años de socialista. La matriz positivista del socialismo argentino tuvo en ese hecho una responsabilidad singular. El sentido de la cita, es mostrar el grado de consenso que tenía la violencia simbólica como forma de sustitución de la guerra de exterminio de las formaciones populares. Se trata también de señalar allí uno de los fundamentos del poder que va adquiriendo el grupo de pedagogos "normalizadores", a través del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, del Consejo Nacional de Educación y sus seccionales provinciales y de los colegios normales y nacionales.

El avance del normalismo y sus pujas internas tuvo como uno de sus temas el sujeto de la educación. La identidad de educadores y educados y la naturaleza de su vínculo concentró su atención. Después del dictado de la ley 1420, los normalizadores comenzaron a pugnar por una suerte de autonomía relativa respecto a las decisiones del Ejecutivo y el Legislativo, para lo cual era indispensable avanzar en la construcción de instrumentos discursivos capaces de operar con autonomía. Uno de los momentos culminantes del proceso de construcción de esos instrumentos pedagógicos fue el periodo de Ramos Mejía.

J. P. Ramos y Ramos Mejía, coincidieron, pese a las diferencias filosóficas que naturalmente separaban a un espiritualista de un positivista. Más fuerte resultó la adscripción política que unió a ambos en la certeza de la necesidad de centralización del sistema educativo, para resolver la problemática que mencionaban como analfabetismo y nacionalidad. El Consejo Nacional de Educación intentaba colocarse a la cabeza de la dirección ideológica y se consideraba con derecho a dirigir la campaña contra la barbarie. Sigilosamente, en los laboratorios de paidología se fabricaban instrumentos que servirían a esa campaña.

Hegemonía y educación, en Joaquín V. González

Si bien no pueden establecerse relaciones lineales, el tema de la educación manifiesta las fracturas de la clase dirigente y sus dificultades para acordar un proyecto de país capaz de articular los intereses de todos los sectores.²¹⁹

La más clara diferencia estratégica aparece vertida en dos corrientes pedagógicas. Por un lado, entre quienes pretendían una política industrialista —que, como en el caso de Carlos Pellegrini, no renunciaba al mismo tiempo a la subordinación al capital inglés enmarcado en un prolijo esquema de control social. Ambos objetivos se articulaban en proyectos de reforma del sistema educativo, que atacaban especialmente el carácter enciclopédico y ajeno a la necesidad de capacitar recursos humanos de la escuela media mitrista. El otro sector, más decididamente tradicionalista, se negaba a reconocer que el secreto de la conservación de su poder les requería ser capaces de dirigir la reproducción ampliada de la sociedad. Preferían una sociedad reducida, en la cual el sistema educativo clásico siguiera formando ciudadanos. Pero el punto de coincidencia indiscutido era que el sistema educativo debía desarrollarse sobre la base de una matriz que excluyera a la "barbarie". La discusión sobre el voto de extranjeros y analfabetos, es decir las condiciones

²¹⁷ Lugones, Leopoldo. *Historia de Roca*. Editorial de Belgrano. Bs. As. 1980.

²¹⁸ *Ibidem*.

²¹⁹ Luna, F., *op. cit.*

para el ejercicio pleno de la ciudadanía, fue un espacio donde se ensayaron las mediaciones para la exclusión. Las características de esa exclusión estuvieron determinadas por la insuficiencia de intersecciones entre las clases y sectores sociales antagónicos, en el discurso pedagógico dominante, manifiesta la incapacidad del proyecto oligárquico, para generar los lazos de la hegemonía. Para entender en profundidad la diferencia entre la producción de hegemonía y la producción de ideología, vamos a detenernos en un discurso mucho más elaborado, con mayores perspectivas, pero que no consiguió proyectarse en una pedagogía capaz de dominar a la "normalización" más directamente represiva que se expresaría en su plenitud con Ramos Mejía, fue el de Joaquín V. González, vertido desde el corazón del roquismo.

Según la visión socialista sobre Joaquín V. González —ministro del Interior y provisionalmente en varias ocasiones de Justicia e Instrucción Pública durante el segundo gobierno de Roca y de esta última cartera con Figueroa Alcorta— el autor de *Mis Montañas* era antirracista, estaba contra todo tipo de desigualdad cultural y entre naciones grandes y chicas, y tenía un espíritu latinoamericanista y progresista. González quería proteger al criollo y al extranjero, dándoles un pedazo de tierra que creía indispensable para su arraigo, en propiedad, como "prensa suprema de alianza fraternal"(...). "Y considera que el extranjero que no sienta la ayuda del Estado y advierta que a los nativos tampoco se los protege, ante un cuadro semejante de abandono y de desidia hacia la propia conservación, tratará al país como tierra de lucro y de pillaje, como isla sin dueño y sin ley, entregada al azar y al predominio del más fuerte o del más astuto".²²⁰

González era portavoz de un conservadurismo progresista que comprendía la necesidad de tejer con cuidado las articulaciones que vincularían al pueblo y a los dirigentes provenientes de los sectores cultos y conservadores. El "triunfo del buen sentido y de las fuerzas conservadoras del país", debían canalizarse promoviendo que la vida ociosa y contemplativa y las empresas fraticidas, fueran sucedidas por

"ideales de otro orden más elevado y humano, dirigidos a colocar a la Nación en concepto más prestigioso en el juicio de la civilización contemporáneo; y así, después de las conquistas definitivas de la espada y la carta constitucional, surgieron los estadistas, los héroes de la paz, *los labradores de la inteligencia inculta de la masa*, como del erial, de la llanura o de la montaña, para ofrecer a la cultura universal, los unos, los frutos del genio o de la investigación científica, los otros, los materiales requeridos para el bienestar de los pueblos, arrancados a la tierra en incesante y ordenada faena".²²¹

La instrucción pública tenía para González un sujeto preferencial: las masas que requerían de la cultura para encontrar un cauce democrático, acorde a las instituciones republicanas. Las imposiciones y la violencia, solamente pueden ser evitadas por hombres conscientes de sus derechos, capaces de amplitud de espíritu. Al respecto, la Constitución Nacional ha sentado bases para el futuro desarrollo de la inteligencia del pueblo; los estadistas han hecho prácticas sus disposiciones, comprendiendo que el gobierno propio solo es realizable "si el pueblo está preparado para la conciencia de los actos públicos que ese sistema le impone, para la conservación de la paz y el progreso pacífico y no interrumpido en todos los órdenes de la vida nacional."

González adscribe a la línea planteada años atrás por Onésimo Leguizamón, en cuanto a la relación entre orden social y educación del pueblo. Del congresal de 1882, cita:

"La instrucción gratuita y obligatoria es simplemente cuestión de defensa nacional. Es necesario extinguir la ignorancia, este manantial de desorden que amenaza nuestro porvenir. Si no queréis obligar a todos los padres a instruir a sus hijos, preparaos a ensanchar nuestras cárceles".²²² (...) "La ausencia de educación no es un hecho inocente. Engendra peligros sociales, porque una masa de seres inadecuados opone resistencias naturales al derecho público, a la mejora de las costumbres, al respeto mutuo; económicos y políticos porque las sociedades tienen instituciones y una deficiente aptitud en el pueblo para practicarlas engendra los grandes despotismos, o cuando menos, los

²²⁰ Palacios, Alfredo, "Discurso en el Senado de la Nación, en ocasión de presentar el proyecto de edición de las Obras completas de Joaquín V. González, el 25 de septiembre de 1933", en Joaquín V. González, *Obras Completas*. Universidad Nacional de La Plata. Bs. As. 1935.

²²¹ González, Joaquín V. "Discurso en ocasión de la colocación de la piedra fundamental de la Escuela Normal de Maestras de La Rioja, el 1º de agosto de 1904", en *Educación y Gobierno*, 1ª parte, cap. IV, en *Obras completas*, op. cit.

²²² Leguizamón, Onésimo. Memoria de J.C.e I.P., 1876, pp. XLIV y XLV, en González J. V., *La revolución, ensayo de derecho político*, cap. IV, en *Obras completas*. op. cit., t. I.

vasallajes de barrio, tan funestos siempre para la vida pública. Bajo otra faz más elevada, la ignorancia del pueblo *es el más grande de los peligros nacionales*" (subrayado en el original).²²³

González trasciende las explicaciones simplistas de aquellos conservadores que depositan en la inmigración la culpa del desorden y sus dificultades para ejercer el poder. Nuevamente utilizando palabras de Leguizamón, sostiene que una nación cuya mayor parte de población es atrasada no requiere para zozobrar "ni que la tormenta revolucionaria conmueva sus cimientos, ni que el invasor extranjero derribe sus banderas. Ella puede naufragar en calma... porque boga en una embarcación de piedra".²²⁴

Las masas populares tienen un rol capital en el sistema de gobierno republicano y democrático. Siendo objeto de la ley y a la vez instrumento de la lucha de todos los partidos políticos, resultan un peligro en el estado de ignorancia en que se encuentran. Por esa razón la educación del pueblo significa para González el encuentro entre la inteligencia y la libertad, entre la pasión y la dirección consciente. La confianza de González en la capacidad de la educación para contribuir a la estabilización de las relaciones sociales, queda demostrada en su opinión sobre la función de los ejércitos. Considera que la enseñanza disciplinaria de las masas que han de conformarlos, impide que esos cuerpos desconozcan el mandato constitucional. Se elevará el sentimiento patrio de los soldados y finalmente hará innecesarios a los ejércitos permanentes porque la paz estará cimentada y el orden será inalterable.²²⁵

González opina que la educación de la masa, del pueblo, del ejército, es la gran tarea política-pedagógica de la época. Desde una concepción compleja del problema de los caudillos y las clases dominantes del Litoral, y el enlace entre saberes modernos y masas atrasadas —uno de los secretos de la constitución de un poder permanente, para González— Rosas y Quiroga debieron su poder al doble prestigio que tenían entre las clases cultas y los sectores populares. Estaban asimilados al elemento popular, a la vez que en contacto con los círculos dirigentes.²²⁶

La relación de González con los caudillos es difícil, sus explicaciones, conflictivas. Como riojano y conservador con muchos elementos progresistas y nacionalistas, no podía resolver tal problema fácilmente. Si bien centralmente González opta por la óptica roquista y liberal aceptando que fue necesario extirpar del país la barbarie, al mismo tiempo califica de "asesinato" la ejecución de Varela, que equipara al fusilamiento de Camila O'Gorman, ambos fuera de toda razón o excusa política, y trata de encontrar una explicación política y no solamente sociológica del rosismo y de las montoneras. El razonamiento que elaboró, requirió del uso, con toda su carga política, de un término al cual el positivismo de la época trataba de descargar de contenidos políticos. Se trata de la categoría "desigualdad", que preocupó profundamente a Joaquín V. González. La desigualdad entre los sujetos de la educación, fue objeto de su atento análisis, trascendiendo el mito normalizador.

En un trabajo titulado *Desigualdades e injusticias*²²⁷, fechado por el autor el 8 de octubre de 1910, es decir cuando transcurría el segundo de los cuatro períodos en los cuales fue presidente de la Universidad Nacional de La Plata, el riojano relata que, desde que leyó *Democracia y Libertad* de Lecky, lo asedió la idea del descontento de las clases sociales populares. Confiesa que lo obsesionaba tal hecho, dado que ya, en la Argentina, existían las desigualdades sociales modernas, llamadas "clases" y que la base social más amplia y honda de las ciudades estaba constituida por extranjeros. Completaba tal cuadro la observación que la igualdad jurídica no tiene automáticamente existencia práctica.

González, ante la situación expuesta, considera indispensable que el Estado se encargara de abrir canales para recibir a los sectores sociales que ascenderían culturalmente mediante la educación o la influencia del ambiente. De lo contrario, la persistencia de la desigualdad política, jurídico o económica de tales sectores repercutiría perturbando el orden establecido. A la desigualdad real, le corresponde otro estado, más profundo e intenso, que es el de la conciencia social, "labrada por la persistencia de todas las demás desigualdades no catalogadas por la ley política, y que derivan de las imperfecciones, imprevisiones e injusticias fundamentales y de los defectos, abusos y opresiones de los que llegaron antes a puestos de

²²³ Leguizamón, Onésimo (1935 b). Memoria de J.C.e I.P., 1884, título I, en González J. V. *La revolución... op. cit.*

²²⁴ Leguizamón, Onésimo (1935 c). Memoria de J.C.e I.P., 1877, pp. XXVI y XXVII, en González, J. V. *La revolución... op. cit.*

²²⁵ González, J. V. *La revolución..., op. cit.*

²²⁶ González, Joaquín V. (b). *El juicio del siglo o cien años de historia argentina*. 1ª parte, cap. VIII, p. 95, en *Obras Completas, op. cit.*, t. 21; *Las masas*, en *Obras completas*, t. XVII, p. 249; *La tradición nacional*, en *Obras completas*, t. XVII.

²²⁷ González, Joaquín V. *Las desigualdades y sus causas*, en *Obras completas, op. cit.*, vol. II, p. 499.

preferencia en el vasto casillero del actual ordenamiento de las clases, dentro del Estado."²²⁸ Los "oficialismos agresivos y personales", son los que "engendran abajo por reacción natural, la conspiración, la obstrucción, la revuelta, el motín, la anarquía."²²⁹

Esta opinión, durante los últimos días de la presidencia de Figueroa Alcorta, dos antes de la asunción de Roque Sáenz Peña, se completa con la denuncia del fraude y la opinión favorable a un avance firme, aunque paulatino, hacia el voto universal, que se expresó en la ley 4161, instaurando el voto uninominal, que se aprobó en 1902 y que permitió la asunción del primer diputado socialista, Alfredo L. Palacios. En el mismo año, participó González junto a Osvaldo Magnasco y Juan Argerich, del grupo que trajo a la Argentina a Ramón del Valle Inclán, dando así un importante impulso al modernismo. González expresaba su honda preocupación por las formas políticas que garantizarían el progreso ordenado de una sociedad dentro de la cual era ya necesario pensar en términos de grandes contingentes humanos, complejos y desiguales, antes que en la comunidad aún heredera del modo de vida colonial, de décadas atrás. A la vez advirtiendo y temiendo la incidencia de la inmigración en el crecimiento de la sociedad argentina, durante la sesión del Senado de la Nación del 4 de julio de 1901, en ocasión de tratarse el proyecto de ley para el establecimiento del estado de sitio, anuncio:

"debo decir que en nuestra ciudad fermenta ya una crecida cantidad de pasiones colectivas que tienden a tomar forma, a tomar cuerpo. Acaso nuestras autoridades, nuestros pensadores, nuestros hombres de Estado, no les dan todavía el valor que ellas tienen; pues desde el momento que hemos proclamado la más amplia libertad de inmigración, que hemos abierto las puertas de nuestro país a todos los hombres del mundo que quieran habitar nuestro suelo, las hemos abierto también a todos los vicios sociales que fermentan en Europa."²³⁰

La mano no le temblaba a González para aplicar la coerción a los sectores que hacían peligrar el orden conservador. Consideraba al marxismo una "doctrina de odio" y proclamaba su antisocialismo.²³¹ Al mismo tiempo, otorgaba gran importancia a la necesidad de llegar a acuerdos entre los sectores desiguales y antagónicos de la sociedad, para evitar su desorganización. Más que positivista, el pensamiento de González acusa una suerte de funcionalismo organicista, con elementos del pragmatismo norteamericano, que, lejos de representar un permanente quehacer irreflexivo, era en Pierce, Dewey y sus mejores representantes de la época, un llamado a esforzarse para volcar lo sustancial de la filosofía hacia la resolución de los problemas inmediatos y mediatos de la sociedad, tomando conciencia de la real marcha de sus procesos.

Como ministro del Interior de Roca —e interino de Justicia e Instrucción Pública—, y en una línea de promoción de acuerdos sociales que, según la interpretación de Félix Luna, el presidente compartía,²³² González dirigió el proyecto de Ley Nacional del Trabajo, que envió al Congreso el 6 de mayo de 1914. Para su elaboración se habían utilizado datos proporcionados por el informe que el Poder Ejecutivo había encargado al militante socialista Juan Biale Masse, acerca de la situación de la clase obrera en el país.²³³ La ley contemplaba autorizar la existencia de organizaciones representativas de las clases trabajadoras, limitar la posibilidad de acciones de fuerza de los obreros y establecer el arbitraje y la conciliación obligatorios, colocando al Estado en el papel de mediador.

El proyecto se inició con el auspicio del Partido Socialista. Habían sido contratados para su elaboración Marcelino Ugarte, Del Valle Ibarlucea y Carlos Bunge. Pero al advertir que el proyecto final reconoce los derechos obreros y al mismo tiempo articula un sistema de represión al movimiento sindical que lo encierra en un economicismo estrecho y da poderes a policía, los redactores estuvieron en desacuerdo porque fue una tergiversación; sólo acordó José Ingenieros.

Los anarquistas lo repudian en el 4º Congreso de la FOA de 1904. El Congreso de la Nación finalmente no lo aprueba, por efecto del voto en contra de los conservadores y los representantes de los intereses de la Unión Industrial Argentina.

La disputa en torno al proyecto del Código del Trabajo, es una escena muy sintomática de las contradicciones estratégicas existentes entre las fracciones dominantes. Desde el punto de vista pedagógico,

²²⁸ González, J. V., *ibidem*, p. 500.

²²⁹ González, J. V., *ibidem*, p. 504.

²³⁰ González, J. V. *El Estado de sitio*, p.141, en *Obras Completas*, t. V.

²³¹ González, J. V., en *Obras completas, op. cit.*, t. 13, p. 141.

²³² Luna, F., *op. cit.*, p. 345.

²³³ Biale Masse, Juan. *Informe sobre el estado de la clase obrera*. Hispamérica. Bs.As. 1987.

ese proyecto intentaba colocar a los trabajadores y sus hijos en el marco de relaciones de producción de tipo capitalista más modernas, evitando la superexplotación y al mismo tiempo la subversión social.

En efecto, el proyecto del Código del Trabajo atendía los problemas de la niñez y la juventud trabajadoras, que preocupaban a González. En 1900 el IV Distrito Escolar había presentado el informe final del censo, realizado como avance del Censo General de la Población Escolar de la Capital y Territorios Nacionales, que siguiendo las indicaciones de la ley 1420 y su reglamentaciones, debía practicarse entre el 1º y el 10 de mayo del año siguiente. Como resultado del censo, y según el informe que el presidente del Consejo del IV Distrito, Alberto M. Rodríguez presentó al Consejo Nacional de Educación,²³⁴ pudo saberse que:

—En 1899 había en el IV Distrito: 2588 niños de 6 a 14 años matriculados en la enseñanza primaria, 1800 niños de 6 a 14 años no matriculados en la enseñanza primaria.

—Sobre un total de 2333 varones de 6 a 14 años, 574 no sabían leer y escribir (24,60%) y sobre 2145 mujeres, 610 eran analfabetas(28.43%).

—La población infantil ofrece un contingente de 32.94% de analfabetos por cada 100 niños que saben leer y escribir.

—Más de un 30% no concurre a la escuela ni recibe enseñanza alguna.

—Sobre 5575 niños censados, 4564 eran argentinos (81.86%), 385 españoles, 298 italianos, 228 orientales (uruguayos) y 100 de otras nacionalidades.

—Los extranjeros constituyen gran cantidad de los analfabetos y figuran como inasistentes a las escuelas.

—En comparación con el censo de 1895, aumentaron los niños en 471 y las niñas en 260; la concurrencia a la escuela aumentó en 541 los niños y 340 las niñas; aumentaron los analfabetos en 3319 los varones y 101 las mujeres.

En nombre de la Comisión Didáctica del Consejo Nacional de Educación y firmando junto al Inspector Técnico General, José A. Zubiaur, el entonces vocal de dicho H. Consejo, Joaquín V. González, y como resultado de la lectura del mencionado informe, recomienda que se dicten leyes protectoras de la infancia para asegurar su instrucción y al mismo tiempo "defenderla contra la tiranía aniquiladora del taller, la fábrica, la usina o el oficio, que prematura y cruelmente la esclavizan y la destruyen física y moralmente. Arrebatando a la sociedad y al Estado el concurso ulterior de fuerzas vivas destinadas a su riqueza y cultura general."²³⁵

En 1904, el informe Biale Masse sobre la situación de la clase obrera en la Argentina puso de manifiesto la situación de los niños del interior. En Chilecito y Famatina, los valles Calchaquies y Córdoba, Biale Masse comprobó equivocada su tesis de que los niños antes de los 15 años sólo podían ser ocupados como madrineros de arrias, cuando sus padres, abuelos o hermanos fueran dueños o capataces de tropas. Pudo observar que esos niños son chuecos, tienen las piernas arqueadas, las cabezas de los fémures muy desarrolladas, los muslos y las pantorrillas muy flacos... y los hombres que tienen cicatrices de todo tipo las han recibido en su infancia.

Hablando acerca de la Provincia de Corrientes, Biale Masse dice que el vapor "Saturno" cargó en Lavalle 340 bolsas de maní, de 90 a 69 kg cada una. Los cargadores eran en su mayoría de 14 a 16 años. Algunos cayeron bajo el peso de las bolsas, otros tuvieron que subir las escaleras metálicas y pulidas del vapor (citato por Alejandro M. Usain en *El Monitor*, 1910).

En un artículo titulado "De la escuela a la fábrica", Alejandro M. Usain describe las condiciones de vida del niño obrero en la ciudad de Buenos Aires de 1910. El autor afirma que la generalidad de los niños trabaja por necesidades económicas apremiantes de las familias. Para reafirmar esta hipótesis, reproduce algunos presupuestos tipo de la familia obrera, tomando como ejemplo unos trabajadores portuarios en varias situaciones familiares diferentes. Reproduciremos el ejemplo de una familia tipo, es decir un matrimonio con dos hijos. Sus ingresos son de 130 \$ mensuales. Sus gastos son:

Alquiler	\$37.00
Mercado (\$ 0.50 por día)	15.00
Pan (1 1/2 kg diarios a \$ E0.18)	8.00
Almacén (\$0.65 por día)	19.50

²³⁴ González, Joaquín V. *Enseñanza Obligatoria. El censo nacional y cuestiones conexas*. Cap. VII, Resumen y conclusiones, en *Obras Completas, op. cit.*, t. V.

²³⁵ *Ibidem*, p. 52.

Leche (\$0.15, 1/2 l diario)	2.25
Carbón (2 cuartillas a \$ 1.20)	2.40
Lavado (2 barras jabón a \$0.50)	1.00
Tranvía (25 días de trabajo)	5.00
Gastos varios	10.00

Total	\$100.15
25 días de trabajo a 4	\$100.00
Saldo en contra (sin incluir botica ni médico, ni huelgas)	\$0.15

Según el cálculo del autor, el incremento de hijos hace imposible la manutención por parte del padre trabajador y obliga a enviar a trabajar a los mayores.

Los niños realizan muchas tareas en las fábricas del Buenos Aires de principios de siglo. La nueva tecnología permite que tanto un adulto como un niño puedan apretar una palanca o manejar un telar, o encargarse en una imprenta de sacar las pruebas, limpiar las formas o arrojar los plomos a los crisoles de los linotipos. El trabajo infantil conviene al patrón, pero no a los otros obreros. En las fábricas de cajas de cartón, un niño o niña gana diariamente desde 1\$ a 1.20; en las de estuches de 1.50 a 2.00; en las de bolsas, de 0.80 a 1.50; las modistas de 15 a 20 \$ mensuales; los alpargateros 0.70 a 2.00 diarios, los tipógrafos aprendices de 0.60 a 0.80, los carameleros de 1 a 2 \$ diarios, los sombrereros de 1 a 1.80 \$ diarios.

Había industrias, como las de fósforos, donde los hombres eran minoría del personal. La proporción era la que sigue: 15% hombres; 70% mujeres, 15% niños. Antes de la sanción de la ley 5291 las doceneras eran niñas de 9 y 10 años que percibían 0.04 \$ por cada cinco gruesas de fósforos o sea 0.75 a 1.50 por día.

La corrupción del sistema de inspección era importante. Los inspectores proporcionaban a patrones y padres permisos especiales para que los niños trabajaran. Hacía poco tiempo se habían dictado las leyes de protección social a la infancia y tenían escasa aplicación.²³⁶

Existía la industria a domicilio, que ocupaba a miles de niños carentes de protección o tutela del Estado. Trabajaban a destajo en talleres de lavado y planchado, rizado de plumas, confección de guantes, cigarrería, aparadores, fabricación de cajas, empaquetado, etc. Ganaban más que concurriendo a la fábrica porque trabajaban más, quedando fuera del alcance de las inspecciones.

Entonces, como casi noventa años después, cuando este libro está siendo escrito, había "chicos de la calle". Eran los vendedores ambulantes, especialmente los canillitas "indóviles a toda disciplina, refractarios a todo orden o método", según el informe de Usain.²³⁷

Tales eran los datos de la época. El sector más decididamente normalizador, respondía a la situación descrita intentando cuadrar y normalizar la sociedad. González, en cambio, elaboró una explicación acerca de las causas de los desórdenes sociales, de la desigualdad y de los problemas de la infancia y de la juventud trabajadora, distante del racismo positivista y de la teoría del buen salvaje. Su concepción sociológica era más moderna y su visión política más lúcida que la de aquellos que aún no se habían desprendido de las explicaciones racistas y culturalista sobre las diferencias entre civilizados y bárbaros, encontrando un canal para su desarrollo en el positivismo pedagógico. González poseía una especial capacidad para comprender la relatividad de las articulaciones sociales y su carácter histórico, sorteando las explicaciones esencialistas. La reducción de los antagonismos sociales a las categorías inmóviles de la raza (indígena o europea), la cultura (hispánica, sudeuropea), o la biología, congelaba las relaciones sociales y políticas y abría como única posibilidad de relación entre los sujetos sociales, la lucha frontal. En la perspectiva de González, los sectores dominantes se perfilaban como una burguesía tanto desde el punto de vista económico (consideraba que la solución al tema de los inmigrantes era reformar la legislación económica y agraria, por ejemplo) como político.

Era consciente de la necesidad que tenía su propia clase de una estrategia capaz de dirigir la integración de los vínculos sociales y políticos que se iban desarrollando en una sociedad en pleno proceso de transformación. Le preocupaban las formas de concitar consenso para tal función.

La educación era estimada por González como un instrumento para la construcción de la hegemonía de una oligarquía modernizada, sobre los criollos e inmigrantes que constituían las grandes masas en proceso de avance político y demanda de ascenso social. En relación al tema de la nacionalización de la población extranjera, consideraba a la escuela primaria como un poderoso agente de transformación individual o colectiva y su utilización como la "fórmula más cierta y segura de asimilación, sin necesidad de

²³⁶ Usain, Alejandro M., artículo en *El Monitor de la Educación Común*, t. XXXVI, año XXIX. Bs. As. 1910.

²³⁷ *Ibidem*.

los medios coercitivos o de las concepciones excesivas, o de las argucias legales más o menos ingeniosas."²³⁸

En la propuesta de González, la educación del inmigrante contemplaba el establecimiento de un vínculo de hegemonía entre educador (el Estado) y los educandos. Le preocupaban especialmente las masas y los hijos de los obreros e inmigrantes. La acción coercitiva del Estado debía respetar el patriotismo del inmigrante, no obligarle a la nacionalización, ni forzarlo a desprenderse de los afectos domésticos o de los vínculos que ataban a su familia a la tierra originaria. El *minimun* de enseñanza obligatoria impuesto por la ley 1420, según la interpretación de González, "no importa para el alma del niño un trabajo de transformación o de abjuración de su nacionalidad, adquirida en el hogar paterno, sino pura y exclusivamente una cultura indispensable para poder ser miembro útil de cualquier sociedad culta, y en particular de aquella en cuyo seno han elegido sus padres su residencia o el teatro de su labor."²³⁹

Es destacable también como caracterizaba González a los presos en tanto educandos. Contrasta fuertemente con la idea organicista y biologicista de positivistas lombrosianos, tan en boga en la época. El 28 de enero de 1905, escribió un proyecto de reforma de la educación penitenciaria, en relación al informe elevado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por la comisión que había sido nombrada por decreto del 26 de diciembre de 1904 para tomar exámenes en la escuela penitenciaria. En dicho proyecto se ubica al delincuente en el lugar de un inadaptado social, inmigrante o nativo ignorante, perfectamente reeducable.²⁴⁰

El mayor mérito de Joaquín V. González es a la vez su fracaso. Apuntó a la construcción de una solidaridad cultural que, en un sistema de hegemonía organizado por una clase dirigente lúcida, articulara las diferencias que estaban constituyendo profundamente a la sociedad. Su idea de "solidaridad de cultura" fue expuesta, entre otros trabajos, en "La paz por la ciencia", discurso que pronunció en la colación de grados y títulos de la Universidad Nacional de La Plata el 14 de agosto de 1914.²⁴¹ La propuesta de González contenía importantes elementos político pedagógicos pero su alta carga reformista chocaba con el conservadurismo inmediateista, de tanto peso en las concepciones políticas de la clase dirigente argentina.

²³⁸ González, J. V. *Estado de sitio*, op. cit., p. 14.

²³⁹ *Ibidem*, p. 15.

²⁴⁰ González, J. V. *La escuela penitenciaria*, en *Obras completas*, t. VII, p. 243.

²⁴¹ González, J. V. *La paz por la ciencia*. Universidad Nacional de La Plata. Talleres Gráficos Christman & Crespo. La Plata, 1914.