

Universidad Nacional de Rosario  
Facultad de Psicología – Secretaría de Posgrado

**Doctorado en Psicología**

**Título de Tesis**

*Producción de subjetividad y ciudadanía en los orígenes de la escuela pública argentina. (Autoridad, orden y rituales. Las condiciones de autonomía).*

**Autor: Ps. Horacio Belgich**

**Director: Dr. Darío Barrera**

**Año 2005**

***A mis amigos León y Pesadilla, dos gatos insumisos***

***A Rafael Barret, y Osvaldo Bayer, dos hombres insumisos***

### **Agradecimiento**

A Darío Barrera, por su paciencia, su pensamiento complejo  
y su honestidad intelectual

## Índice

### Introducción

|  |    |
|--|----|
| 1-Ciudadanía, tutelaje e infancia en la Argentina hacia fines del siglo XIX. | 6  |
| 2-Cuestiones metodológicas   | 14 |
| a. Algunos antecedentes del tema: historiografía y usos conceptuales         | 16 |
| b. Sobre otras fuentes   | 28 |
| 3-La educación y la nacionalidad   | 35 |

## Parte I

### Capítulo I

#### Un concepto de ciudadanía

|  |    |
|--|----|
| Un concepto de ciudadanía  | 40 |
| El concepto de representación  | 45 |
| Hacer del niño un humano.<br>La Historia de un Muñeco.                             | 52 |
| Las transformaciones en la familia   | 54 |
| El niño, el Estado y la Escuela  | 57 |
| Las etapas de la vida  | 58 |
| Las prácticas de control social  | 60 |
| La moral matrimonial   | 63 |
| Una concepción sobre la infancia   | 66 |
| La familia y el Estado   | 70 |
| Sobre la patología de la infancia  | 72 |
| La expansión de la psiquiatría   | 79 |
| El poder judicial y los niños en tiempos de la emancipación en el Río de la Plata. | 82 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Capítulo II</b>  |     |
| <b>La constitución de la subjetividad y el dominio histórico social</b>   |     |
| Dominio histórico social. Imaginario y ciencia                            | 91  |
| La preocupación de la ciencia a fines del siglo XIX acerca del niño       | 97  |
| <b>Capítulo III</b>   |     |
| <b>Constitución subjetiva y sujeto de la autonomía</b>                    |     |
| El sujeto en psicoanálisis y la construcción corporal                     | 105 |
| La estructura simbólica   | 113 |
| El estadio del espejo   | 118 |
| Acerca de qué es un niño y su subjetividad.                               | 122 |
| El sujeto de la autonomía   | 124 |
| La educación como sublimación   | 129 |
| Los procesos creativos y la reflexión                                     | 136 |
| Acto poder – saber  | 142 |
| Concepciones sobre la libertad, la opresión y la democracia en la escuela | 150 |
| Algunos antecedentes sobre la libertad del niño                           | 155 |
| <b>Capítulo IV</b>  |     |
| <b>El lugar y la estructura</b>   | 163 |
| <b>Capítulo V</b>   |     |
| <b>El valor de la igualdad</b>  | 175 |
| Naturaleza de la libertad   | 182 |
| <b>Capítulo VI</b>  |     |
| <b>La cultura como intercambio de Significados</b>                        | 194 |
| El sujeto y su capital cultural   | 206 |
| La lengua dominante   | 213 |
| La Palabra Legítima   | 215 |
| Binarismo y lugares sociales-institucionales                              | 220 |

## **Parte II**

### **Capítulo I**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Cierta historia de la pedagogía</b> | 229 |
| La enseñanza en el Antiguo Régimen     | 236 |
| El orden cerrado                       | 246 |
| Nuevos sentimientos sobre la infancia  | 252 |
| La clase y el género en la escuela     | 254 |
| Acotando la problemática               | 257 |

### **Capítulo II**

#### **Cultura y significado.**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Organización del sistema educativo argentino</b>  | 260 |
| Origen de la escuela argentina                       | 263 |
| Cronología y antecedentes de la escuela en Argentina | 267 |
| La generación liberal                                | 273 |
| Proyecto positivista y normalista                    | 277 |

### **Capítulo III**

#### **Creación de subjetividad y ciudadanía.**

#### **Su expresión en algunas revistas educativas de la época.**

|   |     |
|---|-----|
| Nuevo Imaginario Social. Patria y heteronomía | 287 |
| Militarismo y orden escolar                   | 295 |
| El orden cerrado                              | 298 |
| Carácter, raza y salud, legitimados.          | 302 |
| Moral y nueva ciudadanía                      | 312 |
| La higiene y la restricción de la autonomía.  | 320 |

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Conclusiones</b> | 328 |
|---------------------|-----|

|              |     |
|--------------|-----|
| <b>Notas</b> | 351 |
|--------------|-----|

|                |     |
|----------------|-----|
| <b>Fuentes</b> | 354 |
|----------------|-----|

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Bibliografía</b> | 357 |
|---------------------|-----|

## Introducción

### 1-Ciudadanía, tutelaje e infancia en la Argentina hacia fines del siglo XIX

Recordemos un episodio del filme de F. Truffaut, *El niño salvaje*. En el siglo XVIII un niño (al que se le llama Víctor) es rescatado en los bosques europeos por algunos aldeanos que lo entregan al cuidado del médico del pueblo. Este episodio de la vida real nos muestra cómo este médico (interpretado por Truffaut) quiere enseñar al niño, y encontrar en él aspectos de la condición humana quizás ya perdidas. Es por ello que al enseñante se le ocurre intentar reconocer la humanidad del pequeño Víctor; para ello se pregunta si éste aceptará ser castigado injustamente.

Sabe el médico que el pequeño acepta el castigo cuando produce un error. La táctica es castigar a Víctor sin que previamente haya cometido la falta. Así, al hacer una prueba de manera correcta, es encerrado inesperadamente por el médico en un armario. Víctor, lleno de furia, protesta. Reconoce el médico con regocijo que el chico tiene ese elemento, exclusivamente humano, que es la capacidad de percibir la injusticia y oponerse a ella. Esta capacidad de reaccionar con lucha, con enojo, ante la percepción de injusticia, forma parte de la condición humana. Por ello, resulta poco admisible, desde lo más humano de la humanidad, que las sociedades en general, no reconozcan las capacidades de autonomía, de decisión y de manifestación del desacuerdo, ante la injusticia, ante lo no comprensible, de los niños y niñas en las escuelas.

Esta investigación estuvo orientada a reconocer qué orden y qué rituales escolares se instituyeron, qué concepción se tenía de los niños como alumnos en las escuelas en el mismo nacimiento del sistema educativo (entre los años 1887 y 1900, aproximadamente), y el modo en que los mismos modelaron subjetividades y formas de ejercer ciudadanía, con sus improntas de sentimiento patriótico, de fortaleza moral y de carácter, de

orden militarizado, en las generaciones de niños y niñas escolarizados. Ese período fue elegido ya que en el mismo se instituye la Nación y se terminan de sentar las bases institucionales e imaginarias de la república. Es necesario agregar que en ese período se produce el inicio de la consolidación de la Argentina en una Economía Mundo, en el Mercado Mundial, lo que ha influido, y muy notoriamente, en la producción de subjetividades. Es más, la idea de infancia misma se conformará al calor de esta inserción, sucediendo lo mismo con la de ciudadanía.

De acuerdo a L. Bertoni<sup>1</sup>, en el año 1887 comienza a producirse una avanzada patriótica que toma como eje la escuela, desde algunos intelectuales, periodistas y políticos.

En primer lugar, es necesario aclarar que la primera intención de realización de tesis, fue indagar acerca del modo en que la escuela y los medios de comunicación, en la actualidad, permiten o no a los niños, niñas y adolescentes ejercer sus derechos. Este anteproyecto fue aprobado por la Comisión Académica. Sin embargo, a poco de echar a andar la recolección de información y consulta de fuentes, y elaborar las estrategias metodológicas de la investigación, reconocí que ese campo de indagación es vastísimo y no se adecua al formato de una tesis desde una perspectiva individual.

Desde el aspecto metodológico -según las proyecciones que he hecho de ese proyecto de tesis- es una búsqueda de conocimiento que podría realizar un equipo multidisciplinario, pues allí se conjugan aspectos que se relacionan con la antropología cultural, la comunicación social, la educación, la ley y el derecho y la psicología con relación a la subjetividad. Sin dudas este campo resulta aún de interés para mi deseo de investigar, por lo que elegí acotar sus dimensiones con relación a la autonomía -y su relación con la futura ciudadanía- que se daba al niño y a la niña en los orígenes de la escuela pública argentina.

Me planteé entonces, en este proyecto, indagar esa problemática en esa etapa histórico social, pues creo puede convenir a los que investigan tanto

---

<sup>1</sup> Bertoni, Lilia; "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891". En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"* 3º Serie, Nº 5. 1992. p. 87.

desde la perspectiva de la psicología ligada a la educación como en la educación misma. Por ello he reformulado mi tema de tesis.

De acuerdo con la justificación anterior, opté por anudar mi interés por el tema de la autonomía con la investigación de las diferentes posiciones y concepciones que los pensadores e intelectuales tenían acerca del niño y la niña respecto a su relación con la autoridad, el orden y los rituales en la escuela y cómo esas concepciones aparecían en las revistas educativas. Con ello me propuse inquirir el modo en que los teóricos de la educación y los dirigentes políticos pensaban en ese universo escolar, la autonomía del niño y la niña en tanto capacidad de deliberación y de acción reflexiva. O bien, contrariamente, si establecían fuertes jerarquizaciones dentro de la escuela, heteronomizando las posiciones de los niños respecto del imaginario social, pues para un sector de esa dirigencia la sumisión del niño y la niña podría ser entendida dentro de la ecuación obediencia-normalidad-escolaridad como saludable. Tomo aquí en parte la tesis de Adriana Puiggrós, quien afirma que la escolarización era entendida, en los orígenes del sistema educativo, en función de las nociones de educabilidad, normalidad y salud.<sup>2</sup>

Esa referencia sirve, también, con relación a lo anterior y como ya adelanté, para indagar en otro momento, acerca de cómo la escolarización en aquel período formó sujetos que ejercerían la ciudadanía política en los primeros años del siglo XX. Ello constituyó para mí un interrogante, una preocupación, pues interviene aquí, entonces, una lógica que es propia del diagrama social de la modernidad, pero que, sin embargo, sigue generando sus efectos. Así, las conjunciones que se producen en ese período aúnan una fuerte impronta militarista y de patriotismo, a la que se le agrega la traza higienista, como movimiento técnico político, que se ocupa de la salud de las grandes masas poblacionales, y opera a través de ciertas tecnologías de control de esa población, sobre las relaciones entre vida, morbilidad, salud, sexualidad. En definitiva esas significaciones que se conjugan (militarismo, patriotismo, higienismo) terminan soldadas en el imaginario escolar. Debo aclarar que mayoritariamente esta investigación estuvo basada en la

---

<sup>2</sup> Puiggrós Adriana; *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo I de *Historia de la Educación en la Argentina*. Galerna. Bs. As. 1990.



centralidad geográfica de la ciudad de Buenos Aires y también en la provincia de Buenos Aires, pues si bien esa centralidad como área de los circuitos intelectuales insiste en las investigaciones sobre esta problemática, hay que tener en cuenta, siguiendo a Adrián Ascolani, que ello “tiene correspondencia con el hecho cierto de que el sistema educativo argentino ha tenido una alta dosis de centralización política y pedagógica (...) en el Consejo Nacional de Educación, con sede en Buenos Aires”<sup>3</sup>.

Indagué acerca de los efectos subjetivos que ejerce aquella conjunción, sin embargo pude también reconocer el modo en que se han revelado sus efectos en la historia contemporánea. Hice el ejercicio de introducirme en ejemplos quizás extremos, pero no por ello menos eficaces. Y se hace necesario definir aquí cómo comprender a la subjetividad.

Nos dice Ana María Fernández<sup>4</sup> al respecto que debemos estar prevenidos del “lugar estratégico que han jugado los dispositivos ‘psi’ en los nuevos modos de subjetivación, en particular cierto ‘sentido común disciplinario’ que hace sinónimos psiquismo y subjetividad y que ubica a ésta como interioridad... Estaríamos en presencia de una mutación aún en curso de las significaciones imaginarias sociales fundantes de la modernidad...y para desencializar lo universalizado es necesario abrir la noción de subjetividad a sus dimensiones sociohistóricas”.

Ese modo de pensar, de acuerdo a la psicoanalista Alice Miller<sup>5</sup>, abrevia en un modo de educación de la infancia que se impuso en una particular dimensión sociohistórica, durante parte importante del siglo XIX y el siglo XX en los países occidentales, donde la pedagogía intentó doblegar la voluntad del niño, obligarlo a la inexpressión de su ira y dolor ante las actitudes del adulto. Este a su vez se distancia del sufrimiento de su propia infancia, pues él mismo no pudo como niño defenderse de esa pedagogía que le imponía el

---

<sup>3</sup> Ascolani Adrián; “Objetos Teoría y métodos. Opciones en la definición del campo disciplinar de la Historia de la Educación Argentina”. *Revista Vetas*. Colegio de San Luis. México 2002. p. 32.

<sup>4</sup> Fernández, Ana M. *Ética, amor y violencia en la constitución de la subjetividad*. IX Congreso Metropolitano de Psicología. Niñez y adolescencia hoy. Bs. As. 1997. p. 71.

<sup>5</sup> Miller; Alice; *Por tu propio bien*. Madrid. Tusquets. 1998.

mutismo ante lo que sentía como humillación, ofensas, violencia, por parte del adulto o del educador<sup>6</sup>.

Se generan entonces subjetividades que desde un primer momento fueron entrenadas para hacer lo que se les ordena, para que dejen de hacer lo que se les prohíbe, y para que sientan la voluntad del adulto como si fuera propia, pues por lo general nunca pudieron hacer su voluntad. Esa pedagogía se impone desde muy temprano, y los niños olvidan lo que les ocurrió en la primera infancia. Comunmente suponemos que los niños desautorizan a los padres desobedeciendo, pero se trata, en esta lucha, de que los padres intentan recuperar en su hijo el poder perdido por ellos en su propia infancia ante sus propios padres. Entre los numerosos ejemplos que cita la autora, tenemos el de Rudolf Höss -Jefe del campo de concentración de Auschwitz-, quien fue educado para cumplir las órdenes que se le impartía sin que pudiera cuestionar su contenido. En sus memorias dice: "Mis padres me enseñaron que debía tratar con respeto y reverencia a todos los adultos (...) Con especial énfasis me repetían que debía realizar sin demora o bien obedecer los deseos y órdenes de mis padres, maestros, párrocos, y de todos los adultos, incluido el personal de servicio, que nada debería apartarme de ese deber. Lo que ellos dijese era siempre lo correcto"<sup>7</sup>.

Podemos comprender por qué Höss nunca se opuso a ninguna orden impartida sobre cómo implementar el holocausto en su campo de prisioneros. Incluso, nos aclara Miller, cumplió con satisfacción el pedido de

---

<sup>6</sup> La psicoanalista Alice Miller, en su libro *Por tu propio bien* enumera una serie de objetivos de la pedagogía negra (concepto acuñado a su vez por Katharina Rutschky en su libro *Schwarze Pädagogik*). En él se describen todas las técnicas del condicionamiento temprano con el posterior olvido del niño de esa imposición. Como síntesis se puede señalar que la pedagogía negra tiene como fin enseñar:

- que los adultos son amos.
- que deciden lo que es justo e injusto.
- que su ira no proviene de sus propios conflictos.
- que a los padres siempre hay que protegerlos.
- que los sentimientos vivos del niño suponen un peligro para el adulto dominante.
- que al niño hay que quitarle la voluntad lo antes posible.
- que todo hay que hacerlo a edad muy temprana para que el niño "no advierta nada" y no pueda traicionar al adulto.

Según estas autoras, los efectos de esta pedagogía, dominante en occidente en los siglos XIX y XX, tuvieron como secuelas catastróficas ideologías como el nazismo y los modos de dominación imperial y colonialistas; y aún padecemos sus secuelas en el maltrato a niños y niñas contemporáneos.

<sup>7</sup> Miller, A.; op. cit. p. 73.

sus captores que escribiera sobre su vida. En esas memorias se hallan episodios de la infancia donde se revela que el lugar del pequeño Rudolf era inferior al de los animales, pues su padre los trataba mejor que a él, de allí su gran amor por ellos. Algo similar encontramos en el jefe de las SS, Heinrich Himmler, quien se ofusca contra los cazadores quienes “disparando a mansalva contra unos pobres animales inocentes, inermes y desprevenidos, que están paciando en las lindes del bosque. Pues, viéndolo bien, se trata de un crimen...”<sup>8</sup>. Se reconoce el crimen en el cazador de animales pero no en el cazador de humanos.

Ambos son productos de la pedagogía negra, a la que el pedagogo G. Schreber<sup>9</sup> contribuyó en el siglo XIX, con sus escritos que se hicieron famosos en Alemania y también en el resto de Europa, traducidos en varios idiomas y prolongándose en la historia por edición tras edición (llegaron a cuarenta). Este pedagogo decía en uno de sus libros, después de doblegar lo que él llama testarudez en el niño: “Si los padres se muestran consecuentes con la aplicación de este procedimiento, muy pronto se verán recompensados por el surgimiento de aquella agradable situación en la que el niño es controlado casi enteramente con una simple mirada de sus padres”<sup>10</sup>. Queda claro entonces que la autoridad del superior se manifiesta incluso con la mirada, y ésta no puede desafiarse, y sólo queda el sometimiento al superior o al adulto. No es posible reaccionar con dolor e ira, pues el superior no soporta esas reacciones, ya que explica Schreber: “los gritos y llantos inmotivados con los que el pequeño manifiesta sus caprichos han de considerarse como las primeras pruebas para evaluar la efectividad de los principios espirituales-pedagógicos...(ante signos de testarudez)... actuar de manera más positiva: distrayendo rápidamente su atención recurriendo a palabras serias o gestos amenazadores...cuando esto no surta efecto, mediante amonestaciones corporales...Bastará con aplicar este procedimiento una vez, o a lo sumo dos veces, y seremos amos del niño para siempre”<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Miller; A.: op. cit. p. 74.

<sup>9</sup> G. Schreber fue padre de un paciente psiquiátrico, juez de profesión, cuyas memorias utilizó S. Freud para develar las incógnitas de la psicosis. El pedagogo aplicó sobre su hijo los métodos que lo hicieron famoso en todo el mundo.

<sup>10</sup> Citado por A. Miller. Op. cit. p. 20.

<sup>11</sup> *Ibidem.* p. 22.

Asimismo, la orden del superior es primordial para las subjetividades así formadas. Otro ejemplo es lo que declaró Adolf Eichmann, (encargado de la eliminación de los judíos en el III Reich) cuando la II gran guerra estaba terminando, se dio cuenta que “de ninguna parte llegarían órdenes o directrices”, y ello lo derrumbó. Declaró: “perdí las ganas de vivir”<sup>12</sup>.

Esta pedagogía se extiende a otras regiones del mundo, y por supuesto que ligadas a la disciplina naciente de la modernidad, termina por conformar un tipo de sujeto al que se le impone obedecer. Con esta educación el niño es acosado, pero como la misma comienza desde muy temprano, por lo general ha sido olvidada por el sujeto, aunque tenga recuerdos como niño, de que “debe someterse a la voluntad de sus padres, y hay que hacerlo ya al principio... La obediencia consistirá: 1- en que los niños hagan con gusto lo que se les ordene. 2- dejen de hacer gustosos lo que se les prohíba, y 3- queden contentos con las normas que se prescriban pensando en ellos”<sup>13</sup>.

Esta concepción del niño en la naciente modernidad promovió hasta avanzado el siglo XX un determinado modo de pensar y de sentir, y por ello, los niños educados de esta forma -es decir la mayoría en América Latina-, bajo la férrea autoridad patriarcal del adulto, se sintieron vulnerables. Ya como adultos pueden defenderse de ese sentimiento reprimido de vulnerabilidad desplegando violencia y queriendo doblegar a seres que inferioriza y consideran más débiles (sus hijos, personas de diferente religión, etnia, género). No resulta difícil encontrar aquí, en estos despliegues de métodos pedagógicos, de pequeñas y grandes coacciones, de humillaciones repetidas, de manipulación engañosa al niño, el posterior impulso de aniquilamiento que revela el adulto matando a cientos de seres con una bomba. Y ello se hace con buena conciencia, ya que para esta educación la debilidad y los sentimientos (las emociones, la simpatía, la ternura, la compasión) deben ser suprimidos de los modos de sentir de la subjetividad.

Humanización, para mí, significa el recupero del amor a sí mismo (entendido como respeto a la propia dignidad), y también la capacidad de

---

<sup>12</sup> Testimonio de Hoettl en junio de 1961 en el juicio de Eichmann, en Jerusalén. Citado por Uki Goñi en *La auténtica Odessa. La fuga nazi a la Argentina de Perón*. Paidós. Bs. As. 2002. p. 347.

<sup>13</sup> A. Miller citando a J. Sulzer, año 1748, p.27.

articular la ira y el dolor adecuadamente ante la ofensa, la humillación; no defendiéndose del sufrimiento con el silencio, pues así se termina por reproducir sobre otros lo que se sufrió pasivamente. La humanización se opone de manera taxativa al servilismo y la desigualdad de los adultos, a las causas que promueven la violencia, y también implica responder, desde el contexto de determinadas condiciones de sociabilidad, de un modo adecuado a lo que se percibe como injusto; de allí la referencia en el comienzo de esta introducción de la escena del filme *El niño salvaje*.

Así por ejemplo, en tanto el estatuto social de la mujer se encuentre por debajo del estatuto del hombre, su frustración aumenta y se compensa con la sobrevaloración psicológica del hijo varón. Esto implica que hay una serie de mecanismos que promueven la sumisión de ese hijo, contribuyendo a generar falocentrismo, y ello lo ubica en una posición servil respecto de los poderes políticos, que lo manipulan psicoafectivamente, dejándolo sin trabajo, inerme; violentándolo y volviéndolo violento con sueños que la publicidad dice realizables.

Ello presiona con violencia a los sujetos, especialmente a los varones que deben demostrar que son capaces de triunfar de todos modos aunque se está fracasando. Esa ubicación del varón -en plena frustración- se compensa muchas veces con la agresividad que éste descarga sobre los otros que cree más débiles, su mujer, sus hijos, los más pobres, los extranjeros. Se recorre así un circuito que va de compensación agresiva en compensación agresiva. Y ello no es más que ideología totalitaria, cuyos preceptos esenciales son el acoso y desprecio al más débil con la supresión de contenidos creativos, vitales y emocionales. De acuerdo con los registros de A. Miller, entre los dirigentes del Tercer Reich no hubo ninguno que no haya tenido una educación rígida y severa. Quizá lo mismo podría pensarse acerca de la educación de los dictadores y muchos políticos y hombres latinoamericanos, pues se generaliza una mística masculina donde las características de dominación, rudeza y competitividad exacerbada anulan toda posibilidad de sentir empatía y comunicación con los otros. Ahora bien, me pregunto entonces por esa conjunción que se consolida en la escuela argentina entre militarismo y patriotismo, con sus rigurosidades, coacciones y apremios, y sus efectos en las subjetividades. Pero también entre el higienismo y las

condiciones del mercado capitalista de aquel período en tanto la Argentina se incluye como país agroexportador a la economía mundial.

En nuestra sociedad contemporánea podemos quizás pensar que el orden escolar impide formas de expresión de afectos de los niños y niñas. Así la educación no impide este acoso al más débil, o a la búsqueda de enemigos, al modo en que los adolescentes en las escuelas en barrios populares van armados a sus escuelas, y dirimen sus cuestiones de poder en función de la multiplicación de diferencias y mayor intolerancia frente al otro, con el uso u ostentación de esas armas (blancas o de fuego). Son cada vez más frecuentes los episodios de niños heridos (y también adultos), por el uso de esas armas, donde el disenso se dirime rompiendo la escena agrediendo al otro. Ello parece indicar que desde la pubertad misma el sometimiento al otro se promueve con la intimidación directa del arma o con el uso de la misma. Otro modo de funcionamiento de esta sociedad paranoica, que es la que hace funcionar nuestra actual sociedad argentina y latinoamericana.

## **2-Cuestiones metodológicas**

La educación y la escolarización desde su propio inicio hacia fines del siglo XIX, se transforman en un campo de estudio, y por lo tanto también en un campo de investigación, más que una disciplina. Recurre a otras disciplinas para pensar las problemáticas que en su campo se despliegan y toma, por ejemplo de la psicología, de la sociología, de la antropología, y de la historia, argumentos teóricos además de estrategias metodológicas. Las ciencias sociales avalan la legitimidad de metodologías propias provenientes de su especificidad que las ubican en un espacio diferente al de las ciencias exactas. La comprensión de los procesos investigados constituye su particularidad. En esta investigación, tracé una estrategia metodológica que se inicia con el relevamiento de la bibliografía donde se ha abordado la problemática, y por supuesto el análisis de la misma. Para luego sí remitirme a la información que brindan las fuentes primarias (las revistas de la época y libros cuyos contenidos expresaban las diferentes posturas políticas, educativas, científicas e ideológicas contemporáneas acerca de la escolarización, el orden, los rituales y la autoridad dentro de la escuela, el

lugar del alumno, etc.). Y paralelamente realizar la interpretación sobre estos procesos.

Introducirme en ese relevamiento me permitió indagar, en el origen de la escuela pública argentina (que comienza exclusivamente con su ciclo primario), sobre los modos de ejercicio de autoridad y la implementación de un orden escolar y los rituales que se desplegaron en la misma, y con ello conocer, además, cómo esos modelos de autoridad, y esos órdenes y rituales permitieron o no la autonomía subjetiva de los alumnos. Pero también permitió conocer, en el período de referencia, las condiciones de producción subjetiva en la infancia escolarizada, con relación a las consideraciones de autoridad, obediencia, normalidad y salud de los niños y niñas como alumnos y como futuros ciudadanos.

Los materiales analizados, obtenidos del relevamiento, -tales como las teorías aceptadas o concepciones asumidas expresamente respecto de la naturaleza del niño y niña, acerca de las consideraciones pedagógicas de éstos como alumnos, de la autoridad y los modos de obediencia, los rituales y del orden escolar, y también los supuestos subyacentes en tales posiciones asumidas respecto de los niños como futuros ciudadanos con las prescripciones de prácticas concretas dentro de la escuela-, fueron confrontados con los debates desplegados en el campo intelectual y cultural del período de referencia. Esta confrontación permitió, además, la posterior reelaboración o no de las hipótesis sostenidas hasta el momento.

En el plano conceptual esta metodología se apoyó en los desarrollos teóricos oportunamente reseñados, teniendo en cuenta, fundamentalmente las aproximaciones al tema de la ciudadanía y la autonomía enmarcadas por la denominada *nueva historia política*.

La educación en tanto práctica social -cuya participación de los implicados ha de ser activa pues en sus múltiples atravesamientos determina los procesos de formación teórica y ciudadana de docentes y alumnos-, requiere de una forma de investigación que permita conocer las múltiples determinaciones en dicho campo, al mismo tiempo que posibilite indagar qué tipo de subjetividad modela en los niños, respecto de la autonomía, la autoridad, el futuro ejercicio de sus ciudadanías, etc. Para ello necesita de un enfoque crítico, autorreflexivo, no reducido únicamente al cambio de

instrumentos necesarios para abordar el objeto de conocimiento. De este modo se rechaza -por su carácter restringido y parcial- la idea de que el orden y los rituales sólo tiene valor instrumental, y que los problemas de adaptación y socialización en la escuela de muchos niños y niñas hacia la época de referencia han sido de índole técnica. Es prioritario incluir, para comprender aspectos del futuro ejercicio de la ciudadanía hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, como dimensión constitutiva de la subjetividad política, los procesos histórico-sociales que permitieron modelar un modo de sentir, de pensar, de actuar, respecto del orden establecido, la autoridad, etc.

En verdad, esa propuesta de investigación se complementa entonces con otros temas de interés, especialmente las posibilidades de autogobierno o mejor, de autonomía que pudieron tener los alumnos en las escuelas en aquella época, lo que está directamente ligado a la disciplina escolar en el contexto histórico social en que se edifican los valores de la nacionalidad. Además, fue importante para esta propuesta profundizar la génesis del concepto de ciudadanía, que permitió encontrar las correlaciones necesarias entre ese concepto y el contexto histórico social en que se intentaba construir un sentimiento nacional desde la misma infancia escolarizada, con rasgos identitarios genuinos. Y por otro lado fue pertinente considerar las transformaciones en las familias y aspectos de la sociabilidad en general.

#### **a. Algunos antecedentes del tema: historiografía y usos conceptuales**

Desde la amplitud que abre la problemática, creí necesario abordar la misma desde diferentes perspectivas. Una de ellas, indudablemente fue la historia de la educación, que como rama de una disciplina más amplia permite indagar y conocer los procesos histórico-sociales con sus conjugaciones ideológicas, políticas y socioeconómicas con relación a las formas de escolarización y criterios de educabilidad como proyecto político social. En ese vasto campo, como he mencionado, autores como Adriana Puiggrós han aportado valiosas investigaciones acerca de la educación en



Argentina. Si nos atenemos a ese período histórico, el libro que historiza la educación desde la época de la conquista a la actualidad<sup>14</sup>, resulta una importante ayuda por la vastedad de la investigación, comenzando la misma en los mismos años en que se produce el primer desembarco de los españoles en América. Asimismo, existen una serie de investigaciones, de la misma autora<sup>15</sup>, en las cuales son puestos bajo la mirada analítica, tantos los currículums y los sistemas disciplinarios desde los mismos orígenes del sistema educativo. Resulta claro entonces que después de ese pormenorizado análisis se evidencia qué tipo de sujeto pedagógico y cultural se conforma a partir de la escolarización.

. Y otro libro fundamental de A. Puiggrós, junto a otros investigadores, investiga detalladamente los orígenes de los sistemas educativos en los territorios nacionales y en las provincias<sup>16</sup>. Encontramos allí los diferentes proyectos educacionales y políticos que se extendieron por el territorio de lo que posteriormente será la república Argentina. Resulta de interés conocer para esta investigación los modos en que las distintas facciones con sus proyectos se enfrentaron en lo político y en lo militar para imponer una determinada concepción de autoridad, ciudadanía, educación.

También en colaboración con otros autores e investigadores (Carli, De Luca, Gandulfo), tenemos de esta autora investigaciones acerca del Estado y sociedad civil en los momentos primigenios del sistema educativo<sup>17</sup>. Encontramos que en ese período se instalan los cimientos jurídicos, políticos pero también imaginarios acerca de las demandas que la sociedad hacía al sistema educativo alrededor del sujeto pedagógico a construir, con relación al proyecto de la República Conservadora. Siguiendo con los antecedentes, los aportes de J. C. Portaniero<sup>18</sup> al respecto resultan de suma importancia, con su libro sobre la política en América Latina y su relación con los estudiantes, pues revela de manera clara cómo en esta región de América

---

<sup>14</sup> Puiggrós, A.; *Qué pasó en la Educación Argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz. Bs. As. 2000.

<sup>15</sup> Puiggrós, A.; Op. cit. 1990.

<sup>16</sup> Puiggrós, A. (directora) y Osanna E. (coordinador); *La educación en las provincias y en los territorios nacionales*. Bs. As. Miño y Dávila. 1994.

<sup>17</sup> Puiggrós, A.; *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo II. Galerna. Bs. As. 1991.

<sup>18</sup> Portaniero, J. C.; *Estudiantes y la política en América Latina*. Siglo XXI. México. 1978

los procesos políticos educativos estuvieron en franca relación con los proyectos de ordenamiento económicos del mercado mundial.

Respecto de los modos en que la enseñanza oficial transmite el patriotismo, e incluso el “patrioterismo” en la escuela, la referencia es la obra de Carlos Escudé<sup>19</sup>, quien analiza los rituales patrióticos con relación al discurso de lo nacional específicamente en la escuela.

Acerca del proyecto educativo de la generación de 1880, es una referencia importante la investigación que realizó Carlos Bonantini, con su análisis histórico sobre la escolaridad en Argentina en clara correspondencia al desarrollo estructural del capitalismo. El mismo aclara que Alberdi “era conciente que el capitalismo industrial argentino no podía desarrollarse por cuenta propia, que necesariamente debía insertarse en un mercado mundial y lograr participación externa como fuentes de recursos para el desarrollo”<sup>20</sup>. También autores como O. Furlán<sup>21</sup>, y M. Amuchástegui<sup>22</sup>, investigan algunas condiciones de la educación de la época de referencia.

Respecto de la investigación de las corrientes pedagógicas imperantes en el Río de la Plata hacia fines del siglo XIX, Arturo Roig<sup>23</sup> devela la introducción de la corriente krausista en el territorio nacional y la contraposición entre esa corriente y el normalismo imperante en el período. Allí se aclara de manera detallada el modo en que el espiritualismo gana terreno en cierto sector de la dirigencia política y ello se traduce en proyectos concretos de educación. Además, se despliega esa problemática en parte en la obra de Juan C. Tedesco<sup>24</sup>, donde se investiga la influencia

---

<sup>19</sup> Escudé, C.; *El fracaso del proyecto educativo argentino. Educación e ideología*. Editorial Tesis. Bs. As. 1990.

<sup>20</sup> Bonantini, Carlos; *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media en Argentina. (1810-1945)*. Tomo I. UNR. Editora. 1994. p. 46.

<sup>21</sup> Furlán, A.; “La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar” En *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Gvirtz, Silvina; (compiladora). Santillana. Bs. As. 2000.

<sup>22</sup> Amuchástegui, M.; “El orden escolar y sus rituales”. En *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Gvirtz, Silvina; (compiladora). Santillana. Bs. As. 2000.

<sup>23</sup> Roig, A.; *Los krausistas argentinos y El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*. José Cajica. Puebla. S/f.

<sup>24</sup> Tedesco, J. C. *Educación y sociedad en Argentina. (1880-1900)*. CEAL. Bs. As. 1982. Bs. As. 1973. También: “Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino” en *Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1945)*. Solar. Bs. As. 1986.

del directivismo y el espontaneísmo en educación entre fines del siglo XIX y los primeros años del siglo XX.

Por otro lado, para conocer el despliegue de la corriente de pensamiento más importante de la época -el positivismo-, nos aporta claridad e información Oscar Terán<sup>25</sup>. El conocimiento del modo en que fue adoptado el positivismo en el Río de la Plata contribuye a conocer, además, sus vinculaciones con el normalismo (como corriente pedagógica) y al mismo tiempo con la incipiente tendencia que surgía en la medicina del siglo XIX, el higienismo (corriente médica y sociológica preocupada por los cambios alimenticios, higiénicos y sexuales provocados por la llegada masiva de la inmigración). Asimismo, los aportes de la obra de R. Soler<sup>26</sup>, acerca del positivismo como corriente de pensamiento filosófico, científico, creador de una ideología que se extendió en ese período fundante de la nación, resultan de gran valor para comprender las condiciones en que se produjo el surgimiento de la escuela pública argentina.

Por otro lado, respecto de los aspectos conceptuales, cuando indague en el contexto histórico-social específico del nacimiento de la escuela pública en la Argentina, fue de suma utilidad la investigación de Lilia Bertoni<sup>27</sup>, donde analiza profundamente el período que va de 1887 a 1891, respecto de la producción de un sentimiento nacional a partir de la escolarización. Allí se encuentran una serie de precisiones sobre el modo en que la infancia fue gradualmente militarizada a partir del discurso patriótico en la escuela. Estuve adentrándome en el tema de la infancia. Pues además, fue necesario indagar sobre los derechos en la infancia, lo que implicó, sin dudas, cuestionar e inquirir acerca de los lugares históricos sociales que ocuparon los niños y los adolescentes en nuestra sociedad, especialmente en la época que tomé como referencia de esta investigación. Y la interpelación significa mirar críticamente aquella cotidianeidad donde se instalaron, se instalan y despliegan las prácticas sociales que producen un enfoque tutelar en la infancia, lo que implica buena parte de la negación de actitudes de autonomía de los niños. Y ello involucró e involucra a la escuela como

---

<sup>25</sup> Terán, O.; "Poderes de la Nación: educar y encerrar" (a) y "Positivismo y nación en América Latina", en: *En busca de la ideología argentina*. (b) Catálogos. Bs. As. 1986.

<sup>26</sup> Soler, R.; *El positivismo argentino*. Paidós. Bs. As. 1968.

<sup>27</sup> Bertoni, L.; op. cit. 1992.

institución paradigmática; por ello me he preguntado si en la problemática que investigo no era menester indagar sobre la subjetividad infantil en ese contexto histórico social respecto de la autoridad, de los mandatos, del mundo adulto; y con ello el modo en que se transmitió la historia (como saber y relato sobre el pasado), a la infancia. Sabemos por Marc Ferro<sup>28</sup>, que esa transmisión de manera uniforme se encuentra llena de los “*estereotipos de esta historia `blanca`*”. Fue necesario, además de indagar sobre esa problemática específica, recorrer la génesis de la noción de ciudadanía (en los momentos en que se erige la Argentina como nación en el siglo XIX), y su desarrollo como horizonte identitario para generaciones de hombres y mujeres. Los autores que ayudaron a esa tarea son historiadores, entre ellos: Marta Bonaudo<sup>29</sup>; quien indaga la construcción de la representación política (los representados y los representantes) junto a la conformación de nuevos modos de sociabilidad.

Hilda Sabato<sup>30</sup>, en una de sus obras, aporta el análisis acerca del surgimiento de las naciones, el sentimiento de la nacionalidad junto a la categoría de ciudadanía política. Resulta esclarecedor reconocer esa conjunción que se edifica para conformar un nuevo imaginario social.

Por otro lado, Marc Ferro analiza varias sociedades, muy diversas entre ellas, en la su ya citada obra. Y entre otras conclusiones alega que la propia visión que cada pueblo tiene de sí y de los otros pueblos se relaciona de manera íntima con el modo en que la Historia ha sido contada. Así se legitiman dominios, se construyen las identidades de una sociedad a partir de los acontecimientos que se relatan pero también de los que se ocultan a los niños.

Además, el concepto de ciudadanía es tomado de Richard Graham<sup>31</sup>, quien postula que el mismo surge a partir del desarrollo del capitalismo

<sup>28</sup> Ferro, M.; *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. FCE. Bs. As. 1993. p. 23.

<sup>29</sup> Bonaudo, Marta; “De representantes y representados: Santa Fe finisecular (1883-1893)”; en Sabato, Hilda —coordinadora— *Ciudadanía política y formación de las naciones*. FCE - Colegio de México. 1999

<sup>30</sup> Sabato, Hilda (coordinadora); *Ciudadanía política y formación de las naciones*. FCE - Colegio de México. 1999

<sup>31</sup> Graham, Richard, “Surgimiento de la ciudadanía en el Brasil”; en Sabato, Hilda —coordinadora— *Ciudadanía política y formación de las naciones*. FCE - Colegio de México. 1999. p. 346.

industrial, de las ideas liberales y el nacionalismo, y con ello aparecieron las debatidas nociones de democracia e igualdad política. Esto en el marco de las transformaciones en el mundo occidental entre la segunda mitad del siglo XVIII y la primera del siglo XIX. Asimismo la obra ya citada de Hilda Sabato también aporta a la construcción del concepto de ciudadanía.

Gonzalo Sánchez Gómez<sup>32</sup> también reflexiona sobre el campo con su trabajo, en donde indaga las condiciones del ejercicio de ciudadanía en contextos no democráticos. Y ello se relaciona de manera directa con el concepto de representación. Al respecto, si analizamos la representación, Hanna Pitkin<sup>33</sup> ha ayudado con su obra, en donde encontramos que si las instituciones representativas quieren acercar intereses, entonces la representación significa la inclusión; contrariamente, si la representación quiere significar la realización de una auténtica experiencia de la participación política, donde solamente nosotros participamos, entonces la representación significa exclusión de la mayoría de los habitantes. Ese distingo resulta esencial para esta investigación, en tanto inclusión y exclusión son dos conceptos que atraviesan enteramente el período que he analizado.

Además, la ya mencionada Hilda Sabato junto a Ema Cibotti<sup>34</sup>, han permitido comprender el contexto de transformación cultural en Argentina a partir del ingreso de la inmigración.

Como adelanté, otra perspectiva a tener en cuenta es la de historización de la infancia como estatuto, y allí es imprescindible la investigación que realiza Ph. Ariés en algunos de sus libros<sup>35</sup>. Allí se revela claramente cómo las sociedades fueron dando diferentes estatutos a los niños y a los

---

<sup>32</sup> Sánchez Gómez, Gonzalo; "Ciudadanía sin democracia o con democracia virtual", en Sabato, Hilda —coordinadora— *Ciudadanía política y formación de las naciones*. FCE - Colegio de México. 1999.

<sup>33</sup> Pitkin, Hanna F; *El concepto de representación*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid. 1985.

<sup>34</sup> Sabato, Hilda y Cibotti, Ema; *Hacer política en Buenos Aires: los italianos en la escena pública porteña 1860-1880*; en Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani" Tercera serie, nº 2, 1º semestre de 1990.

<sup>35</sup> Ariés, Ph.; *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* Taurus. Madrid. 1987. Y también junto a G. Duby, en: *Historia de la vida privada. La Revolución francesa y el asentamiento de la sociedad burguesa*. T. VII. Taurus. Madrid. 1991.

sentimientos de la vida familiar, considerándolos de acuerdo a coordenadas económicas, políticas y sociales. Así, antiguamente la infancia estaba considerada como un mundo cerrado dentro de otro. Y el surgimiento de la infancia como estatuto deja de lado a la concepción del niño como un adulto pequeño. Sobre ese surgimiento de la infancia como etapa etaria con particularidades propias se montan una serie de controles jurídico-legales y también médicos y educativos. La historia de la infancia es en sí la historia del control de la infancia.

Desde una perspectiva más cercana en el tiempo J. Donzelot<sup>36</sup> analiza el estatuto jurídico, social y político del surgimiento de las instituciones que guardan la “infancia”, y con ello surge de múltiples maneras el filantropismo, junto al paternalismo en las empresas, el ahorro moralizante y la higienización en la medicina. En nuestro país, un proceso singular acerca del tratamiento de la infancia se produce con la conformación del Estado Nacional; al respecto abrevio de los análisis llevados a cabo por Ricardo Cicerchia<sup>37</sup>.

En este sentido, particularizando la consulta, pretendí recoger información de las investigaciones llevadas a cabo por la Profesora Sandra Carli, en su tesis doctoral<sup>38</sup>. Allí encontré una extensa y completa investigación acerca del reconocimiento de la infancia con sus diferentes valoraciones, en aquel momento histórico donde se acota esta investigación. Esto resulta de suma importancia pues permite indagar las distintas formas de subjetivación que se promovieron a través del análisis de los discursos políticos, científicos y pedagógicos sobre la infancia.

Por otro lado fue necesario consultar la tesis doctoral del psicólogo Eduardo de la Vega<sup>39</sup>. En la misma se apunta a identificar las prácticas y discursos educativos que contribuyeron a la creación, desarrollo y expansión

---

<sup>36</sup>Donzelot, J.; *La policía de las familias*. Pretextos. Barcelona. 1990.

<sup>37</sup>Cicerchia, R.; *Historia de la vida privada en Argentina*. Troquel, Bs. As. 1998.

<sup>38</sup>Carli, Sandra; *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila. Bs. As. 2002.

<sup>39</sup>De la Vega, Eduardo. Tesis Doctoral. *Genealogía de la Educación Especial en la Argentina. La constitución del dominio de la anormalidad en el ámbito de la Educación Especial* -UNR- 2004.

del sistema de educación especial en la Argentina, y con ello los parámetros de normalidad – anormalidad, e inclusión - exclusión.

Explora también la lógica interna de estos discursos y prácticas, así como también su eficacia en la producción de objetos de saber y campos de subjetividad. Además, establece la relación de los mismos con otros discursos (jurídico, médico, psicológico, etc.) que también participaron y participan en la constitución del dominio investigado.

Asimismo indaga la relación existente entre las prácticas identificadas y los distintos mecanismos de poder que se vinculan y entrecruzan con las mismas. Y formula hipótesis explicativas sobre los procesos, relaciones, periodizaciones, continuidades, rupturas, identificados y sistematizados por su investigación.

Presumí que esa consulta fue necesaria pues esta investigación permite comprender al dispositivo escolar que se erige sobre significaciones de normalidad, normalización, inteligencia estándar y otras significaciones similares, que como conceptos en sí mismos proyectan ya un modo de valorar o desvalorizar al diferente en tanto portador de otras capacidades cognitivas, deseantes, etc. Y ello delimita un modo de ejercicio de la autonomía y los derechos o no respecto de los del otro, en tanto la inclusión requiere de la exclusión. Ese debate se instala por ejemplo, en la naciente escuela Argentina, entre Víctor Mercante (pedagogo que contribuye a establecer los cimientos de la psicología experimental en Argentina) y Carlos Vergara, -un inspector de escuelas, krausista, partidario del autogobierno de los niños en las escuelas-.

Una tercera perspectiva la constituyó el dominio de la relación entre subjetividad y autoridad, autonomía y educación, siendo necesario consultar las obras de Gerard Mendel<sup>40</sup>. En ellas se investiga exhaustivamente el principio de autoridad en la historia, y en el marco específico de la dependencia biológica y psicoafectiva del niño. También se aborda allí, en el contexto de la escuela, las significaciones de autoridad y de obediencia, por lo que creí que fue un marco pertinente para esta investigación. Esto se complementa con la reflexión que hace el psicoanálisis sobre la autoridad y

---

<sup>40</sup> Mendel, G.; *La descolonización del niño*. Ariel. Bs. As. 1973. Y también *Sociopsicoanálisis y educación*. Novedades Educativas. Bs. As. 1994.

la obediencia, con relación al amor, al temor al castigo y al sufrimiento psíquico, tal como lo indaga Alice Miller<sup>41</sup>. Esta reflexión se relaciona con la llamada pedagogía negra, especialmente diseñada en Alemania hacia la mitad del siglo XIX (G. Schreber fue uno de sus mentores), y extendida a otros países, cimentando la base de una educación fuertemente violenta, que deja secuelas psíquicas y físicas.

También aparecieron como insoslayables las reflexiones teóricas de Cornelius Castoriadis, en las cuales se desgranar conceptos tales como autonomía, ciudadanía y heteronomía social, además de imaginario radical, significaciones imaginarias sociales, etc. Ello permite componer un contexto de reflexión donde el pensamiento sobre la infancia se ubica de modo privilegiado.

La escuela, contenedora de la infancia de manera paradigmática, como institución moderna se incluye dentro de la caracterización disciplinar en el contexto de referencia de esta tesis. Las investigaciones de estos autores son indispensables para comprender los dispositivos de poder que modelan subjetivamente a la infancia, el contexto particular pero también global en que se constituyen las subjetividades y se construyen, además, las nociones de ciudadanía, sociedad civil, libertad, igualdad, representación, etc. Se sabe que ese contexto irriga de forma permanente el cotidiano de la sociedad civil y por lo tanto la infancia, como estatuto y como significación imaginaria social.

Por otro lado, entre esos dispositivos mencionados, encontré el de la transmisión y enseñanza de la gramática y la lengua, que operan como marcadores de poder sobre las subjetividades. Creí de importancia indagar acerca de los modos de enseñanza de esa área y los efectos sobre la subjetividad en los niños y niñas, especialmente cuando se impone un conjunto de significaciones que se revelan como palabras legítimas, al decir de C. Castoriadis. Sobre ello se pueden leer importantes investigaciones de María Isabel Requejo<sup>42</sup>; en ellas se analiza cuáles son los sostenes iniciales

---

<sup>41</sup> Miller, A.; op. Cit. 1998.

<sup>42</sup> Requejo, M.I.; "Sistemas de legitimación de la conquista española en América. La educación y la escritura de la historia". En Revista *Temas de psicología social*. Ediciones Cinco. Bs. As. 1992. Y "Alfabetización y lengua materna: los caminos de la identidad lingüística" Mimeo. Sección Lingüística y Educación. CERPACU. UNT. S/f.



de la identidad en los niños, y entre los más importantes se encuentran el de la lengua materna y la memoria cultural que ésta transmite. Es por ello que investiga esta autora el proceso de construcción de identidad lingüística en los niños; y cómo la palabra del maestro opera como modelo cultural y lingüístico (desde una perspectiva etnocéntrica), ya sea afianzando o avergonzando las raíces culturales del niño. El contexto de referencia de esta investigación se relaciona directamente con la cultura del inmigrante y la del criollo, condicionando muchas veces una adaptación pasiva de éstos al sistema educativo, lo que a su vez adocena su capacidad de reflexión autónoma.

Y también, indagué sobre los conceptos de orden, disciplina y autonomía, siguiendo la línea filosófica que enhebra a M. de Montaigne (1533-1592), con sus *Ensayos*<sup>43</sup>, quien influye fuertemente en J. Comenio<sup>44</sup> (1592-1671), y en posteriores filósofos preocupados por la educación, el niño y la libertad, como J. Locke<sup>45</sup> (1632-1704); y al igual que sobre J. J. Rousseau, que con su *Emilio*<sup>46</sup>, despliega una serie de leyes sobre la autonomía y la individualidad del niño.

Asimismo, resultó importante reconocer el origen religioso de la disciplina, y seguir a É. Durkheim<sup>47</sup> cuando describe su investigación sobre la evolución pedagógica en Francia, y los procesos de pasajes de residencias estudiantiles a colegios, sobre el modelo de organización escolar jesuita.

Por otro lado, pero en la misma línea de análisis, hay autores que analizan la hibridez de las prácticas pastorales con las burocráticas en los entramados de poder institucional, tales como I. Hunter<sup>48</sup> y el mismo M. Foucault<sup>49</sup>. Esos textos permiten pensar los regímenes disciplinarios con relación al orden y los rituales institucionales, y el origen religioso de ese orden. Lo que se relaciona además con lo explicitado por F. Nietzsche<sup>50</sup>

---

<sup>43</sup> Montaigne, Miguel de. *Ensayos*. T. I. El Ateneo. Bs. As. 1948.

<sup>44</sup> Comenio, J. A.; *Didáctica Magna*. Porrúa. México. 1982.

<sup>45</sup> Locke, J.; *Tratado del entendimiento humano*. FCE. 1956.

<sup>46</sup> Rousseau, J. J.; *Emilio*. Libro I. Daniel Jorro Editor. Madrid. 1916.

<sup>47</sup> Durkheim, É; *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta. Madrid. 1982.

<sup>48</sup> Hunter, I.; *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares Editorial. Barcelona. 1998.

<sup>49</sup> Foucault, M.; *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. Bs. As. 1989.

<sup>50</sup> Nietzsche, F. *La gaya ciencia*. Ediciones del Mediodía. Bs. As. 1967.

acerca de la renuncia que implica para el que aprende, la naturaleza del vínculo pedagógico.

Además, fue menester preguntarme por las experiencias de autogobierno infantil en instituciones de enseñanza y de asistencia o bien asilares que registra la historia. Sobre las experiencias de autogobiernos de niños en instituciones (entre ellas la escolar) hay una variada literatura. Así, el ya citado G. Mendel analiza la niñez en la relación a la autoridad del adulto, y las posibilidades autogestiva de aquella; también la experiencia narrada por R. Naranjo<sup>51</sup> acerca de Januz Korzack, como director de un asilo de niños; además, en nuestro país Roque Ludojoski<sup>52</sup> presenta un interesante libro que recoge experiencias de autogobiernos en instituciones escolares. También en Siegfried Bernfeld<sup>53</sup>, se hallan analizadas ricas experiencias de consejos de niños en instituciones de encierro.

Recogí también el pensamiento del francés Joseph Jacotot, quien, nacido en 1770 y diputado por la República, director de la Escuela Politécnica y otros cargos, partirá en su tarea de enseñanza de una premisa: la igualdad no es algo a alcanzar, sino el punto de partida; en tanto todos pueden algo, una mínima cosa, de ello, para Jacocot se debe partir. Debemos el rescate de Jacotot a Jacques Rancière<sup>54</sup>.

Respecto de otras investigaciones de la problemática propuesta, mis específicos aportes sobre la problemática del poder, la subjetividad y la educación pueden constituirse en elaboraciones que acercan hipótesis, reflexiones y conclusiones sobre el tema propuesto.

Por lo demás, los entrecruzamientos entre las problemáticas educativas con la producción de subjetividad han significado para mí un campo de investigación específica.

Sobre esos entrecruzamientos he producido publicaciones en formas de libros que fueron denotando un cierto corrimiento en temáticas variadas, pero siempre relacionadas a ese particular anudamiento entre escuela, ordenamientos en el espacio institucional, afectos, diversidad, capital

---

<sup>51</sup> Naranjo, R.; Revista *Novedades Educativas*. Bs. As. Nº 80.

<sup>52</sup> Ludojoski R.; *El autogobierno en pedagogía*; Guadalupe; Bs. As. 1968.

<sup>53</sup> Bernfeld, Siegfried; *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barral. Barcelona. 1973,

<sup>54</sup> Rancière, J.; *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Laertes. Barcelona. 2003.

cultural, democracia, convivencia, integración, atención a la diversidad. Si bien comencé a preguntarme en mis investigaciones por los “márgenes” del sistema escolar, por razones específicas de inserción laboral<sup>55</sup>, o por los intentos de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales<sup>56</sup>, se fue desplazando el deseo de saber sobre interrogantes más generales en la escuela contemporánea.

Así, en otro libro<sup>57</sup>, analicé la problemática del poder en el seno de la escuela, en función de algunos rituales que en ella se despliegan. En ese marco, significaciones como autoridad, obediencia y justicia son examinadas sobre el fondo del ejercicio de los poderes de los adultos y de los poderes de los niños. Se debe recordar que el ritual escolar, analizado en este libro, de acuerdo a Martha Amuchástegui, se caracteriza por ser una práctica colectiva en cuya realización se hace explícita una significación<sup>58</sup>. Pero también pude ampliar esa definición con lo que expone Néstor García Canclini, para quien “la historia de todas las sociedades muestra los ritos cómo dispositivos para neutralizar la heterogeneidad, reproducir autoritariamente el orden y las diferencias sociales. El rito se distingue de otras prácticas porque no se discute, no se puede cambiar ni cumplir a medias”<sup>59</sup>.

En otro libro<sup>60</sup> de mi autoría, publicado en el año 2001, propuse reflexionar sobre una serie de tesis (13 en total) algunos de cuyos contenidos se orientan a demostrar, entre otras cosas, la falta de democracia y autonomía en los niños y niñas, en la mayoría de los espacios institucionales escolares, o bien de cómo en el actual sistema aún persisten mandatos acerca del no reconocimiento de los sentimientos de los niños; y cómo éstos no encuentran oportunidad de encuentros con sus afectos en la escuela, irrumpiendo muchas veces esos afectos de modo destructivo sobre el otro o

<sup>55</sup> Belgich, H.; *Discapacidad, sexualidad, subjetividad*. Ed. Del Arca. Rosario. 1996.

<sup>56</sup> Belgich, H.; *Niños en integración escolar. Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión*. Homo Sapiens. Rosario. 1998.

<sup>57</sup> Belgich, H.; *Convivencia y poder en la escuela (avatares institucionales)*. Ed. Del Arca. Rosario. 1999.

<sup>58</sup> Amuchástegui, Martha; “Los rituales patrióticos en la escuela pública”. En *Historia de la Educación en la Argentina T. VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. (1945-1955)*. Galerna. Bs. As. 2003.

<sup>59</sup> García Canclini, N.; *Culturas híbridas Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Sudamericana. Bs. As. 1996. p. 327.

<sup>60</sup> Belgich, H.; *El trazado de la diferencia en la escuela (tesis sobre la diversidad y la infancia)*. Laborde Editorial. Rosario. 2001.

sobre sí mismo. Y ello, sospecho, tiene su origen en un régimen disciplinar y en un encuadre escolar con visos positivistas cuyo origen quizá lo encontramos en la escuela del siglo XIX. A esta última problemática se agrega un libro en el que indagué sobre los afectos y la sexualidad en la escuela contemporánea, y también propuse allí reconocer formas de diversidad del sentir y del pensar<sup>61</sup>.

También, me han convocado a investigar situaciones que se han generalizado en la escuela contemporánea, como la de la violencia dentro del ámbito escolar<sup>62</sup>. Y la relación entre esta problemática y el objeto de investigación de esta tesis creí reconocerlo en cómo el orden instituido en los orígenes mismos de la escuela pública, aún vigente en general, impide otra posición subjetiva y micropolítica del niño como alumno dentro de la escuela; pues se mantiene un tutelaje (del que recorrí cierta historia) que no permite experiencias de autonomía, de libertad de expresión y de responsabilidad de los niños y niñas como alumnos.

Es decir que resultó de gran interés para mí indagar, y con relación a lo anterior, cómo la escolarización podía ser concebida como posible -en los orígenes del sistema de educación público-, a partir del fuerte ordenamiento jerárquico y estratificación interna de la escuela (con sus modelos de autoridad y rituales) y ello tributaría a una conformación subjetiva, a un modo de relacionarse con la autoridad, y al posterior ejercicio de ciudadanía, solidaria a la construcción del Estado Nacional. Quizás esto no resulte en esencia original para el lector, quizá sí un aporte singular al campo, pero sí fue de importancia para mi formación conocer, después de indagar, esta temática, pues se relaciona con otras investigaciones que llevé a cabo y mencioné más arriba.

## **b. Sobre otras fuentes**

---

<sup>61</sup> Belgich, H.; *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Homo Sapiens. Rosario. 2002.

<sup>62</sup> Belgich, H.; *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivencia*. Homo Sapiens. Rosario. 2003.

Para este proceso de indagación he tomado como fuentes primarias de investigación el material aportado por las revistas educativas de la época<sup>63</sup> (finales del siglo XIX); pues los aportes acerca de qué educación brindar desde el Estado, qué orden escolar implementar, y cuál debería ser el lugar del niño y la niña como alumnos y como futuros ciudadanos, se produce en estas revistas. Entre ellas *El Monitor de la Educación Común*<sup>64</sup>; también *La Escuela Positiva* (1895-1898), editada por los normalistas Pablo Pizzurno, Pedro Scalabrini y J. Alfredo Ferreyra; el primero de ellos a su vez publicó *El trabajo manual*, (1896-1897), y junto con Ferreyra, la *Revista de Asociación de Maestros* (1883) y la *Revista de Instrucción Pública* (1898). En la ciudad de Paraná, se publicó, a cargo de docentes, la revista *Sarmiento*, y también debe incluirse la revista publicada por la Sociedad de Unión Normalista (*El Normalista*, 1887-1889). Se puede incluir en la lista, además, la *Revista de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires*, editada a partir de 1858, y que fue el periódico oficial del Consejo General de Educación de la provincia. Sólo se hallan algunos números sueltos (de la década de 1890) en la biblioteca del Palacio Pizzurno. Allí se publican las actas donde figuran las concesiones de licencias de maestros/as, aprobación de refacciones edilicias, los balances de tesorería, nombramientos, ascensos, pases, renunciaciones, cesantías, informes de sub-inspectores e inspectores de todas las regiones de la vasta provincia. Este periódico estuvo presidido hacia el año 1893 por Bernabé Láinez, quien a su vez presidía el Consejo Escolar.

Por otro lado, aquellas corrientes que se oponían al predominio del normalismo, e intentaban implementar otro tipo de experiencias respecto de la autoridad del maestro y la participación del alumno en la escuela, editaron *La Educación*, dirigida por Carlos Vergara, José Zabaiur y M. Sarfield.

---

<sup>63</sup> Elegí ese tipo de publicación a tomar como fuente pues al decir del actual director de la revista La Biblioteca (órgano oficial de la Biblioteca Nacional), Horacio González, asimismo vicedirector de esa institución: "Sacar revistas sigue siendo una actividad importante en un país que ha asociado a ellas buena parte de su vida política e intelectual, y de su drama público" *Sobre la incertidumbre cultural*. Diario *Página 12*. 12-12-04. p. 27.

<sup>64</sup> *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación hasta el año 1949. En octubre de 2004 se publica el ejemplar N° 1 de su V época, dirigido por Inés Dussel e Inés Tenewicki.

Si bien esas fueron las fuentes propuestas en un principio, sólo algunas de ellas tienen existencia actualmente en las principales bibliotecas del país<sup>65</sup>. Desde ya *El Monitor de la Educación Común* como órgano de expresión oficial, de un modo periodístico, muestra las orientaciones generales y los debates más importantes del Consejo Nacional de Educación, me ha servido de fuente invaluable. A través de sus diferentes gestiones y direcciones, fue presidida por D. F. Sarmiento, por el Dr. Benjamín Zorrilla, por José M. Gutiérrez, todos prestigiosos intelectuales que dieron notoriedad a la publicación, de por sí quizá la más importante del período.

Otra publicación abordada fue *El Normalista* (órgano de la sociedad Unión Normalista, fundada el 4 de julio de 1887), de la ciudad de Mercedes (provincia de Buenos Aires). En sus dos años de existencia mostró estar a la vanguardia de los métodos pedagógicos más noveles, asimismo presentó en sus cinco números una fuerte coherencia con los postulados más progresistas acerca del respeto por la dignidad y participación de los niños en las escuelas, con reglamentos que invitaban a experiencias de autonomías muy novedosas. Sin dudas la experiencia de participación realizada por el Inspector Carlos Vergara<sup>66</sup> en la Escuela Normal de Mercedes entre los años de publicación de la revista dejó sus marcas e influencias, si bien *El Normalista* también encuadraba su línea editorial en

---

<sup>65</sup> Resulta indispensable comunicar al lector el probable destino de aquellas revistas, que aún figuran como existentes en catálogo. En una comunicación confidencial, un empleado de la Biblioteca Nacional (ciudad de Buenos Aires) reveló que a partir de la mudanza -hecha por conscriptos, en el año 1992- del edificio de la calle México a su actual predio, se han extraviado numerosos números y ediciones completas de algunas de esas revistas. La explicación de esa mudanza desordenada la encontró el empleado en el hecho de que el gobierno nacional de entonces estaba urgido para inaugurar el nuevo edificio. Al indagar sobre esa denuncia, encontré que aparece en los medios gráficos de la época; así en la revista *La Maga* del 9-12-1992, en el artículo "Investigadores denuncian la precaria situación de la Biblioteca Nacional", miembros de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, advierten que es necesario "hacer conocer ante la opinión pública los inconvenientes de toda índole que produjo el caótico traslado". Asimismo, "gran parte (de los primeros libros editados en América Latina) (...), puede perderse si el traslado de los dos millones de libros queda, como hasta ahora, a cargo de treinta conscriptos y no en manos de profesionales" (p. 10). Por lo visto, algunos documentos se perdieron.

<sup>66</sup> Carlos Vergara era uno de los principales intelectuales de orientación krausopositivista. Recordemos que el krausismo puede ser considerado una corriente espiritualista que se oponía firmemente al normalismo hegemónico y en ocasiones se oponían también al positivismo. "Las corrientes espiritualistas proporcionaban un marco general una serie de categorías abarcativas, de valores que trascendían las limitaciones del nacionalismo conservador y del liberalismo." Adriana Puiggrós. Op. cit. 2000. p.77.

sentar los cimientos de la naciente escuela pública sobre la noción preponderante de nacionalidad y patriotismo.

Acerca de estas tendencias consulté también la producción de Víctor Mercante<sup>67</sup>. Allí el autor investiga desde el marco del normalismo pedagógico las condiciones de producción científica acerca del desarrollo de los niños, su educación, su adecuación al mundo adulto, en ese contexto histórico-social. Y describe además de manera profunda la concepción evolucionista del ser humano.

Asimismo, Ricardo Rojas, como funcionario del Ministerio de Instrucción Pública da a la prensa una importante obra sobre la nacionalidad<sup>68</sup>, donde describe que la barbarie fue un producto de nuestro país, y se plantea que la opción era construir un sistema educativo cerrado, o uno abierto y que contemplara la diversidad. También, José María Ramos Mejía (quien fue presidente del Consejo Nacional de Educación desde 1908 a 1913), ejerce desde el positivismo de su profesión médica un examen de la raza y el mestizaje de la población argentina de fines de siglo XIX. Conjugando higienismo y normalismo, aclara en uno de sus libros<sup>69</sup> que harían falta dos generaciones para regenerar la raza, mestizada por la inmigración. Consulté, además, los principales libros de este intelectual<sup>70</sup>. También en esa línea de las fuentes primarias recogí las opiniones y posiciones políticas de los dirigentes más encumbrados de la política nacional en la segunda mitad del siglo XIX, tales como Sarmiento y Alberdi.

Acerca de la corriente opositora a la normalista, la obra de Carlos Vergara<sup>71</sup> es muy importante, en tanto propone una serie de concepciones acerca de la libertad del alumno dentro de la escuela, de las condiciones de igualdad entre los adultos y los niños, sobre el autogobierno de éstos en el ámbito escolar, a partir de considerar que los niños no son seres

---

<sup>67</sup> Mercante, V.; *La educación del niño y su instrucción. (Escuela científica)*. Imprenta Mignot y Ortiz. Bs. As. 1897.

<sup>68</sup> Rojas, Ricardo. *La restauración nacionalista*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Bs. As. 1909.

<sup>69</sup> Ramos Mejía, J. M.; *La educación común en la Argentina*. Kraft. Bs. As. 1972.

<sup>70</sup> Ramos Mejía, J. M.; *Las multitudes argentinas*. Biblioteca. Rosario. 1974. Y también: *La neurosis de los hombres célebres*. Biblioteca. Rosario. 1975.

<sup>71</sup> Vergara, C.; *La revolución pacífica*. Talleres gráficos Perrotti. Bs. As. 1911<sup>a</sup>. Y también: *Gobierno propio escolar. Reforma pedagógica*. Talleres gráficos Perrotti. Bs. As. 1911<sup>b</sup>.

incompletos, con conductas inadecuadas al civilizado mundo adulto, tal como lo considera V. Mercante.

Esta búsqueda intentó conocer, además, la dimensión histórico social que gestó la institución escolar en Argentina y con ello los procesos que moldearon las subjetividades de varias generaciones de argentinos. Pues ese momento fundacional seguramente delineó un determinado modo de ejercicio de la obediencia dentro de la escuela, del respeto por el orden, del acatamiento a la autoridad; y ese conjunto de procesos constitutivos del posterior ejercicio de la ciudadanía que genera la escuela, se relaciona indudablemente con la posición autónoma o heterónoma que el sujeto asume respecto de las significaciones más importantes de su época.

Con ello quiero decir, junto a C. Castoriadis, que las sociedades se conforman en autónomas o heterónomas con relación a las posibilidades de reflexión y de acción deliberada que tengan los individuos para dictar ellos mismos -colectivamente- sus propias normas sociales; con las cuales producirán elementos materiales y simbólicos, convivirán, e intentarán reproducir o no las instituciones. Serán heterónomas, entonces, cuando aquéllos no sean capaces de establecer las leyes y reglas por ellos mismos y éstas sean dadas por una causa extrasocial (Dios, Mercado) que las impone de una vez y para siempre, haciendo olvidar que fueron productos de una creación histórico social.

No resulta de poca importancia para la construcción de modos de sentir y de pensar que los sujetos puedan ellos mismos crear el marco de reglas dentro de las cuales vivir, pues allí se trazan los rieles simbólicos acerca de un proyecto de sociedad y con ello qué tipo de niño y niña moldea esa sociedad; y por lo tanto qué tipo de educación pretende y edifica. Se revelan entonces, en esos momentos primigenios los cimientos políticos, ideológicos, económicos y sociohistóricos de un determinado proyecto de sociedad. Ese moldeamiento puede indagarse en los modos en que se conceptualizó, en aquel momento, la disciplina escolar, cuáles son las representaciones y binarismos (tales como civilización-barbarie) que predominan en el imaginario de esa sociedad; asimismo cuáles fueron los elementos sociales y culturales de difícil o nula significación en ese período histórico. Cómo se establecieron el orden escolar y qué participación,



posibilidades de autonomía y formación de futuro ejercicio de ciudadanía tuvieron los niños en él, en el marco de la organización del sistema educativo nacional. Además de reconocer en ese contexto de preeminencia de normalismo y positivismo, al que paralelamente se suma el higienismo con sus preceptos de salud, normalidad y educabilidad, la fundación del debate pedagógico se produjo con relación a la concepción y lugar del niño en ese sistema, a su participación y posibilidades de autonomía.

Y ello se incluye dentro del discurso del biopoder<sup>72</sup> -entendido como aquellos enunciados que gobiernan las relaciones entre la sexualidad, la vida y la muerte-, que privilegia en la modernidad el lugar de la sexualidad y la reproducción. Según Foucault la transición desde el dominio de la soberanía al del biopoder se produjo a principios del siglo XIX, y puede ser ilustrada con las actitudes ante la muerte. Dice Foucault que “en el período inicial la muerte se ritualizaba, era sometida a un ceremonial en el que participaba toda la familia, y a menudo todo el grupo (clan, profesión, corte, etc.). Bajo el régimen biopolítico la muerte se convierte en algo intensamente privado, solitario, casi vergonzoso, tabú.”<sup>73</sup>.

El biopoder se centra en la masa, no en el cuerpo, y se orienta a reducir cualquier imprevisto que pueda afectar la vida en general. La soberanía necesita instituciones tales como hospitales, escuelas, cuarteles y fábricas, en tanto el biopoder requiere de grandes burocracias para administrar la seguridad e higiene social. Los nacimientos son atendidos médicamente y al mismo tiempo que las viviendas están normatizadas, los hijos son vacunados por ley. Lo que importa aquí es la mortandad, no la muerte como en el régimen de soberanía. La sociedad argentina hacia fines del siglo XIX puede comprenderse en proceso de transición entre un tipo de sociedad y otra, pues coexisten las instituciones propias de la modernidad naciente, como también estrategias para regular la vida, la sexualidad, que comienzan a implementarse a partir de consideraciones sobre la salud, la moral, la ciudadanía. Pues había preocupaciones sobre cada uno de esos temas. Así dice un comentarista en 1890: “La educación física y la educación política y

---

<sup>72</sup> Concepto de M. Foucault, desarrollado en el Curso de enero de 1978, en el *Collège de France*, en *Espacios de poder*. La Piqueta. Madrid. 1991.

<sup>73</sup> *Ibidem*. p. 26.

moral envuelven dos problemas serios á los que no se ha dado hasta ahora solución”<sup>74</sup>.

Esta distinción conceptual que realiza Foucault es sumamente valiosa, sin embargo la realidad de los países periféricos, como el nuestro, muestra que nuestras instituciones se hallaron en un lugar intermedio entre la soberanía y el biopoder. En tanto, la medicina y los hospitales se ocuparon tanto de la salud de los individuos como la del cuerpo político a partir del biopoder.

Tampoco dejé de lado los modos de comprender y sentir el concepto de igualdad por parte de los intelectuales de la época, pues allí se develaría de manera relativamente clara el tratamiento de las diferencias, ya sea cultural, idiomática, de etnias, de clases sociales, que se producirían en el interior de las escuelas; y con ello, el modo en que la alteridad era considerada. Esos registros acerca del otro, de sus costumbres, sus discursos, nos hablan acerca de la construcción histórico social de la serie subjetividad, normas e identidad. Y sobre ello existieron hacia esa época debates pedagógicos, con un fuerte trasfondo ideológico, donde estaba en juego las formas de construcción del espíritu patriótico para doblegar conductas de niños y jóvenes insumisos. Sin embargo, al mismo tiempo, y sumándose al debate instalado, se revelaron sectores de intelectuales que bregaron por experiencias infantiles dentro de la escuela más cercana al autogobierno, condenando la obediencia militarizada y la jerarquización extrema solicitada por los sectores más tradicionales; y también reconociendo métodos de enseñanza que promueven la autonomía, pensando que ambas consideraciones impedían formar un futuro ciudadano con aptitudes democráticas.

En estos debates de la época (desplegados en gran parte en las revistas de educación) estallan los diferentes posicionamientos acerca de cómo instala la escuela al niño y a la niña como alumno, qué espera de ellos, qué formación reflexiva y participativa les otorga o no; además, cuáles son las nociones de orden y jerarquizaciones dentro de la educación y por supuesto cuál es la relación de poder entre el adulto y el niño y la niña dentro de la escuela mediados por los conceptos de disciplina, autoridad, orden y obediencia. En ese caldo de prácticas, experiencias y conceptos se

---

<sup>74</sup> *El Monitor*. N° 185. p. 242.

conjugan los modos en que se formarían ciudadanos autónomos, reflexivos y autogestivos entrado al siglo XX, o bien ciudadanos más heteronomizados con relación a la autoridad y al ejercicio de poder del dirigente o líder.

Es por ello que los objetivos generales propuestos fueron indagar, en el origen a la escuela pública argentina, sobre los modos de ejercicio de autoridad y la implementación de un orden escolar y los rituales que se desplegaron en la misma, y con ello conocer, además, cómo esos modelos de autoridad, y esos órdenes y rituales permitieron o no la autonomía subjetiva de los alumnos para ser formados como ciudadanos. Al mismo tiempo, creí necesario conocer las condiciones de producción subjetiva en la infancia escolarizada, con relación a las consideraciones de autoridad, obediencia, normalidad y salud de los niños y niñas como alumnos y como futuros ciudadanos.

Pero bien, encontraremos más adelante, cuando recorramos algunos aspectos de la historia de la pedagogía, los orígenes de los sistemas disciplinarios y los modos en que los mismos se han dispuesto, especialmente cuándo el orden militar es el encuadre de la misma.

Y podemos adentrarnos ahora en el contexto histórico social para comprender el espíritu de la época.

### **3-La educación y la nacionalidad**

De acuerdo a *El Monitor de la Educación Común*<sup>75</sup>, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, éste trabaja para organizar el sistema de escolaridad primario común obligatorio, bajo la consigna de una educación esencialmente nacional. Esta tarea, comenzada en 1886, se transforma en una verdadera campaña, en tanto se visualiza a la escuela como el instrumento más importante para la construcción de la nación y el sentimiento nacional. Ese ámbito, desde el cual se puede crear una fuerte adhesión emocional a la patria, transmite contenidos y valores como ningún otro a la niñez, porque “si desde la temprana edad no se trata de inculcar y

---

<sup>75</sup> De aquí en más *El Monitor*.

grabar en el alma del niño estas ideas y sentimientos no es posible suponer que ellos adquirieran en el ciudadano la firmeza en intensidad necesarias”<sup>76</sup>.

Es por ello que en mayo de 1889 el Consejo establece la celebración obligatoria de las fechas patrias, con la suspensión de las actividades habituales, en los días previos al acto, para que el alumnado se dedique a la lectura y la escritura de composiciones de temas patrios.

Se complementa la campaña con el establecimiento de la misma obligatoriedad para las escuelas privadas, además se agrega la exigencia de que los maestros extranjeros revaliden sus títulos en el país para poder ejercer la profesión. El cuerpo de inspectores organizado por el Consejo era el encargado de hacer respetar la normativa. En la misma línea ideológica, el mismo Consejo dispuso en el año '89 la participación del batallón de escolares en los actos patrios centrales.

En 1890 se envía una circular con fecha del 13 de mayo a las escuelas para reavivar el sentimiento nacional: “todos los niños debían concurrir a las escuelas los días 24 y 25 de mayo a las doce del día ostentando los colores de la bandera nacional o un pequeño escudo con las armas de la república. El 24 se cantarían en todas las escuelas y por todos los niños el Himno Nacional; los maestros explicarían a los niños los acontecimientos de 1810”<sup>77</sup>.

Además, *El Monitor* publica artículos con temas históricos, recreando un clima de formación de la nación, que se articula a un conjunto de prácticas, emblemas y contenidos que terminan por aglutinar el pasado en el presente. Desde las instituciones estatales se cimienta y construye la nacionalidad. Terminamos este apartado con la clara posición de *La Prensa* del 15 de mayo de 1893, respecto a la función de la escuela: “con tal que ella pueda servir para despertar en el alumno este sentimiento (...) que se llama patriotismo (...) En la República Argentina, más que en ningún otro país de la tierra, la educación pública debe tener un propósito nacional...”

Sin dudas esta posición que anhela la cohesión no ha variado en el siglo XX, aunque sí pudieron hacerlo sus prácticas y contenidos. Sin embargo, estos propósitos, sin dudas logrados, no produjeron sino que el niño y la niña

---

<sup>76</sup> *El Monitor*. N° 187. 1890. p. 331.

<sup>77</sup> Ídem. N° 185. 1890. p. 46.

como alumnos estuvieran sometidos a tutela por ser menores y también por ser alumnos. Creí necesario rastrear genealógicamente cuál fue el estatuto que se le dio al niño y cómo emerge su figura en el mundo adulto, pues ello nos permitirá comprender cómo en el siglo XX se delinearon políticas muy precisas acerca del orden y la ritualística en la escuela que, encarnando los significados de la patria y el patriotismo, preformaron los modos de obedecer y de ser ciudadanos de las futuras generaciones.

Sin embargo, comenzado el Siglo XX, surgen las críticas al sistema educativo, que pudo haber sido eficaz en la implantación de un fuerte sentido del patriotismo, pero que ha recibido cuestionamientos en su faz instructiva y curricular. En 1916 dice Saavedra Lamas (G. Cirigliano<sup>78</sup>): "...creo haberlo demostrado sin refutación apreciable que tenemos en nuestro país, para sus mejores fines, un sistema inepto de instrucción pública. No se ha correlacionado la instrucción primaria con la secundaria, ni la secundaria con la superior; no se ha observado el doloroso desgranamiento de la población escolar y la fatal deserción de los primeros años que arranca de los bancos escolares una muchedumbre desorientada y estéril..."

De acuerdo a esta fuerte crítica el sistema de instrucción primario se muestra incapaz de contener a los niños dentro de la escuela, y ello, según nuestra lectura, denota que quizás se privilegió un sistema educativo ligado más a políticas de modelamiento ideológico que a instancias que denotaran coherencia curricular en los distintos niveles, además de carecer de una estructura democrática, pues según esa denuncia, prima la antidemocracia por ser un sistema expulsivo (lo que indica también un determinado tipo de concepción de derechos de ciudadanía).

Es importante recordar, además, cuál era el marco intelectual e ideológico en el que se desarrollaban estos moldeamientos subjetivos en la infancia, y puede decirse que el positivismo representaba, para la época, un movimiento intelectual que, de acuerdo a Soler<sup>79</sup>, tenía un anclaje en un acendrado biologicismo y se desplegaba como tal en una época de profundas transformaciones económicas, sociales y también fundacionales

---

<sup>78</sup> Cirigliano, *Educación y futuro*. Columbia. Bs. As. 1967. pp. 34-35.

<sup>79</sup> Soler, R.; op.cit. 1968, p.20.

en lo político. La organización institucional de la república conlleva también la necesidad de que dicho movimiento aporte elementos científicos para comprender la realidad natural y social, pero también aporta comprensión hacia la realidad política. De acuerdo a O. Terán<sup>80</sup>, en América Latina esta ideología legitima la construcción de los Estados Nacionales; particularmente en Argentina permite la erección de una República Conservadora participando en la conformación de su cultura, su ciencia y su política.

Asimismo, el contexto liberal en que se funda el sistema educativo en Argentina, requiere del positivismo para indagar sobre la pedagogía, la didáctica, sobre el necesario ordenamiento curricular y especialmente indagar sobre el niño en tanto será éste, en la escuela, objeto de observación y de múltiples intervenciones a partir de un discurso fuertemente prescriptivo<sup>81</sup>. Esto se corresponde con una concepción de la escuela como laboratorio donde aquella observación pueda ser posible. Y ese laboratorio está enmarcado por dispositivos disciplinares que docilizan los cuerpos a partir del control de la actividad a partir de “establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición”<sup>82</sup>, de acuerdo a Michel Foucault.

Desde ya partimos de consideraciones sobre la disciplina moderna, así Compayré la define como : “La parte de la educación que asegura el trabajo de los alumnos al mantener el orden en la clase y al mismo tiempo previene o reprime los extravíos de conducta y procura fundar voluntades rectas y caracteres enérgicos capaces de bastarse a sí mismos”<sup>83</sup>.

Es pertinente esta definición, pues encontré de manera insistente en las fuentes consultadas la necesidad de formación, en los niños y niñas, de un carácter fortalecido como característica cualitativa del futuro ciudadano.

Sin dudas la preocupación por el control de las conductas atraviesa desde siempre el imaginario escolar. Al citar a E. Durkheim se hace evidente cómo en París, en el siglo XIII, los estudiantes de la Facultad de Artes producían daños en las calles; así lo describe: “El estudiante en artes, dice por su parte

---

<sup>80</sup> Terán, O. 1986a

<sup>81</sup> Vezzetti, H.; *El nacimiento de la psicología en Argentina*. 1988. p. 13.

<sup>82</sup> Foucault, M.; op. cit. 1989. p.153.

<sup>83</sup> Citado por F. Plaza del Río en *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Aljibe. Málaga. 1996.

el canciller Prevostín, pasa la noche completamente armado en las calles, rompe las puertas de las casas, llena los tribunales con el ruido de sus escándalos (...) El alumno que vivía en un colegio estaba menos expuesto a cometer tales desórdenes<sup>84</sup>. El mismo autor aclara que quienes ejercieron más profundamente el control de la vida fueron los jesuitas, tal como veremos más adelante, pues la organización colegial se mostró también controlando el trabajo de los alumnos. Se ubica esta forma (la clase, los ejercicios, la emulación) como una continuidad entre los colegios jesuitas surgidos en la contrarreforma y el Liceo Moderno del siglo XIX y XX.

También J. A. Comenio tiene una serie de consideraciones para hacer acerca de la disciplina, y se evidencia cómo ellas se despliegan como fundamentos para la formación de ciudadanía en el período en cuestión. Quizás como síntesis sobre la posición de este autor acerca de la temática, podamos leer en la *Didáctica Magna* lo siguiente: “¿Qué es la disciplina sino un modo cierto en virtud del cual los discípulos se hacen verdaderos discípulos?”<sup>85</sup>.

Pero bien, encontré más adelante, cuando recorrí algunos aspectos de la historia de la pedagogía, los orígenes de los sistemas disciplinarios y los modos en que los mismos se han dispuestos, especialmente cuándo el orden militar es el encuadre de la misma.

Las prescripciones que enuncia la corriente positivista se orientan a homogeneizar la infancia en la escuela; ello se logra a través de diferentes tecnologías que se despliegan en los procesos de enseñanza. Asimismo, intentará ligar la pluralidad de costumbres, de culturas, de ideologías, pues como teoría de una nueva sociedad generó dispositivos escolares legitimados por la ciencia, con efectos prescriptivos, y con ello, promovió la ausencia de libertad, reforzando el orden homogéneo y la autoridad del maestro.

---

<sup>84</sup> Durkheim, É; op. cit. 1982. Capítulo 9.

<sup>85</sup> Comenio, J. A.; op. cit. 1982. p.154.

## **Parte I**

### **Capítulo I: Un concepto de ciudadanía**

Volvemos al período donde se centra nuestra indagación, y en ese momento histórico construir un nuevo paradigma sobre la infancia implica, sin dudas, cuestionar e inquirir acerca de los lugares históricos sociales que ocupaban los niños y los adolescentes en aquel período (fines del siglo XIX). La interpelación significa mirar críticamente la cotidianeidad donde se instalaban y desplegaban las prácticas sociales y escolares que produjeron un enfoque tutelar en la infancia, lo que implicó buena parte de la formación de ciudadanía de aquellos niños.

Reconocemos que aquel proceso de transformación y de cambio social, requirió de una tarea educativa, que se extendió en diferentes aspectos y dimensiones de la vida cotidiana. Y ello involucró a la escuela como institución paradigmática; por ello es necesario preguntarnos si en la problemática propuesta para gestar instancias de tutelamiento en la infancia sólo bastaron con los procesos educativos, pues podemos pensar que esa tarea pudo ser necesaria pero insuficiente ya que esa gestación requiere de un profundo trabajo subjetivo del sujeto, en el que intervinieron otras instituciones, tales como la naciente familia moderna. Los productos de ese proceso se pueden pesquisar en los posicionamientos de la subjetividad infantil respecto de la autoridad, de los mandatos, del mundo adulto, el orden escolar y con ello el modo en que se transmitió la historia (como saber y relato sobre el pasado), a la infancia. Sabemos por Marc Ferro<sup>86</sup>, que esa transmisión de manera uniforme se encuentra llena de los “estereotipos de esta historia `blanca”’. Quizás sea necesario, antes de indagar sobre esa problemática específica, recorrer la génesis de la noción de ciudadanía (en los momentos en que se erige la Argentina como nación en el siglo XIX), y su desarrollo como horizonte identitario para generaciones de hombres y mujeres.

---

<sup>86</sup> Ferro, Marc; op. cit. 1993. p. 23.



Al respecto aclara Richard Graham<sup>87</sup>: “El concepto de ciudadano surgió como núcleo del discurso político durante la gran transformación que se evidenció en el mundo occidental entre 1750 y 1850. Junto con el capitalismo industrial, el liberalismo y el nacionalismo aparecieron las debatidas nociones de democracia e igualdad política. Ciertamente, las cualidades de lo que denominamos Ancien Régime no estaban uniformemente presentes antes de esa transformación ni han sido analizadas del todo hasta hoy. Sin embargo, pocos pueden negar que la desigualdad dentro de una estructura jerárquica era una de las características predominantes e incuestionables. El contraste entre las dos ideologías era evidente para aquellos que experimentaron la transición”.

Esta larga cita promueve varias líneas de análisis. En primer lugar el surgimiento del concepto de ciudadanía (tal como hoy la conocemos, porque hubo otras previas), se liga, en sus mismos orígenes, a la naciente conjunción a finales del siglo XVIII del capitalismo industrial, el liberalismo y el nacionalismo. Esa conjunción necesita de una noción unificadora de la identidad social, en el marco de la expansión de las nociones de democracia e igualdad política, lo que requería la instalación de la ficción de un sujeto de derecho universal, de la ficción de que así como todos eran iguales -antes- ante dios, ahora lo eran ante “la ley”. Por otro lado, es evidente que la “creciente conquista de libertades y derechos civiles no es incompatible con la persistencia de las desigualdades sociales” (Sánchez Gómez<sup>88</sup>). Podemos decir que es la formulación clásica de la tensión entre libertad e igualdad, ya formulada por Thomas H. Marshall<sup>89</sup>. Para este pensador, el ciudadano en el Estado moderno tiene tres formas de ejercicio, la forma civil, la política y la social. Respecto de los derechos civiles y garantías legales, aclara que en éstos se incluye la libertad de expresión, de organización y de debido proceso.

Para llegar a ese ejercicio formal de ciudadanía, las sociedades occidentales han recorrido una serie de estadios, pero podemos abocarnos a

---

<sup>87</sup> Graham, Richard; op. cit. 1999. p. 346.

<sup>88</sup> Sánchez Gómez, Gonzalo; op. cit. 1999.

<sup>89</sup> Marshall, Thomas; “Ciudadanía y clase social”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Madrid. Julio-septiembre. 1997.

la constitución de la categoría ciudadano en la América hispana, antecedente más inmediato para nuestra investigación, pues ello nos permitirá reconocer a los excluidos de dicha categoría.

De acuerdo a Gonzalo Sánchez Gómez, desde su origen, esa categoría no señala una comunidad de iguales, como sí lo hacía a partir de la Revolución Francesa. En esta región del mundo ser ciudadano significaba pertenecer a un campo de privilegios, de jerarquías y de beneficios que incluso tenían una específica pertenencia espacial, la ciudad, marcando una fortísima continuidad con lo que significaba ser “vecino” durante el periodo colonial. Así “la ciudadanía era, en efecto, un atributo de la ciudad, concebida en aquellos tiempos como la única sede del poder político, monopolizado por las elites”<sup>90</sup>. Era, en realidad, un atributo que podían detentar los “mejores” de la ciudad, una cierta oligarquía que ya no era rentista o nobiliar, sino comerciante, propietaria y prepotente (solían imponer sus proyectos con escasa propensión al debate).

Se excluye de este modo y expresamente al hombre de campo, pues su pertenencia rural lo asemeja, de acuerdo a la mirada citadina y sarmientina, a la barbarie. Esa oposición entre mundo urbano y rural no toma como referencia entonces a la dicotomía ciudadanos – siervos, o ciudadanos – esclavos, sino que se funda en la distinción ciudadano – peregrino o bien ciudadanos y vecinos (de diferentes lugares). Hoy la única dicotomía que funcionaría bien es ciudadanos / no ciudadanos, porque en la ciudad está lleno de no ciudadanos.

A comienzos del siglo XIX las categorías de ciudadano y vecinos eran sinónimas; incluso la vecindad era un requisito previo para el logro de la ciudadanía. Así el ciudadano podía elegir y ser elegido y establecer múltiples vínculos con la comunidad.

Si intentamos hacer la historia de esa categoría política, encontraremos desde su origen redes de relaciones tradicionales, ligadas a los pueblos y con ello, a una importante esfera de religiosidad. Es por ello que lo público surge, en esta circunstancia, imbricado con la sacralidad de lo religioso. Es lo que Pilar González llama “esfera pública no laicizada”. Y ello no es un dato menor: justamente, hasta que no se dé lo que se llama el proceso de

---

<sup>90</sup> Sánchez Gómez; op. cit. p. 432.

desacralización de la forma de poder político, no se puede hablar ni de Estado ni de ciudadanos.

De este modo el proceso puede comprenderse como “la irrupción de la sociedad civil en la esfera política”<sup>91</sup>, y como esfuerzo de autonomía del espacio público; lo que será un proceso muy largo que no terminará de cuajar hasta finales del siglo XIX. En ese espacio era esperable la resolución entre derechos y condición corporativa o estamental del orden colonial. O bien puede comprenderse como el salto de la representación corporativa a la representación ciudadana (entendida como pública). Queda así atrás la representación de intereses particulares o gremiales. Sin embargo persisten redes de pertenencias comunitarias tradicionales, incluso para autores como Marta Bonaudo<sup>92</sup> estas pertenencias tradicionales son de algún modo compatibles con la modernidad actual.

Además, puede pensarse que las categorías de ciudadanía e igualdad no siempre eran atributos de individuos, sino también de comunidades y pueblos, por lo que se conforma un espacio político en el que se superponen por lo menos dos soberanías: una nacional (ciudadanos) y una local (de municipios). Se crea así una tensión que hoy se actualiza en la designación de cuotas de representación, ya sea para las mujeres o bien para minorías étnicas como sucede en algunos países de Latinoamérica. Y esta reflexión nos conduce a la puesta en evidencias de las discordancias entre democracia y capacidad electoral de determinados grupos en los procesos electorales.

De este modo creemos estar en condiciones de registrar la definición siguiente de Marta Bonaudo<sup>93</sup>: “habitualmente se reserva el término ciudadano a los que tienen su condición completa, es decir electores y potenciales elegidos”.

Sin embargo al decir de Fernando Escalante, en la asimetría entre acto electoral y orden democrático los que ganan las elecciones no son los programas ni los jefes ni los electores, sino los intermediarios. Por ello parece necesario reflexionar “que más allá del rito electoral, a la ciudadanía

---

<sup>91</sup> Ídem. p. 433.

<sup>92</sup> Bonaudo, M.; op. cit. 1999.

<sup>93</sup> Ibídem.

hay que valorarla en relación con un conjunto de prácticas (legales, simbólicas, asociativas) a través de las cuales se promueven los criterios de orientación general de la sociedad”<sup>94</sup>.

Por lo demás, nos interrogan en esta indagación los límites del ejercicio de la ciudadanía, en tanto restricciones antiguas como actuales. Las primeras estaban relacionadas con la capacidad patrimonial del votante, mientras que las segundas, las que realmente nos interesa conocer, se relacionan con los habitantes que se hallan incluidos en grupos étnicos, o bien extranjeros o los condenados judicialmente. Por las experiencias propias en países de nuestra región, quedan en evidencia las dificultades que tienen los ciudadanos para ejercer plenamente sus derechos, ya sea por la compra de votos, el fraude manifiesto o velado, la manipulación de escrutinios, la separación flagrante entre ciudadanos pasivos (electores) y los activos (elegibles), el financiamiento de las campañas electorales, y toda una serie de progresiones que terminan en la usurpación del poder por las dictaduras.

Sin embargo creemos que será pertinente, en el reconocimiento de esos límites, indagar más adelante sobre los deberes cívicos, las responsabilidades del ciudadano, y con ello las vivencias ciudadanas allí donde se producen rupturas del orden democrático. Pues como veremos en el decurso de esta investigación, es de considerable importancia el registro de esas vivencias en los modelamientos que las subjetividades en lo que respecta a la participación, la responsabilidad, la actitud frente a la autoridad, el orden, etc., especialmente en sujetos que insertos en instituciones educativas transmiten manifiesta o veladamente esas vivencias ciudadanas.

Por ahora nos detendremos en una problemática crucial de la ciudadanía, los excluidos de su ejercicio. Así, de acuerdo a Posada Carbo<sup>95</sup>, el tema de las exclusiones de la polis como cuerpo deliberante se revela tan importante como la problemática de las elecciones y la democracia electoral. Con los excluidos nos referimos a los no ciudadanos, a aquellos que no son representados ni son representables.

Si seguimos una cadena de exclusiones comenzaremos con los esclavos, pero en la actualidad están los extranjeros, o aquellos que se hallan

---

<sup>94</sup> Citado por Sánchez Gómez, G. Op. cit. p. 436.

<sup>95</sup> Sánchez Gómez, G.; op. cit. p. 438.

condenados judicialmente; también se incluyen entre los excluidos los que no tuviesen determinada edad o condiciones de analfabetismo. Sin embargo la exclusión paradigmática la constituyó, en la democracia representativa, la de la mujer. Y ello es importante aclararlo, pues, de acuerdo a Sánchez Gómez<sup>96</sup>, esta exclusión se sostiene “no en el hecho de ser mujer sino en una razón anterior, su pertenencia, en términos de legislación civil, al universo de los dependientes, lo que la hacía equiparable al menor de edad”.

En suma, la ciudadanía en el siglo XIX se encarnaba en una elite ilustrada, masculina e independiente en lo económico y propietaria, en tanto los desiguales cercaban a aquél signado por el derecho de igualdad ciudadana. Esa equiparación o sinonimia entre mujer y menor, prestos a recibir tutela, nos indica que esa dependencia jurídica, social y política, posibilita una categorización de la ciudadanía como atributo aristocrático que pasa, modernizado, por el rito electoral. Pero creemos necesario desbordar esa ajustada situación para intentar comprender formas de representación y sociabilidad que no pasan por el rito electoral, pues la temática del soldado republicano es clave para entender la socialización política de los sujetos en las guerras civiles. Murilo de Carvalho<sup>97</sup> hace referencia al ciudadano de las barricadas que en momentos de carencia de formas de sociabilidad política se constituye en un sujeto pleno de virtudes cívicas. En síntesis podemos afirmar con Sánchez Gómez<sup>98</sup> que “el rito característico del ciudadano en el siglo XIX incluye efectivamente ir a elecciones, pelear, pagar impuestos y conversar”.

Ante esa conclusión podemos interrogarnos ahora por la representación, la exclusión y las formas de participación que consolidan o no el ejercicio de la ciudadanía. Para ese propósito tomaremos como referencia la investigación que realiza Hanna Fenichel Pipkin<sup>99</sup> sobre el concepto de representación.

---

<sup>96</sup> Ídem. p. 442.

<sup>97</sup> Citado por Sánchez Gómez, G.; p. 442.

<sup>98</sup> Sánchez Gómez, G.; op. cit. p. 442.

<sup>99</sup> Pipkin, H.; op. cit. 1985.

## El concepto de representación

Desde la teoría política de Aristóteles, en función de la problemática que se revela en la relación entre representación y democracia, la participación en las decisiones de la comunidad es de por sí un hecho que propugna la vida buena en tanto realiza un potencial exclusivamente humano. Y con esa participación también se logra la libertad, pues se comparte la responsabilidad en la definición de las normas que rigen la vida de la comunidad. Sin embargo debemos hacer esta diferenciación, si las instituciones representativas intentan conciliar intereses competitivos, podemos decir que la representación significa la inclusión; en cambio, si la representación quiere revelarse como la auténtica experiencia de la participación política, donde nadie más que nosotros puede participar, la representación sólo significa entonces exclusión de la mayoría de los habitantes de la comunidad.

Si nos adentramos en cierta historización del concepto de representación, veremos que ésta es una conceptualización moderna, en tanto “se refiere a seres humanos que representan a otros seres humanos”<sup>100</sup>. Pero ya los romanos disponían de la palabra *representare*, término del cual deriva “representación”, sin embargo en el Antiguo Imperio Romano esa representación sólo indicaba “traer a presencia literal algo que estaba ausente, o la abstracción de la encarnación de un objeto”<sup>101</sup>. De ninguna manera era utilizado para designar seres humanos que actúan por otros o a sus instituciones políticas. Esta aplicación recién aparece en los siglos XIII y XIV en latín y posteriormente en inglés, para indicar a aquellas personas que participan en los Concilios de la Iglesia o en el Parlamento inglés.

Además, siguiendo esta ilación, una máxima de la revolución norteamericana propone que “impuestos sin representación es tiranía”, se convierte así la representación en un derecho tradicional que luego de la Revolución Francesa se transforma en “uno de los Derechos del Hombre”. De este modo, al ser interpretada la representación como un derecho

---

<sup>100</sup> Pipkin, op. cit. p.2.

<sup>101</sup> Ibidem.

inalienable, se liga de manera contundente a la noción de autogobierno, en tanto representación es representación popular e indica el derecho de cada hombre a expresar lo que piensa. De ese modo se entiende hoy el concepto en nuestras instituciones.

Si intentamos seguir descomponiendo el término, representación significa precisamente *re-presentación*, en tanto es un hacer presente otra vez. Pitkin aclara: "representación quiere decir, más bien, hacer presente en algún sentido algo que, sin embargo, no está presente literalmente o de hecho". Aquí, de acuerdo a la autora citada, se abren una serie de interrogantes, entre ellos: "¿en qué sentido se puede considerar que algo está presente aunque de hecho no lo esté? ¿De qué perspectiva depende la existencia de la representación?"<sup>102</sup>.

Ciertamente, debemos comprender en qué circunstancias, qué significa y cómo se justifica la representación. Pues en la problemática que queremos indagar, la representación se constituye en una piedra angular desde lo conceptual, pero fundamentalmente a partir de conocer: "¿cuándo han de sentir los hombres que son representados?", ya que en esta parte de la investigación suponemos reconocer que, al decir de Hilda Sabato y Ema Cibotti<sup>103</sup>, el tema de la ciudadanía se ha convertido en una cuestión central en los años formativos de nuestro sistema político. Y ello interpela nuestra investigación, pues al mismo tiempo que la clase dirigente de nuestro país se siente amenazada por intrusiones culturales de poblaciones extranjeras fuertemente ligadas al nacionalismo de su país de origen, se comienza a delinear, como respuesta a esa amenaza, un sistema educativo que consolida en la infancia fuertes rasgos de pertenencia cultural y patriótica, como modo de nacionalizar la población inmigrante. Esa formación patriótica que la escuela pública otorga necesita de un despliegue de dispositivos que presenten de manera incesante modelos identitarios para los niños de la época, construyendo así un tipo de ciudadanía cuyos efectos se notarán claramente durante acontecimientos políticos del siglo XX.

Pues hemos dicho que la equiparación entre la mujer y el niño (y deberíamos incluir a los indígenas), tutelados, implica que la dependencia

---

<sup>102</sup> Pipkin, H.; op. cit. p. 10.

<sup>103</sup> Sabato, Hilda y Cibotti, Ema; op. cit. 1990.

jurídica, social y política, posibilita una categorización de la ciudadanía como rasgo aristocrático, que, modernizado, se transforma en rito electoral. ¿Pero cuál era la concepción que hegemonizaba la comprensión de la infancia en aquel período histórico? Si seguimos a Víctor Mercante, importante pedagogo e intelectual de la época, encontraremos coherencia entre una y otra proposición.

Mercante egresó de la Escuela Normal de Paraná (fundada en 1869, a instancia de D. Sarmiento y J. J. de Urquiza, siendo la primera escuela normal del país), y ocupó diferentes cargos en el sistema educativo; así, fue Director General de Escuelas en San Juan -1891-, director de la Escuela Normal de Mercedes (provincia de Buenos Aires), catedrático de la Universidad de La Plata, como director de la Sección Pedagógica, a partir de 1906<sup>104</sup>, donde creó además los cimientos del primer laboratorio psicofísico experimental. Dice en su libro *La educación del niño y su instrucción (Escuela Científica)* acerca del niño: “Es un pequeño salvaje, con todas las cualidades de la humanidad primitiva, cualidades que modifica a medida que crece y llega al estado de adulto, pero en grado muy variable, según el sino hereditario que traiga y la acción externa que soporte”<sup>105</sup>. Esta concepción sin dudas se generaliza en la época, pues el autor lo fue también de importante textos de pedagogía para maestros.

Así, propone tomar al género humano desde la cuna, pues desde una filosofía de base comtiana, considera que las etapas de la humanidad progresan hasta alcanzar el estado del progreso, partiendo del estadio primitivo. Ese estadio se asimila al estado de la infancia; pero hay otros autores de los que abreva Mercante, científicos como Cesare Lombroso, estudioso de la criminología, determinaba encontrar rasgos fisiológicos precisos del criminal. Se trataba de detectar las desviaciones y clasificarla.

Asimismo, para la detección minuciosa de aquellas desviaciones, se utiliza hacia principios del siglo XX, el aporte de la cefalometría, la antropometría, y la osteoscopía. Sin embargo, las contribuciones más importantes, recogidas en todo el mundo, provinieron de Europa. La criminalística tuvo su apogeo con su apologista más agudo, el mencionado Cesare Lombroso, quien en el

---

<sup>104</sup> Forgione, J.; *Antología Pedagógica Argentina*. El Ateneo. Bs. As. 1949. p. 432.

<sup>105</sup> Mercante, V.; op. cit. 1897.



siglo XIX caracterizó al criminal de acuerdo a los rasgos físicos y a las determinaciones genéticas. Esto permitió que se pudiera determinar la insanía como base de la decisión jurídica de exclusión de derechos y de quedar eximidos de responsabilidades penales; los primeros en hacerlo fueron los alienistas y los médicos psiquiatras. Pero otras profesiones surgen en el devenir del siglo XIX, entre ellas la antropología, la sociología, la psicología, etc., que producen su impronta en un encuadre cientificista legitimador de la clasificación.

Los que quedan expropiados de aquellos derechos son los acontratables, los dementes, los idiotas, Estos últimos eran sujetos con capacidades mentales diferentes que se asimilan a la categoría de enfermos mentales, pues la idiocia es considerada una de las cuatro formas de psicosis por Philippe Pinel -estas son: manía, melancolía, demencia e idiocia-. Esta última la define Pinel como la ausencia de todas las facultades mentales, y existían casos donde se revelaba esta enfermedad por el signo de la alteración craneana, terminando de explicitarse a partir del cretinismo. Por último los criminales se agregan a la lista de los acontratables.

Es por ello que la población *anormal* que ocupaba un espacio público (junto a la cultura inmigrante, la ineducabilidad de algunos niños u otros insumisos), que se desplazaba como una parte del dominio aleatorio de la sociedad (también la locura en la época clásica, nos aclara Foucault), fue abordada por el pensamiento positivista y racionalista, moderno y clasificatorio. Así ese espacio para los corrimientos y despliegues fue acotado y sistematizado con un pensamiento "positivo". Por ello eran citados con frecuencia autores como el mencionado Cesare Lombroso, quien en su función de antropólogo criminal hacia finales del siglo XIX, declaraba que los rasgos fisiognómicos eran determinantes para la realización de un diagnóstico de degeneración y otras patologías asociadas (en las que se incluye la actitud homicida). Es por ello que este positivista, de neto corte darwiniano, reconoce a "*la anomalía más atávica en los criminales por el hoyuelo en el medio del occipital...*"<sup>106</sup>; confirmada en el porcentaje siguiente:

---

<sup>106</sup>Lombroso, C.; *Los criminales*. Tor. Bs. As. 1943. p. 10.

*“de 4.19 en los europeos normales,  
de 16 en los europeos criminales,  
de 50 en los zelandeses,  
de 22 en los australianos  
de 26 en los americanos  
de 19 en los egipcios y etruscos”*

Es preciso reconocer que la noción de *normalidad* se había instalado hacia esa época en Europa, –de acuerdo a esas cifras– permite pensar que el resto de los habitantes del planeta eran similares a los europeos criminales en la portación del hoyuelo en el occipucio, y ello significaba, para Lombroso, ser criminal; y en el mejor de los casos ser anormal. El mismo M. Foucault<sup>107</sup> nos dice de Lombroso: *“la ciencia biológica, anatómica, psicológica y psiquiátrica permitirá reconocer de inmediato, en un movimiento político, al que se puede convalidar efectivamente y al que hay que descalificar. Es lo que Lombroso decía en sus aplicaciones de la antropología”*

Si nos atenemos entonces a esta concepción que cimentó al positivismo en la época de la organización nacional, encontramos que para Mercante el niño es un ser “egoísta por excelencia”, al mismo tiempo que es necesaria su educación, con fuertes prescripciones, pues en él “reviven los siglos pasados”<sup>108</sup>. La educación permitiría sacarlo de esa inscripción en el mundo natural, pues heredero de la sociedad primitiva el niño repite los vestigios del atraso. “En el niño reviven los siglos pasados, ¡Y cuántos siglos!”<sup>109</sup>

El medio inmediato debía operar sobre el niño, ya que era considerado un ser potencialmente peligroso, y el dispositivo privilegiado para ello era la educación. Seguir la educación era seguir el camino del crecimiento de la humanidad. Este hombre sin sentido moral, (el niño), se acerca peligrosamente como ser inferiorizado, al criminal.

Además de la educación había otros instrumentos para corregir desvíos. Posteriormente, intelectuales que dieron un fuerte impulso a la psicología,

---

<sup>107</sup>Foucault, Michel; *Los anormales*. F. C. E. Bs. As. 2000. p.147.

<sup>108</sup> Mercante, V.; op, cit, p. 158.

<sup>109</sup> *Ibíd.*

como Rodolfo Senet, no dudan en afirmar, basado en la concepción anterior, que “La eficacia de la educación como medio de desviar y aún neutralizar taras patológicas, cargadas, así como para contrarrestar una adaptación social perniciosa (...) está perfectamente comprobada (...)”<sup>110</sup>.

Así, toda intervención es educativa (nos referimos a aquellas no orgánicas), y es además psicológica; pues actúa sobre procesos de conocimientos, desarrollos de aptitudes y conductas. La escuela encarna ideales de racionalidad de la cultura occidental y la norma se instituye sobre un ideal que se conforma en el hombre blanco, adulto, que pertenece a esa cultura occidental valorada. Y por ello ciudadano. Esto tributa a una idea de pedagogía nacional argentina, con la consolidación de una determinada cultura escolar, con nuevas significaciones para los niños y niñas. Sobre esas significaciones, y para reconocer los andamiajes imaginarios y simbólicos en que se funda la aparición de la formación de una nueva ciudadanía, es que la “educación completa del niño –alumno se concibe como una educación física, intelectual y de los sentimientos. Esta última, identificada con la educación moral y estética se convierte en el marco dentro del cual se plantea el problema de la indisciplina escolar”<sup>111</sup> Es importante recordar además, con M. Foucault, la distinción que él hace respecto de los actos y el código moral. Así “Debemos distinguir el código que determinan qué actos están permitidos o prohibidos y el código que determina el valor positivo o negativo de las diferentes conductas posibles. Además el código moral tiene otro aspecto (...) el tipo de relación que se debe tener con uno mismo, lo que yo llamo ética y que determina cómo el individuo debe constituirse a sí mismo como sujeto moral de sus propias acciones”<sup>112</sup>. Es decir que se procura, de acuerdo a esta última cita, que se constituya una ética de acuerdo a la conformación de un sujeto moral.

Y en aquella concepción la indisciplina se asimila al desvío, a la evolución anormal que se aparta de lo normativo y de lo moral, acercándose así a un

---

<sup>110</sup> Senet; R.; *Elementos de psicología infantil*. Cabaut y Cia., Bs. As. “Prefacio” 1911. reproducido por Vezzetti. *El nacimiento de la psicología en la Argentina*. Punto Sur. Bs. As. 1988. p.124.

<sup>111</sup> Devoto; F; y Madero; M; *Historia de la vida privada en la Argentina*. Taurus. Bs. As. 1999. pp.145, 146.

<sup>112</sup> En Kaminsky, G.; *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Edigraf. Bs. As. 1996. p. 63.

estado patológico. Se relacionan así discursos que remiten desde lo académico a la prevención de conductas desviadas y por otro que la indisciplina, si no es corregida termina en degeneración. El ya citado R. Senet dice: "Los exámenes practicados (...) constatan que el 50% de los niños indisciplinados, viciosos o delincuentes, son degenerados más o menos típicos (y) no pueden quedar librados a los medios educativos empleados con los normales"<sup>113</sup>.

### **Hacer del niño un humano. La Historia de un Muñeco.**

Un ejemplo paradigmático de la concepción de la infancia en Europa lo tenemos en los cuentos infantiles. Uno de ellos, quizás el más conocido hacia fines del siglo XIX, fue la novela escrita por Carlo Collodi, dada a conocer en episodios y conocida popularmente como *Pinocho*; sus dos primeros capítulos fueron publicados el 7 de julio de 1881, en el *Giornale per i bambini*, con el nombre de *Historia de un muñeco*<sup>114</sup>.

El relato deja mostrar claramente que para el autor los niños son algo parecidos a pequeños monstruos, pues al ser muñecos animados deben ser transformados en humanos. Esa concepción acerca de la infancia tenía correspondencia con las creencias científicas de la época (según hemos visto en Víctor Mercante y Rodolfo Senet en Argentina).

Esta historia cuenta que de un leño que tiene las características de estar animado, el anciano carpintero *Geppetto* decide construir un muñeco; para que éste, con la animación de su origen, pueda cuidar de él cuando termine de envejecer y al mismo tiempo permitirle ganar dinero. Y el relato se transforma en una historia de aventuras, aunque plagadas de enseñanzas tales como no desobedecer a los mayores, a ir a la escuela para no ser engañado y convertirse en un burro, sacrificarse por los padres, aprender y trabajar. De esta forma, de acuerdo a lo sucedido a *Pinocho*, los niños desobedientes son juguetes, no tienen vida humana (*Pinocho* en lugar de ir a la escuela vende la cartilla de estudio para comprar una entrada en el Teatro de los Muñecos); y logran alcanzar la humanidad después de pasar

---

<sup>113</sup> Senet; R.; Op. cit. 1911. Reproducido por Vezzetti. Op. cit.. p.124.

<sup>114</sup> Collodi, Carlo; *Aventuras de Pinocho*. Librería Hachette. Bs. As. 1960.

duras pruebas. Esas experiencias, producidas por situaciones absurdas y peligrosas, muestran también que (¿sería esa la intención del autor?), si Pinocho hubiera obedecido no habría disfrutado de la compañía del *Hada Azul*, ni habría conocido al bacalao campeón de box, ni hubiera presenciado la función de títeres, ni estado en el estómago del *Dragón del Mar*. O no habría jugado en el *País de los Juguetes*.

Sus aventuras lo llevan, entre otras cosas, a transformarse en un borrico, es azotado en ese estado, y parece que el autor quiere decirnos que un niño depende de los adultos, que son sus domadores, lo educan, le piden que haga pruebas para ellos, lo coaccionan, premian y castigan de acuerdo a los resultados, a sus buenos modales, etc. Y sólo alcanza el estatuto de humano de carne y hueso cuando se sacrifica por su padre *Geppetto*, trabajando de día haciendo girar una noria y de noche tejiendo canastos. Día y noche trabaja, gana dinero, es responsable de su padre, y lo cuida celosamente. Es casi un adulto.

Una noche el *Hada Azul* se le aparece en sueños y le dice: “¡Por el buen corazón que has demostrado tener te perdono todas las travesuras que has hecho hasta hoy! Los niños que atienden amorosamente a sus padres en la miseria y en la enfermedad, merecen siempre ser queridos. Ten juicio de ahora en adelante y serás feliz”<sup>115</sup>. Y al despertar se convierte en un niño de carne y hueso. Ya que “se miró al espejo y le pareció que era otro. Ya no vio reflejada la conocida imagen del títere de madera, sino que vio la imagen viva e inteligente de un hermoso niño de cabello castaño”<sup>116</sup>.

Es interesante también recordar que la transformación se produce por el mérito siguiente: “...cuando los niños dejan de ser malos y se hacen buenos, tienen la virtud de dar un aspecto nuevo y sonriente a su casa y su familia”<sup>117</sup>.

Podemos comprender a partir de esta historia cuál era el concepto de niñez de ese período histórico social, en tanto la infancia era considerada una etapa descalificada, caracterizada por el disvalor, la incompletud, la carencia, la imperfección y la maldad. Y sólo se humanizaba el ser cuando sus actitudes se equiparan a la de los adultos -etapa altamente valorizada-

---

<sup>115</sup> Ídem. p. 234.

<sup>116</sup> Ídem. p. 235.

<sup>117</sup> Ídem. P. 236.

Pues Pinocho con sus conductas tampoco se convierte en un niño, sino en un señor en miniatura, renunciando a la infancia, a los juegos, a la diversión y la alegría. Parece que esta moraleja está de acuerdo a las expectativas de la pedagogía de la época.

Por lo visto la infancia se conceptualiza desde un paradigma que la instala en la incompletud, en lo no desarrollado aún, y mucho más cerca, en general, de la enfermedad, la imperfección y el crimen, que de la salud y el bienestar. Por ello, en nuestro país se extiende la creencia que debía ser fuertemente ordenada, no sólo por las necesidades de formación patriótica y militarista que requería la República Conservadora, sino también por los enunciados de la ciencia de la época.

Asimismo ese proceso de formación patriótica se acompaña con la transformación de otras instituciones, tales como la familia y también la relación entre los niños, el Estado y la escuela.

### **Las transformaciones en la familia**

En esta instancia intentamos indagar sobre las relaciones entre la familia y el Estado hacia fines del siglo XIX en los países europeos, en correspondencia a los modos de concebir a la infancia. Y pretendemos que esta indagación se realice con autores que ya han aportado a esta investigación. Esta elección se fundamenta en que en el decurso de la investigación surgen instancias que permitieron ampliar el horizonte histórico a partir de estos autores. En tanto nos orientamos a conocer las significaciones más importantes que adquiere la infancia en Europa hacia fines del siglo XIX y principios del XX, para después trasladar el análisis a la época colonial en el Río de la Plata.

La disminución de la mortandad infantil, nos dice Philippe Ariés, no puede explicarse solamente por razones médicas e higiénicas; basándose en las investigaciones de J. L. Flandrin<sup>118</sup> concluye que se atenúa al cesar la práctica del dejar morir o del ayudar a morir a los niños que no se deseaba conservar.

---

<sup>118</sup>Flandrin, J. L.; *Le sexe et l'Occident. Evolution des attitudes et des comportements*. París. Seuil. 1981. pp. 172-175. Citado por Ph. Ariés; 1987

De acuerdo con la historia del bautismo (Ariés<sup>119</sup>) queda en evidencia la influencia de la iglesia que propugnó el descubrimiento del alma infantil antes que su cuerpo. De esa manera se cimienta la inscripción del tiempo de vida de los niños, de su nacimiento y de su muerte.

El arte funerario, los enunciados de los epitafios, los rituales de entierro, y por supuesto el bautismo que inscribe el alma como inmortal, se transformaron en expresiones del surgimiento del sentimiento de infancia. El deseo de recordar al niño muerto, y el dolor que causa su pérdida marcaba un nuevo lugar de éste en el imaginario social de la época.

Para Donzelot<sup>120</sup> existían dos economías diferenciadas en la Modernidad, y ello permitía comprender el despilfarro necesario de cuerpos del que habla Ariés. Así, la economía del cuerpo y la economía social se articulan para generar esa consecuencia. El despilfarro de niños es entendido como producto de la ausencia de una economía del cuerpo en los sectores más pudientes de la población (donde sí hay un uso derrochador de buenos modales), y también como consecuencia de la ausencia de la economía social en los sectores más pobres. “La fuerza de estos discursos incitando a la conservación de los niños radica, sin dudas, en la conexión que establecen entre el registro médico y el registro social, entre la teoría de los fluidos en la que reposa la medicina del siglo XVIII y la teoría económica de los fisiócratas; (...) entre la producción de la riqueza y el tratamiento del cuerpo. Ambas producen una inversión paralela; en el primer caso, de la relación entre riqueza y Estado; en el segundo, de la relación entre alma y cuerpo.”<sup>121</sup>.

Los sujetos que enlazan ambas economías son los domésticos, quienes cargan sobre sí con las críticas del pensamiento social y médico del siglo XVIII. La industria de la crianza se interpreta como una institución mortífera que comunica a la ciudad saturada con el campo vacío. Por otro lado, Donzelot aclara que las instituciones que albergan pobres y las compañías de caridad, en lugar de atenuar la pobreza la aumentaban. Por ello la familia se mantiene como una “parte directamente implicante en ese juego móvil de

---

<sup>119</sup> Idem. p. 20.

<sup>120</sup> Donzelot, J.; op.cit. 1990.

<sup>121</sup> Idem. p. 16.

lazos, bienes y acciones debido a las estrategias de alianzas matrimoniales y de obediencia clientelista que mantienen a la sociedad en una especie de guerra civil permanente de la que es testimonio la fantástica importancia del recurso judicial.”<sup>122</sup>.

Para este autor, la familia en el Antiguo Régimen puede considerarse como la mínima organización política posible; en tanto era sujeto de gobierno por la distribución interna de poderes, los miembros de la familia estaban sometidos al jefe de familia. Pero, además, era objeto de gobierno en tanto “el jefe de familia se sitúa también en relaciones de dependencia. A través de él la familia se inscribe en grupos de pertenencia que pueden ser redes de solidaridad como las corporaciones y las comunidades aldeanas o bloques de dependencia de tipo feudal o religioso y a menudo los dos a la vez.”<sup>123</sup>.

Si nos preguntamos ahora por la afectividad, sus relaciones y la comunicación social, siguiendo a Ariés podríamos afirmar que la familia no tenía hacia aquella época una función afectiva. “Las relaciones afectivas y las comunicaciones sociales se consolidaban por fuera de la familia”<sup>124</sup>. La afectividad, de acuerdo a este autor, se conformaba en un círculo donde intervenían vecinos, criados, amos y amigos, además de niños y ancianos. Lo que el mismo autor llama sociabilidad tuvo allí su génesis, como propensión de las comunicaciones tradicionales a las visitas y las fiestas.

Por otro lado, la familia adquiere, en el Antiguo Régimen un fuerte sesgo político en tanto el jefe de familia está inscripto en redes clientelares que involucran transversalmente a todas las clases sociales. Estas redes le proporcionan protección y reconocimiento. Este jefe de familia estaba comprometido a garantizar la fidelidad al bien común de los suyos y de aportar una renta en forma de impuestos, además de hombres para la milicia. De ese modo él tenía sobre los suyos un poder casi discrecional.

Al respecto agrega Donzelot que las famosas *lettres de cachet*<sup>125</sup> tienen sentido en el marco de este intercambio de protección y obligaciones entre

---

<sup>122</sup> Idem. p. 51.

<sup>123</sup> Ibídem.

<sup>124</sup> Ariés, Ph.; op. cit. 1987. p. 11.

<sup>125</sup> Las *lettres de cachet*, eran cartas con el sello del Rey, y contenían una orden de encarcelamiento o de exilio sin juicio.



las autoridades públicas y las familiares. Estas *lettres* eran utilizadas ante toda amenaza que percibiera el bien común frente a individuos ubicados al margen de la religión y de las buenas costumbres, además de aquellas que provienen de las desobediencias de los miembros de la familia. Esta última institución tiene como misión específica, entre otras, la de conservar los bienes, la práctica de un oficio común, la mutua ayuda cotidiana, además de la protección del Honor y de la vida ante situaciones de crisis.

La utilización por parte del Estado de la familia para el mantenimiento del bien común perderá eficacia en el decurso del siglo XVIII, pues aparecen entre ambas instituciones una doble cuestión: “Por un lado, la familia ya no es capaz de contener a sus miembros mediante la responsabilidad de su mantenimiento (...) y por otro lado la autoridad familiar y el uso de *lettres* de cachet son vigorosamente contestadas por sus víctimas”<sup>126</sup>.

### **El niño, el Estado y la Escuela**

En las sociedades industriales el niño y la familia ocupan nuevos lugares. Hacia fines del siglo XVIII, de acuerdo a Ariés, se producen transformaciones de las costumbres de manera casi irreversible. Las consecuencias son que el niño cesa de colaborar en la familia (aunque esto es motivo de discusión en familias relativamente pobres hasta el año 1930); el aprendizaje de éstos ya no se produce en el medio familiar y el niño fue separado de los adultos en una especie de cuarentena. Dice Ariés: “La familia se ha convertido en el lugar de afecto necesario entre esposos y entre padres e hijos, lo que antes no era. Este afecto se manifiesta principalmente a través de la importancia que se da, en adelante, a la Educación”.

La escolarización era producto, entonces, de la gran moralización llevada adelante por los reformadores eclesiásticos o el Estado. Es decir, que el afecto por los hijos, como expresión de un nuevo sentimiento, se manifiesta a través del interés de los padres por la educación de sus hijos. Ello denota, además, la creencia en el progreso y las expectativas puestas allí. Agrega Ariés que “surge un sentimiento completamente nuevo: los padres se

---

<sup>126</sup> Donzelot, J.; op. cit. p. 54.

interesan por los estudios de sus hijos y los siguen con una solicitud propia de los siglos XIX y XX, pero desconocida antes”<sup>127</sup>.

El niño organiza la vida familiar en su entorno, y su pérdida genera fuerte aflicción. Además, se limita el número de nacimientos para que los niños puedan ser mejor atendidos. Por lo demás, se ligan el interés del cuerpo y la moral, en tanto la higiene y la salud física ocupan lugares relevantes en el imaginario social, esto en referencia especialmente en las familias burguesas.

En términos generales podemos afirmar con Donzelot que la unión que se produce entre la medicina y la familia tendrá fuertes efectos. Entre ellos: el aislamiento de la familia respecto de las influencias negativas de antiguos métodos educativos, y contra los prejuicios de los domésticos; la afirmación de un alianza de la medicina con la madre, ya que se le reconoce su utilidad educativa, y por último, la función de la familia opuesta a las antiguas estructuras de la disciplina religiosa y el hábito del internado.

Esta alianza entre madre y medicina promueve que esta última se interese por los niños mientras que las mujeres desde mediados del siglo XVIII reemplazan con el saber aportado por la medicina a las “viejas” similares en sus costumbres a las nodrizas.

Al niño había que volverlo juicioso y razonable y la Educación ayudará a disciplinarlos para un nuevo proyecto social y económico. De este modo el sentimiento de lo público fue ingresando a la vida familiar, modificando su vida interna y sus prácticas; ahora es el Estado el que asume la socialización, antes familiar y ahora pública. Asimismo se muta del Aprendizaje a la Educación Escolar, en tanto los hijos ya no son una cuestión pura y exclusivamente familiar, ahora son una cuestión de Estado.

### **Las etapas de la vida**

Al mismo tiempo que surge el sentimiento de la infancia, con sus correlaciones de interés de la familia por el futuro de sus hijos y el de la sociedad, para Ariés se cimientan también ciertos registros que marcan el surgimiento del Estado Moderno; estos registros no son otros que las

---

<sup>127</sup> Ariés, Ph.; op. cit. 1987. p. 12.

edades de la vida junto a la inscripción de la fecha de nacimiento y el calendario astrológico. Para este autor, que piensa estas nociones sobre todo en el marco de la familia burguesa, hasta el siglo XVIII las etapas de la vida correspondían a las funciones sociales, no sólo a períodos biológicos. Y ello se evidencia de una manera clara en el vestuario infantil, que presenta cambios en tanto el niño ya no aparece vestido como una persona adulta. Aunque es cierto también que la indumentaria infantil hacia el siglo XVII era reservada al niño rico y burgués, no al resto de la población infantil. “El primer traje de niños ha sido el traje que usaba todo el mundo un Siglo antes aproximadamente, y que en lo sucesivo los niños serán los únicos en usarlos (...) se sentía, sin embargo, la necesidad de separarlos, de una manera visible, mediante el traje.”<sup>128</sup>

Sin embargo, esta diferenciación del niño respecto del mundo adulto no incluía a las niñas. Asimismo el término “niño” se generaliza y no se establecen distinciones tal como las podemos hacer hoy respecto de las “niñas”.

Recordando lo dicho sobre el enfrentamiento entre la medicina y el saber de las nodrizas, esto se resuelve con que los médicos extienden su hegemonía y se transforma a la mujer adjudicándole funciones maternas precisas y poder en el ámbito doméstico. Quedan de lado así el uso de la faja y el corsé que limitaban los movimientos de los niños y que hacía más fácil su manipulación por parte de las nodrizas.

Para Ariés, la autoridad paterna queda deteriorada respecto de este poder materno en alianza con el médico, pues aumenta la autoridad civil de la madre en función de que cambia su estatuto social. Afirma este autor que ese nuevo lugar de la mujer como auxiliar del médico será usado por las feministas del siglo XIX para realizar reivindicaciones.

Los nuevos preceptos médicos junto a la educación promovida por el Estado crean las condiciones para que el médico asociado a la familia comience “una cruzada de la que saldrán las primeras asociaciones de padres de alumnos a finales del siglo XIX. Y con ella una educación mixta familiar y escolar con la que los padres preparan al niño a aceptar la disciplina escolar y al mismo tiempo velan por las buenas condiciones de la

---

<sup>128</sup> Idem. p. 87.

educación pública: mejora de la salubridad de los internados, supresión de los vestigios de castigos corporales, supresión de los peligros físicos que pueden amenazar a sus hijos, (...) desarrollo de la gimnasia, vigilancia de los alrededores de los institutos, vigilancia de los kioscos de periódicos, de los bares, de los exhibicionistas y las prostitutas que rondan por allí. Se trata de establecer en la educación pública la misma dosis de liberación física y de protección moral que en la educación privada.”<sup>129</sup>.

Este movimiento social de protección de la infancia de ninguna manera puede pensarse como universal y uniforme; pues las prescripciones de higiene y de medicina doméstica (si bien son las mismas para todos) se focalizan en niños ricos y burgueses, mientras que para los niños pobres habrá vigilancia social, orientada a frenar las libertades de los padres de entregarlos a los hospicios; a controlar las asociaciones salvajes (concubinato) y a conjurar las líneas de fuga (vagabundeo de adultos y de niños).

### **Las prácticas de control social**

Se reorientan entonces las funciones de un conjunto de instituciones que articulan sus prácticas de control a partir de la corrección y control de los jóvenes (conventos y hospicios), al mismo tiempo que nace el prostíbulo habilitando el ejercicio de prácticas sexuales fuera del matrimonio. Para Donzelot<sup>130</sup> “una misma curva histórica unifica, pues, estos tres tipos de prácticas, en las que se adivina una función de transición entre el antiguo y el nuevo régimen familiar”. Y se comprenden esas prácticas con relación a los sistemas de filiaciones y alianzas, a la discriminación entre las uniones sexuales legítimas e ilegítimas y a la determinación de aquellos sobre los que recaería la perpetuación del patrimonio, pues sólo ellos tendrían la posibilidad de casarse y tomar a su cargo a los demás.

Pero es necesario, para analizar las prácticas de control social, partir de un proceso cronológicamente anterior y que es el de la retirada de la familia de la calle, de la vida colectiva misma; fenómeno que ocurre según Ariés hacia

---

<sup>129</sup> Donzelot, J.; op. cit. p. 25

<sup>130</sup> Idem. p. 26.

finis del siglo XVIII. Surgen entonces las nociones y sus consecuentes prácticas que diferencian el mundo público del mundo privado. La familia, por seguridad frente a los intrusos, se recluye dentro de la casa, se organizan en consecuencia las viviendas para la intimidad. Esta familia, en el interior de hogar, será la familia moderna; y para ello se adecua el tamaño de la vivienda de acuerdo al número de integrantes.

La disposición misma de la arquitectura de la casa muestra que existe ya la separación entre espacios destinados a la vida pública y aquellos espacios que se reservan para la intimidad de los miembros de la familia. Este último, incluso, se corresponde con un sentimiento que si bien no es nuevo, se halla resignificado, y es el que surge de la relación madre-hijo<sup>131</sup>.

Además, esta resignificación de los sentimientos filiales se produce en el contexto de la expansión de los criterios maltusianos acerca de crecimiento de la población; por ello el número de nacimientos disminuye de manera voluntaria. Hacia fines del Siglo XVIII y principios del Siglo XIX la familia se convierte en uno de los polos de la vida cotidiana y la sociabilidad, mientras que el otro lo constituye la profesión.

Por otro lado, de acuerdo a J. Donzelot, existen dos estrategias que permiten una reorganización, aunque aspectos diferenciados, de los comportamientos hacia el Siglo XVIII. Una de ellas es la reorientación de la vida de los pobres por la economía social, en tanto se pretende disminuir el costo social de la reproducción, sin que ello implique una disminución de la futura mano de obra, pues se trata de obtener trabajadores con un mínimo de gasto público.

La otra estrategia consiste en la difusión de la medicina doméstica, ya que ello implica que los hijos de las familias burguesas sean rescatados de la influencia de los domésticos, considerada a partir de esa época, negativa. Además este cuidado se extiende a otros aprendizajes, el cual gradualmente cobra importancia; los niños viven así en medio de los adultos quienes enseñan la cortesía. Pero además se los intenta rescatar de todo encuentro con la sexualidad, por ello se los clasifica y separa por edades, y así aumenta la vigilancia.

---

<sup>131</sup> Ariés, Ph.; op. cit. 1987. p. 28

El mismo Donzelot se interroga acerca de las visiones de la familia, y la muestra en situaciones particulares. Una de ellas es la imagen del cerco, donde los imperativos sociales coinciden con los comportamientos familiares, y ello da estatuto de legitimidad a los tribunales de menores en el cual el niño y la familia se insertan en un medio de técnicos y magistrados. Ello le permite a este autor preguntarse por la historia de las prácticas de control social, con relación a la depuración de las relaciones sociales de los progenitores que no se adecuan a la ley familiar, para ello se sitúa en la historia política pero también en la historia de las mentalidades; pues la preocupación surgió en el modo de conjugar el respeto a la vida y el respeto al honor familiar. Así, describe la utilización de un dispositivo que permite dejar un recién nacido en las puertas de los hospicios sin que el progenitor se exponga a la mirada escudriñadora del receptor, por ese acto vergonzante. Ese aparato de madera, con forma de cilindro cerrado hacia fuera de la institución y abierto hacia dentro, es el torno. Cuando el timbre avisa una llegada, desde adentro se lo manipula y se presenta hacia fuera la cavidad donde depositar al niño. De este modo, sin mediar palabras, se atenúa el oprobio del abandono.

Pero los resultados no fueron exactamente los esperados, pues hubo un aumento del número de niños abandonados, y también una mayor mortandad en los hospicios. Además, al instituirse el régimen de nodrizas asalariadas, algunas madres abandonan a sus hijos y pasan a cuidarlos después como nodrizas; esto gestó desde el Estado una vigilancia minuciosa y con ello la posterior aparición en el Siglo XX de una disciplina como el trabajo social.

Para Donzelot<sup>132</sup>, el antecedente más directo de esta profesión son las *Sociedades Protectoras de la Infancia*, que privilegiaba la vigilancia médica sobre los niños cuidados por nodrizas, y además se preocupaba por la educación e higiene de niños de clases pobres. Como institución llevaban adelante una política de información a través de publicaciones, pero también llegaban a conclusiones tales como que los niños pobres mejor atendidos eran los que dependían de la asistencia pública.

---

<sup>132</sup> Donzelot, J.; op. cit. p. 32.

Se generaliza así una fuerte transformación del discurso médico, desde finales del Siglo XVIII hasta fines del Siglo XIX, que se alía a la institución de la madre de familia popular; se consolida una alianza entre la imagen de la mujer enfermera con su actitud caritativa y la del médico interviniendo sobre la enfermedad. Esto último se realiza, además, a partir de obras que difunden el saber médico, diferenciadas de aquellas que generalizan preceptos morales e higiénicos. El médico de familia parece ser la figura que fortalece la alianza con la madre.

El interés inmediato del Estado (hacia finales del Siglo XVIII), es el de generalizar la institución matrimonial, pues ello le implicaba una importante economía; a ese objetivo se suman las instituciones religiosas con sus preceptos morales y filántropos. En general, dice Donzelot que estas instituciones tienen ese objetivo, aunque con sus pequeñas diferencias ya sean por tomar como referencia a la caridad, la moral cristiana o la instrucción elemental. Y esto se conforma como una serie de prácticas de control social, que ligadas a las dispuestas por el Estado con el trabajo social, la medicina y su vigilancia higienista, modelan a la familia y las costumbres de sus miembros, y las relaciones de ésta con el Estado.

### **La moral matrimonial**

El matrimonio se convierte en la institución que conjuga un fuerte interés por parte del Estado y la Iglesia. Si volcamos nuestra atención sobre esta institución es porque los valores familiares emanan de la misma, y creemos necesario abocarnos al análisis del desarrollo de esta institución en la sociedad colonial hispanoamericana, pues resulta un antecedente valioso para comprender las significaciones que rodean al matrimonio tanto como unión consagrada para la Iglesia y también como unión legal para el Estado.

Dice Ricardo Cicerchia<sup>133</sup>: “Durante el medioevo tardío la Iglesia Católica emprendió una profunda reforma para purificar la sociedad entera. La familia, piedra fundamental de este reordenamiento, adquirió entonces una

---

<sup>133</sup> Cicerchia, R.; op. cit. p.334.

forma muy precisa. Su naturaleza y estructura nacía de la unión solemne, oficial, regulada e indisoluble: *el legitimum matrimonium*".

Según este autor, los tribunales eclesiales, hacia el Siglo XVII, demostraron una influencia determinante, pues controlaban así los aspectos morales del matrimonio<sup>134</sup>. Desde el Concilio de Trento (1545-1563), se consideraban hijos legítimos sólo a aquellos que eran descendencia de una unión conyugal legitimada por la Iglesia. Significaba esto que la virtud sexual de la mujer se complementaba con el poder económico del varón; así, la castidad premarital de ella y su fidelidad matrimonial requería que el varón se convirtiera en el soporte material de la familia. De este modo, el control del varón y la sumisión de la mujer garantizaban una moral propiamente matrimonial: monogamia, exogamia y represión del placer.

En la sociedad colonial hispanoamericana, el matrimonio, con un carácter sacramental dado por la Iglesia de la Contrarreforma en tanto modelo familiar monogámico y patrilineal impuesto en el Nuevo Mundo, se convirtió en un dispositivo que garantizaba la transferencia de la propiedad y la distribución de poder; además de mantener las jerarquías sociales con la conservación de alianzas entre familias y grupos de parentesco.

De acuerdo con Cicerchia, el Estado, al intervenir dando potestad al padre para autorizar el matrimonio de hijos menores de 25 años, se entrometía en los poderes exclusivos de la Iglesia. Se suma, además, la legislación de las Leyes de Indias, las que influyeron sobre las uniones entre indios y africanos. Los primeros tenían libertad para realizar uniones, no así los segundos, quienes estaban compelidos a la endogamia.

Por otro lado existía un nivel de concubinato importante, y el producto de esas uniones no formalizadas eran considerado hijos naturales. La institución de la *barraganía* permitía que los sacerdotes y hombres casados tuvieran concubinas. "La ley permitía que los hijos ilegítimos de tales uniones quedaran automáticamente legitimados si sus padres consagraban en matrimonio su unión consensual"<sup>135</sup>.

Existía un alto porcentaje de hijos ilegítimos, y se suscitaban dificultades cuando era necesario resolver la sucesión entre mestizos legítimos y

---

<sup>134</sup> *Idem.* p. 333.

<sup>135</sup> *Idem.* p. 337.



blancos de madre española. Si bien la ilegitimidad era estigmatizada (aunque el padre podía reconocerlos), en el caso de los mestizos no existía el estigma.

En un primer período, los hijos mestizos se criaban sin conflictos junto a los hijos blancos, con la dirección siempre del padre; las dificultades surgirán posteriormente<sup>136</sup>.

El esfuerzo, hacia aquella época estaba destinado a que la crianza de los hijos permitiera reproducir y continuar las tradiciones. Aquellos que poseían una situación económica que les permitiera enviar sus hijos a España, no dejaban de hacerlo, pues ello les posibilitaba una educación superior y también confirmar su poder social. Además, estos hijos debían competir con una nueva nobleza burocrática, y ello acrecentaba la importancia de la formación, que se oponía a la formación cortesana en decadencia. Sin dudas, para los padres continuar con las costumbres del grupo conquistador era un objetivo primordial, y al decir de Cicerchia, “Esta crianza y educación en este imaginario familiar fue una de las responsabilidades más importantes de sus padres y, seguramente, de sus madres”<sup>137</sup>.

Sin embargo, esta transmisión se hallaba atravesada asimismo por las leyes de la herencia, donde las transferencias patrimoniales generaban diferencias sustanciales, por ejemplo, entre los hijos varones y las mujeres. Dice Cicerchia<sup>138</sup>: “En el tránsito de hija a esposa se producía una importante diferenciación en el status social de la mujer”. Por otro lado, la posibilidad de ascender socialmente dependía en primer lugar de la dote que tuviera esa mujer. Sin embargo, en América Latina se produce un fenómeno particular, y es el alto índice de mujeres a cargo de sus hogares, llamadas jefas de hogar. Las razones podemos encontrarlas en lo que el mismo Cicerchia menciona: “La estructura mercantil del país, la violencia política y las diferencias de edad entre los cónyuges son determinantes de tal fenómeno social”<sup>139</sup>.

---

<sup>136</sup> Ídem. p. 338.

<sup>137</sup> Íbidem.

<sup>138</sup> Ídem. p. 339.

<sup>139</sup> Ídem. p. 347.

Además, a pesar de su condición legal, las mujeres pudieron avanzar en sus demandas vulnerando, en algún sentido, el poder patriarcal. Y ello se evidencia en los pedidos y reclamos por hijos cedidos.

Creemos que resulta importante terminar de describir los sistemas familiares y sus instituciones, en tanto de acuerdo al modelo de la nobleza castellana, se instituye la figura del “tutor”, quien se encargaba en caso de muerte de los padres de continuar la crianza de acuerdo a los ideales familiares. Por otro lado, la institución del madrinazgo y el padrino se extiende en las clases populares y llegan a tener funciones específicas como figuras. Y ello se relaciona con un nuevo modo de concebir a la infancia en la región; sobre ello nos extenderemos a continuación.

A pesar de que las familias hacia fines del Siglo XVIII aumentan en número, pues la región recibe inmigración de origen europeo, ello no significa que la sociedad se modernice. No habría que aplicar, según Cicerchia, un modelo evolucionista para comprender la sociedad, en verdad en la vida familiar, en ese período, coexisten tanto aspectos tradicionales como elementos innovadores.

### **Una concepción sobre la infancia**

En un apartado anterior nos extendimos sobre las condiciones histórico-sociales que delinearon la aparición de la categoría de ciudadano en nuestro país. Asimismo, podremos ver también reconocer los ingentes esfuerzos del nascente Estado argentino para unificar a la heterogénea población nativa y extranjera sobre los símbolos patrios, tejiendo fuertes lazos con la patria a partir del sentimiento de nacionalidad.

En esta estrategia unificadora, de acuerdo a los trabajos citados, se eligió a la población escolar como privilegiado objeto de formación de sentimientos nacionalistas. De ese modo, se recrea una fuerte afectividad sobre los símbolos pero esencialmente sobre una serie de valores que fundan la identidad nacional. Es por ello que en la escuela los actos patrios se solemnizan y adquieren características donde el reglamento desplaza la espontaneidad. Se espera de los niños que sean ciudadanos del futuro.

Hemos visto cómo desde el encuadre de la ciencia positivista se concebía a la infancia, pero surgen algunos interrogantes. Entre ellos: ¿Cómo se fueron construyendo las significaciones del imaginario social acerca de la infancia, y que después terminaron por instalarse en ese momento histórico (fines del siglo XIX)? ¿Cómo caracterizaba la sociedad a ese momento de la vida, qué nociones se instalaron en el imaginario social acerca de la infancia y cuáles eran los dispositivos que la abordaban?

Sin dudas que aquello que conforma el imaginario social de la época estuvo ligado de manera muy estrecha a las concepciones que se gestaban en Europa, pues la dirigencia argentina abrevó de las concepciones políticas, culturales y jurídicas europeas, pero también de las nociones científicas que provenían de allí, como estrategia ordenadora de las subjetividades.

Pero ahora creemos pertinente adentrarnos en los modos en que surge la figura del niño en el mundo adulto en Europa en el siglo XVI, pues sostenemos que la Antigua Sociedad Tradicional no pudo representarse al niño ni tampoco al adolescente. Para esta indagación, como hemos venido haciendo, nos basaremos en los estudios de Philippe Ariès (1987), quien en una de sus principales tesis sostiene que la duración de la infancia estaba reducida al período de mayor fragilidad, cuando el niño no terminaba de valerse por sí mismo y compartía sus trabajos y juegos.

La educación se sostenía por los aprendizajes sociales y la transmisión de valores no era producida por la familia. En verdad al niño se lo separaba de los padres y pasaba, con propósitos educativos, a convivir con jóvenes y adultos.

“La presencia del niño en la familia y en la sociedad era tan breve e insignificante que no había tiempo ni ocasiones para que su recuerdo se grabara en la memoria y en la sensibilidad de la gente”<sup>140</sup>. Si bien la presencia del niño era breve, señala este autor la existencia de un sentimiento superficial, era considerado el niño como algo gracioso, como “un monito”.

El niño, en esta representación, no era sino un ser anónimo que no salía del anonimato. Su muerte producía mayor aflicción y era un asunto que se

---

<sup>140</sup> Ariès, Ph.; op. cit. 1987. p. 10.

olvidaba rápidamente. Para Ariés el mimoseo es el primer sentimiento de la infancia; el niño era criado fuera del ámbito familiar, y la promiscuidad y falta de límites en los juegos sexuales era la característica de la crianza que le brindaban las nodrizas y domésticas.

La expresión de sentimientos respecto de los niños, la diversión que provocaban, su ingenuidad, el mimoseo y la aflicción por su desaparición era mantenido en el silenciamiento. Estas expresiones al ser reveladas, provocaban reacciones críticas hacia fines del siglo XVI y especialmente en el siglo XVII.

Surge un sentimiento nuevo, que presenta como insoportable la atención al niño; este sentimiento resulta ser lo contrario del mimoseo. Pero, según Ariès, aún era ajeno a la indiferente promiscuidad de la sociedad medieval.

El siglo XVII representa, de acuerdo a este autor, la salida del niño del anonimato; siendo este período muy importante para el surgimiento de temas relativos a la primera infancia. “Aunque las condiciones demográficas no se hallan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII, y aunque la mortalidad infantil se halla mantenido a un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad que otorga a esos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes de reconocérselas: parece como si la conciencia común no descubriese hasta el momento que el alma del niño también era inmortal. Ciertamente, la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización más profunda de las costumbres”<sup>141</sup>.

Bajo la influencia de eclesiásticos y legistas, los niños ya no eran esas criaturas graciosas como monos; en el siglo XVII numerosos moralistas se preocuparon por instalar costumbres civilizadas y razonables.

Dice Ariés que la educación del siglo XX se inspiró en el surgimiento de un nuevo sentimiento de la infancia, en tanto el cariño por los niños ya no se expresa a través del entretenimiento, sino por la preocupación moral y el interés psicológico<sup>142</sup>.

Esas criaturas debían ser protegidas y hacerlas juiciosas. La protección de los peligros morales corría paralela a la protección de los peligros físicos.

---

<sup>141</sup> Ídem. p. 69.

<sup>142</sup> Ídem. p. 185.

Algunos textos del siglo XVI y XVII presentan observaciones sobre psicología infantil, y el interés parece ser de adaptar la mentalidad de los niños para mejorar los métodos de educación. Surge un fuerte interés por los niños, considerados parecidos a los ángeles; “ese interés exige que se desarrolle en ellos la razón aún frágil, que se los convierta en hombres razonables y cristianos. El tono es a veces austero, se hace hincapié en la severidad, en contraste con el relajamiento y las facilidades de costumbres (...) Hacia fines del siglo se busca conciliar la dulzura con la razón”<sup>143</sup>.

Según Jacques Donzelot<sup>144</sup>, anteriormente “la educación por los domésticos se hacía según el principio de la mínima molestia para éstos, de su mayor placer también, como, por ejemplo, los juegos sexuales con los niños. Producía a cambio niños deformados y caprichosos, niños mimados en los dos sentidos del término, verdaderas víctimas de las enfermedades, y muy difíciles de curar, ya que no seguirán dócilmente el tratamiento que se les quiere aplicar”.

Entendemos entonces la resignificación que se produce sobre la infancia, y ello también comprende a lo que Ariés denomina el infanticidio tolerado. Según Donzelot<sup>145</sup>, que se pregunta por los motivos de las elevadas tasas de mortalidad infantil, la crianza llevada a cabo por las nodrizas con mala voluntad e incompetencia, en hospicios y conventos de difícil administración, puede ser caracterizada como “educación homicida”. Varían las razones por las que las madres recurren a las nodrizas para la crianza de sus hijos, pero de todas las clases sociales recurren a ellas; sin embargo, afirma Donzelot<sup>146</sup>, “la maldad de la nodriza se pone en evidencia y se atribuye a dos razones muy simples: el interés y el odio”.

A la educación de las nodrizas se le atribuye el alto índice de mortalidad infantil, la ineptitud de las niñas recluidas para su posterior maternidad, las taras de los niños. Donzelot indica la profusa literatura del siglo XVIII respecto de la conservación de los hijos; este es el siglo que incorpora el nuevo sentimiento hacia la infancia, donde lo Público se expande y los modos de crianza de los niños se ponen en cuestión. Incluso también se

---

<sup>143</sup> Ídem. p. 186.

<sup>144</sup> Donzelot, J.; op. cit. p. 23.

<sup>145</sup> Ídem. p. 14.

<sup>146</sup> Ídem. p. 15.

cuestiona a los hospicios por la alta mortalidad de niños “antes de haber podido ser útiles para el Estado”<sup>147</sup>.

Esta preocupación por la conservación de los hijos se relaciona directamente con el descubrimiento de la infancia como tal. Dice Ariés<sup>148</sup>: “En la sociedad medieval, que tomamos como punto de partida, el sentimiento de la infancia no existía, lo cual no significa que los niños estuvieran descuidados, abandonados o que fueran despreciados. El sentimiento de la infancia no se confunde con el afecto por los niños, sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue al niño del adulto, incluso joven. Por ello, cuando el niño podía pasarse sin la solicitud constante de su madre, de su nodriza o de su nana, pertenecía a la sociedad de adultos y no se distinguía ya de ellos”.

Este mismo autor constata el paso de la vida del niño por este mundo a partir del arte funerario y las inscripciones de epitafios, que registraban la muerte de los niños. Y ello pudo ser posible con el surgimiento de un sentimiento diferente respecto de la infancia, en tanto su pérdida es sentida con aflicción y deja de ser anónima. Es por ello que la idea de despilfarro de los cuerpos (alta tasa de mortalidad infantil por causas evitables) desaparece totalmente en el siglo XVIII con la aparición de las ideas del Reverendo Malthus, y la propagación de prácticas anticonceptivas. De este modo la crianza de los niños, comienza a representar para el Estado una relación costo – beneficio.

### **La familia y el Estado**

Una importante característica que definía a la familia del Antiguo Régimen, es el posicionamiento que el padre tenía respecto del universo familiar. El bien llamado “jefe de familia”, (nos dice J. Donzelot), declaraba su potestad por sobre todos los miembros del grupo; el ejercicio pleno de su autoridad, se referenciaba en los lazos que ese grupo mantenía con el resto de la comunidad. Así, a partir de él, se lanzaban los vasos comunicantes respecto de la solidaridad que el grupo presentaba consigo mismo, pero

---

<sup>147</sup> Ídem. p. 13.

<sup>148</sup> Ariés, Ph.; op. cit. 1987. p. 178.

principalmente, que lo enlazaba con otras familias. Nos dice este autor que son dos las consecuencias a tener en cuenta, con la constitución de la familia como referente mínimo de organización política. Estas son: por un lado, la fidelidad al orden público es la premisa que impera por sobre el jefe de familia; éste va a ser resguardado en su función, mientras aquella premisa sea también su premisa. Y por otro, él como instancia suprema del grupo, debe responsabilizarse de contribuir al Estado tanto con dinero como con hombres dispuestos a su defensa.

Las Cartas con Sellos del Rey eran documentos que avalaban la autoridad paterna, en la medida en que ésta no pudiera contener a los miembros rebeldes del grupo. Es por ello que cuando el poder discrecional del padre se ve amenazado, era un derecho de éste pedir al Estado la reclusión de los miembros que no pudiera controlar. A tal fin se destinan la construcción de hospitales generales, pues allí se recluyen los díscolos a la autoridad del padre; también la Bastilla servía a tal fin. Generó esta modalidad institucional, que se produjeran internaciones y reclusiones de miembros no siempre rebeldes, pero sí que por algún motivo resultaran molestos para el padre o bien para todo el grupo familiar.

La principal significación imaginaria amenazada durante el Antiguo Régimen era el honor familiar. Este emblema atravesaba intensamente las relaciones entre el grupo y la sociedad. El mismo Estado utilizaba esas pasiones vergonzosas para implementar un método de terror sobre las familias, poniendo el honor en juego respecto al descrédito público.

Pero este imaginario comienza a transformarse con la adquisición de la sociedad de derechos y ciertas garantías, principalmente durante la Revolución Francesa. El orden político se transforma, y con él, los distintos elementos jurídicos, de derecho y propiedad, como también la legitimidad del rol del padre en el manejo de su poder. Es así, que en el siglo XVIII, los miembros de la familia se ven en parte liberados de la presión social que pesaba sobre ellos. Recordemos que en la plenitud del período anterior, existía la división entre los pobres vergonzantes y los mendigos implorantes. Mientras los segundos no poseían pruritos en mostrar su pobreza, y la blandían para lograr el socorro ajeno, los primeros, por temor al deshonor, se veían compelidos a abstenerse de pedir ayuda.

Este esquema pierde vigencia por los cambios a nivel del imaginario social, y concomitantemente, por el aumento del número de pobres. En el período de mayor pauperización, conjuntamente con el advenimiento de la Revolución Industrial, los mendigos implorantes se convierten en vagabundos. El peligro que esto implicaba residía en que la no pertenencia a una familia generaba una ausencia de responsabilidad socio política, además de las más fuertes posibilidades de alteración al orden público. El deambular por los campos, les permitía vivir de la piedad ajena, y también, en ocasiones, de la amenaza.

Por ello, no se debe dejar de señalar que la familia, en su constitución, tanto como instancia organizativa del orden político tal como lo hemos visto en el Antiguo Régimen, o bien como un grupo más ligado a la conformación moderna de esta institución, se erige en un dispositivo eficaz para la contención de los pobres e indigentes, en cuanto a que la ligazón de éstos al grupo primario, neutraliza la posibilidad de revueltas reivindicativas. El Estado liberal del siglo XIX, apela a esta institución de la manera más exigente, pues sus principales cuestionadores son la pobreza de la gente, y las diferencias cada vez más flagrantes de las condiciones de vida entre las clases sociales.

Estas consideraciones, quizás generales, habilitan a pensar de manera más acabada la conformación de la escuela del siglo XIX. Especialmente en lo referente a la conjunción que comienza a producirse bien entrado ese siglo, entre lo educativo y lo jurídico.

### **Sobre la patología de la infancia**

Los hijos, hemos visto, se convierten en un bien supremo. Además de las consideraciones que sobre la familia puedan realizarse, un sesgo de importancia a considerar es el rol que a la familia le cabe en ese desarrollo del capitalismo del siglo pasado. Pues, en concurrencia a ese nuevo papel que el imaginario social le tiene asignado, surgen nuevas profesiones hacia fines de siglo, que dejan un sello indeleble en la subjetividad de los sujetos modernos. Y la eficacia de esa marca depende casi directamente de los dispositivos institucionales montados para tal fin. Por ello, aquello que



denominamos como nuevas profesiones, remiten a lo que J. Donzelot<sup>149</sup> refiere como trabajo social (asistencia social, educación especial).

Pero antes de adentrarnos en la descripción de esas actuales profesiones, tan ligadas a la educación y a los fenómenos de disrupción que se generan en el proceso educativo, es necesario consignar un nuevo cambio en la consideración de la infancia, ligado tanto a la familia como a la escuela. Y este elemento que adviene a dar un nuevo sentido a la relación de los sujetos con la vida misma es el cambio en el saber médico.

Habíamos aclarado que durante el siglo XVIII se produce una revalorización de las tareas educativas; lo que genera una evaluación de lo educativo desde dos perspectivas. Mientras que por un lado cambia la imagen de la infancia, lo que se da en llamar la medicina doméstica, es decir la ejercida por los no especialistas, va adquiriendo una imagen negativa y gradualmente disminuye su influencia en el ámbito de la familia. Y por otro lado, surge como una urgencia social la disminución del costo social, pues el aumento del número de pobres implicaba poner en práctica la ecuación que definía que el mayor trabajo debía corresponderse con el menor gasto social; ante esa instancia, surge entonces la filantropía.

Lo que se producía como un consejo imperativo que el saber médico de la época enviaba a las familias, se prolonga desde el siglo XVIII hasta fines del siglo XIX. La precaución que este cuerpo de poder -saber va generando, se referencia en el avance de lo que se da en llamar saber doméstico de la medicina<sup>150</sup>. Este saber, construido por la propia experiencia de la gente, da lugar a la propagación de la charlatanería o la vulgarización. Ante ello, se prepara la alianza entre el médico y la madre, como mejor modo de conjurar la vulgarización y la excesiva mortalidad de la población.

Así, esta fuerte alianza entre el (hombre) médico, portador del saber, y la (mujer) ejecutora de las directivas de ese saber, se traslada al ámbito institucional; es decir que el surgimiento de las enfermeras y veladoras vienen a confirmar el éxito de esta unión.

Nos aclara J. Donzelot (y seguimos a este autor en adelante) que hasta el siglo XVIII, la medicina no se orientó hacia la atención del niño, pues sus

---

<sup>149</sup> Donzelot, J. Op. Cit. p. 75.

<sup>150</sup> Ídem. p. 94.

prácticas estaban desplegadas en el mundo de los adultos. Pero hacia la mitad de ese siglo, se advierte que hay un interés creciente del saber médico a los problemas generados por el parto, a las enfermedades típicas de la infancia, etc. Esta inclusión de la medicina dentro del mundo de la niñez, no dejó de tener consecuencias, pues se produjo una pugna en el espacio mismo de la familia, entre el saber doméstico (de las viejas), y el saber de la renovada medicina. Esta promulgaba la extensión de la lactancia materna, en una dura batalla dada en los siglos XVIII y XIX. Lo que se sumaba a los consejos sobre la indumentaria del niño, es decir, la inutilidad del uso de la faja, y más aún, lo perjudicial de esa práctica. Además, los especialistas, recién formados en el ejercicio de los cuidados de la infancia, proponían los juegos libres para el niño, con los necesarios fines educativos. Y no estaban ausentes tampoco la preocupación por el aspecto moral, en cuanto a las perjudiciales prácticas promiscuas que estaban generalizadas en muchas familias, como una secuela que se arrastraba desde el Antiguo Régimen.

Esta gran transformación en el imaginario social también incluía el aspecto psíquico de los infantes, ya que se promovía el cese de los relatos de aparecidos y otros horrores, pues ello generaba, para el saber médico, situaciones traumáticas para el niño. Es por ello que la dura batalla que se produjo en el territorio mismo de la familia, tenía quizás como primer objetivo aislar a la familia de la influencia negativa de lo tradicional en el cuidado de los niños. Y para ello, el médico ha de vérselas con los hábitos de la antigua estructura de enseñanza y disciplina que devenía de los internados y las organizaciones de la iglesia.

La resultante de este proceso, de lento recorrido, aspira a alcanzar el establecimiento de una serie de significaciones distintas acerca de la infancia, propias ya de la modernidad, donde el valor de la vida adquiere diferente sentido al que tenía en siglos anteriores. La protección de la infancia comienza a gestarse entonces a partir de la cada vez más fuerte alianza entre el médico y la madre, contra las viejas formas de entender la crianza, y la vida misma. Es por ello que el saber médico se convierte en un digno reemplazante de lo que en el Antiguo Régimen se esperaba viniera del sacerdote. Este reemplazo en lo que respecta a las directivas del médico sobre cómo criar a los infantes, qué esperar, y sobre todo, cómo vivir, se

gesta paralelamente al surgimiento de la ciencia positiva. Pues el valor que la vida adquiere, en pleno desarrollo de la Revolución Industrial, es funcional a la necesidad que la producción tiene de incorporar niños y hombres sanos a la fábrica.

La mencionada alianza pretende, por lo tanto, formar una serie de significaciones distintas acerca de la infancia, y con ello instaurar un significado nuevo de lo que es la madre. Diferenciándola de la madre que, con el antiguo saber, ve crecer a su hijo de manera indolente y despreocupada; pues recordemos que es otra la valorización que se gesta sobre la vida.

Esta forma de comprender la niñez, y la atención de la misma, se complementa con el surgimiento de ciertas profesiones que se orientan a lo que Donzelot llama trabajo social. Habíamos mencionado que a partir del siglo XIX comienza a producirse un entrecruzamiento entre lo educativo y lo jurídico, pues no sólo existe una preocupación sobre la salud del niño, sino que también se promueve la preocupación acerca de los problemas de la infancia. Este conjunto de profesiones se afianza en torno a la psiquiatría y la sociología, y posteriormente abreva de la teoría psicoanalítica, ya entrado el siglo XX.

El saber que construye el trabajo social, que se enfrenta con las técnicas represivas típicas del medievalismo, se conforma sobre el modelo de la criminología. Es allí donde el aspecto judicial compone un fuerte sesgo que en ocasiones reemplaza a la educación misma. El uso de las estadísticas, y de los informes conlleva a una caracterización de la infancia en peligro; que también se complementa con la preocupación acerca de la infancia peligrosa, es decir, con la inquietud que se comienza a gestar sobre la delincuencia de los niños, y también, principalmente, del adulto. Esta preocupación permite la conformación de una estructura de prevención, basada en el retrato descriptivo del criminal. Para evitar el episodio que lo convierta en un proscrito, se promueve la amistad de los profesionales con el sujeto, niño o adulto.

Es así, que la patología de la infancia tiene como andamiaje de sostén preventivo, tanto a la medicina, que dicta las formas y modos de mejor crianza, como al trabajo social, que permite la conjugación del aparato

judicial con la institución educativa. Se evidencia una nueva transferencia en la función que cumple el Estado, pues lo que en su momento se esperó que la familia resolviera, a partir del ejercicio de la autoridad del padre en el mantenimiento de la unidad familiar, viene a ser cumplido ahora por los distintos despliegues de los aparatos del Estado. De esta manera el juez reemplaza al padre ausente, y el tejido de relaciones familiares es reemplazado por el conjunto de técnicos que adscriben a las nuevas profesiones.

Así, como la desarticulación de la familia es producto casi inmediato de la nueva forma de producción y sociabilidad, a partir de una distribución distinta del poder, rol y función de sus miembros, es necesario aclarar que si bien el padre ve mellada su autoridad patriarcal, valorizada sobremanera en el Antiguo Régimen, el rol y la función de la madre adquieren un mayor poder.

Una descripción figurativa permite comprender a la familia como una institución rodeada por el Estado. El cercamiento que los distintos aparatos que responden al Estado ( el educativo, el judicial, el de los técnicos, etc.) van haciendo del niño, conlleva al surgimiento de lo que Donzelot postula como un nuevo mercado de la infancia, cuyos pilares esenciales son la pedagogía, la psiquiatría y la medicina. En contraposición con el antiguo mercado de la infancia, sostenido por el internamiento conventual, con sus técnicas disciplinares y de subjetivación.

Con el advenimiento del aparato judicial, en la directa e inmediata intromisión en el mundo de la infancia, surgen roles sociales hasta ahora impensados. El Benemérito, personaje cercano a las salas tribunales, y con reconocida autoridad moral para tutelar a menores, era el encargado del ejercicio de dicha función. A través de su figura se viene a reemplazar al patriarcalismo anterior.

El devenir de esta recíproca implicación de instituciones, familia, escuela, niñez, justicia, va gestando progresivamente la noción imaginaria que postula la necesidad de albergue que necesitan los "niños perversos, débiles mentales, contestatarios, inestables". En Francia, se crea en 1909 un anexo a la escuela primaria donde se incluyen a los niños portadores de las características mencionadas. Aunque existieron experiencias como las de

Seguin en 1830, que implementó el trabajo con niños discapacitados mentales, a través de ejercicios memorísticos e imitativos.

Los mismos tribunales donde se exponían casos de menores irregulares se convertían, en realidad, en espacios donde proliferaba la presentación de enfermos psiquiátricos. Se produce con éstos una especie de disolución de la pena. Los mencionados especialistas de la patología de la infancia reconocen la vida del menor y están al tanto de su historia, a través de la misma confección de la instrucción. De esta manera el aparato judicial capta a los menores y les endilga una identificación penal.

Los especialistas visitan a las familias, con lo que se va produciendo una invisible invasión y / o cercamiento de lo estatal sobre la infancia. Las prácticas de vigilancia, que ponen en ejecución los técnicos, se orientan a la obtención de normalizaciones en el niño, esto es, la conformación de una instancia distribuidora de normas (lógica educativa) que venga a reemplazar a la instancia distribuidora de delitos (lógica judicial). Ya que el marco que el aparato judicial brinda establece de manera inexorable que el niño y su familia elijan someterse a la norma, u orientarse hacia la delincuencia. La institucionalización de regímenes normativos alcanza además el objetivo de reeducar a los niños bajo el mandato judicial. Se genera entonces una contradicción entre la lógica educativa y la lógica judicial, incompatibles en la coexistencia. Surge como una instancia extrajudicial la psiquiatría, que avala el posicionamiento educativo; es necesario aclarar que el sistema penal es incapaz de contener la existencia de niños irregulares.

Con el advenimiento de la psiquiatría se conjugan una serie de saberes, que abrevan en la tradición inmediata y mediata de las formas de valorización de la infancia. Es así que la investigación, realizada para la confección de la instrucción del caso, adquiere sesgos inquisitoriales. Las clasificaciones psiquiátricas, a través de una taxonomía cada vez más prolífica, necesitan medir y clasificar, es así que también se agregan los tests y por último un saber que anuda en parte los cuerpos teóricos anteriores, es el saber interpretativo, como dilecta técnica del psicoanálisis<sup>151</sup>.

---

<sup>151</sup> Ídem. p. 119.

La técnica que mayor importancia adquiriría en el establecimiento de la instrucción judicial era el informe social, basado en los métodos de investigación sobre la moralidad de la familia pauperizada; la observación de los pobres daba lugar a la descripción donde confluía lo asistencial y la represión. Es por ello que el niño caracterizado como irregular social era objeto de prácticas dadivosas llevadas adelante por las esposas de los burgueses. El ejercicio filantrópico formaba parte en realidad en su funcionalidad de los aparatos del Estado. Se ejercía a través de los mismos el control social de las familias sospechadas de prácticas disolutas con sus hijos.

Una consideración importante, que denota cómo el saber médico se incluye en conexión con la familia y lo judicial, es que a partir de 1912 el informe social requiere obligatoriamente el examen médico<sup>152</sup>. La psiquiatría aporta su saber a la instrucción. Poco a poco se va generando una transferencia que no deja de tener importancia en la constitución de la subjetividad colectiva, pues la facultad que antes estaba en manos del juez, esto es, decidir sobre la responsabilidad o no del niño en ciertos delitos, se transfiere virtualmente al médico. Aunque sea el juez el que formalmente enuncia el dictamen. El elemento conceptual, y que se transforma en una significación imaginaria de gran eficacia, es el concepto de discernimiento que tenía el menor en el momento de cometer el acto delictivo. En realidad, la discriminación de la responsabilidad o no del individuo a partir de su capacidad de discernimiento de lo que está realizando ya se encontraba en el código napoleónico.

Los avatares que la psiquiatría debe atravesar la llevan a dedicarse casi exclusivamente a los menores, por propios pedidos de los psiquiatras, que rechazan la demanda que el aparato judicial les hace para la investigación de grandes crímenes. Quieren desplegar su saber en lo que podemos llamar los pequeños delitos. El sostén teórico, que orienta este perfil epistémico, se asienta en que el delito es una acción no excusable por el argumento de la pérdida de la razón, sino que como acto responde a una anomalía constitutiva, que puede ser detectada, que puede ser prevista, pues una insuficiencia de base le da origen.

---

<sup>152</sup> Ídem. p. 126.

Así, nos dice Donzelot que al loco se lo considera un desheredado de la razón, mientras que el anormal es el que está desheredado de la sociedad. Se cree entonces, con verdadera fuerza de axioma, en la inteligibilidad de un fenómeno latente que debe ser diagnosticado preventivamente, a través de un signo visible. Ello permite comprender el cambio en la concepción de salud mental, pues anteriormente los alienistas tomaban como base la misma sintomatología. Hacia fines del siglo XIX , un ejemplo de un dispositivo de intervención profiláctica la constituía la acción directa del saneamiento sobre las condiciones de vida miserable, y con ello se ligaba, según los médicos, la lucha contra el alcoholismo, como la causa misma del degeneramiento.

### **La expansión de la psiquiatría**

La máquina escolar obligatoria y gratuita necesitaba saber, y confirmar, quiénes eran los idiotas y los débiles mentales, además de los insumisos. La obligatoriedad llena las aulas; es así, que en ese encuadre escolar comienzan a revelarse los indisciplinados y los indómitos a la normativa institucional.

Lo mismo ocurre con el reclutamiento masivo y obligatorio que realiza el ejército. En 1880 en Francia, se institucionaliza el saber médico psiquiátrico como un pilar esencial de la medicina militar. Lo mismo sucede, una década después, con la escuela. Pues se pide la conformación de una serie de protocolos y patrones que permitan detectar a los inadaptados. En Argentina, hacia la década de 1880, se erige la escuela pública, mientras que el servicio militar obligatorio se establece con el siglo XX (1901), practicándose en ambas instituciones los mismos criterios de detección que en el país europeo.

Es así, que el psiquiatra francés Regis dice: "La exigencia disciplinaria se convierte en la piedra angular de la insuficiencia psíquica en general"<sup>153</sup>. Es decir que la inadecuación a la disciplina escolar y militar permitía detectar, para el saber de la época, a los individuos con alteraciones psíquicas.

---

<sup>153</sup> Ídem. p. 136.

En este derrotero teórico la psiquiatría, a comienzos de siglo, se aboca a lograr una conceptualización entre lo que se da en llamar la patología de la raza y la patología de la voluntad. Sobre el sostén argumental de esta conceptualización se erigen las tres figuras nodales que van a guiar el devenir teórico de la psiquiatría moderna. Estas figuras son: la histeria, entendida como una patología de la voluntad; la debilidad mental, que se consideraba una consecuencia de la involución de la raza, y en consecuencia, una patología de la raza; y por último, la perversión, que sintetiza sobre sí las dos anteriores clasificaciones, ya que al instinto animal se le adosa la voluntad invertida.

La confluencia de estas patologías se produce en una figura familiar a la sociedad de la época, la del vagabundo. Sobre él recaen las más crudas descripciones que serán la base de las posteriores categorizaciones sobre la locura y la anormalidad. Una importancia capital adquiere la resignificación de la figura del mendigo errante, pues por esta sesgada teórica la psiquiatría infantil presenta sus certificaciones de nacimiento. Pues la consideración que se realiza en la época resulta ser la siguiente: las debilidades no corregidas en la infancia, producen como un efecto incorregible la errancia y el vagabundeo. Por lo tanto toda instancia de dispersión, de curiosidad, de errancia, propia de los niños por su voluntad vacilante, por su cerebro aún mal organizado, por su incapacidad de abstenerse a la fascinación por la debilidad de la abstracción, los conduciría a la fuga.

Es decir que sobre la psiquiatría infantil se referencia la disciplina de la institución escolar, junto a la profilaxis del médico. Se convierte la escuela, entonces, en el marco institucional adecuado para el reconocimiento del comportamiento del infante, ya que presentan rasgos comunes tanto el niño delincuente, los anormales asilados, como los niños de las escuelas de perfeccionamiento (especiales).

La escuela se transforma entonces en el cedazo que permite valorar la aptitud para el acatamiento, como la disposición a la socialización. Sobre ese ordenamiento, sobresalen como causa a tener en cuenta para las anomalías constitutivas, incrustadas con intensidad en el imaginario social, la moral de los padres; pero de manera relevante, como causa se instala la salud de éstos. Así, los afectados de tuberculosis, sífilis, y proclives al



alcoholismo, tendían irremediabilmente hacia la criminalidad y a las alteraciones morfológicas. La familia, entonces, se convertía en la responsable de los trastornos que detectaba, de manera inexorable, el psiquiatra.

Se mezcla en esta instancia, por lo tanto, la violación de lo jurídico con la violación de la naturaleza. Por un lado, la criminalidad implicaba la trasgresión de la primer categoría, en tanto la segunda remitía a las consecuencias biológicas de tales estados de insalubridad de los padres.

La psiquiatría, por ello, transfiere de manera exitosa, el concepto de discernimiento a la categoría de educabilidad<sup>154</sup>. Es decir que remite lo que antes se encontraba en el campo jurídico al espacio educativo.

La preocupación por la salubridad, que pasa a convertirse en un problema para las clases dominantes, genera un dispositivo de intervención que asiste a las clases trabajadoras introduciendo al médico en las casas. La ya mencionada alianza del médico con la madre, se refuerza ahora con la creación, en el imaginario social, de significaciones sociales que remiten a la comprensión de la sociedad como una sociedad vacunada y libre de vicios.

La significación que adquiere el vicio responde a la lectura que el dispositivo hace del ambiente interior de las casas populares, llamadas rápidamente a ventilar por prescripción médica. El aire viciado es consustanciado por el vicio de quienes lo respiran.

Así, el higienismo penetra no sólo en las casas populares, sino que también lo hace en las fábricas y en las escuelas. Se gesta un imaginario de normalización que se extiende incluso a la forma de llamar a las escuelas fundadas por aquella época; es así, que las mismas se denominan de manera clara: escuelas normales. Esta noción de homogeneidad, remite entonces, más que nunca, a la tarea de la psiquiatría en su acción preventiva de discriminar los educables de los no educables.

Se genera de esta forma un verdadero mercado de la inadaptación. Pues la creación de legislaciones, que convierten a la escolaridad en un tránsito obligatorio de la niñez, somete a los hijos de los trabajadores a un encuadre institucional y a una socialización radicalmente distinta a la cultura obrera. Así, se intenta detectar las taras orgánicas de las clases pobres, mientras se

---

<sup>154</sup> Ídem. p. 133.

idean dispositivos que permiten encerrar a los niños que son de otra manera incontenibles por la escuela normal. Los patronatos privados surgen con ese fin. Y son derivados allí los niños por la justicia.

Ya el doctor Dupré en 1910<sup>155</sup>, define al perverso, figura que llena los patronatos, con las siguientes características: anemotivo, inafectivo, y portador de un importante fondo de actividad antisocial. Esto produce la instalación de la figura del perverso como un sujeto ineducable, centrando todas las referencias en la detección de los rasgos que caracterizaban esa clasificación.

Pero esto de ninguna manera se restringe al ámbito acotado de la geografía europea, sino que, como sabemos, los políticos latinoamericanos han tomado como modelos tanto a la pedagogía como a la ciencia europea y norteamericana, que instalan en nuestros países esquemas similares a los que hemos venido analizando.

### **El poder judicial y los niños en tiempos de la emancipación en el Río de la Plata**

Por familia puede comprenderse en el siglo XVIII a los que comen de un mismo plato y habitan bajo un mismo techo, caracterizándose la misma en ese período por ser una familia extensa.

Asimismo, en el período colonial se combinaron modelos familiares que podemos llamar nucleares (padres e hijos habitando juntos), con otros que integran a otras personas que conviven con los padres e hijos (modelo familiar extenso).

De acuerdo con Cicerchia (1998), a cada sistema familiar corresponde una determinada estructura ideológica, y ello permite comprender la variedad de discursos familiares que se constituyen en tanto están abiertos a la negociación social. Además, interviene cada vez más un nuevo tipo de poder, el judicial, que se cimienta en la “razón”, y por ello no tan influenciado por la tradición. Así, se descubre un mundo doméstico con sus prácticas e imaginarios que se alejan de las representaciones del mundo doméstico tradicional. Las representaciones familiares innovadoras ubican a padres y

---

<sup>155</sup> Ídem. p. 140.

madres naturales y a sus respectivos hijos como figuras usuales en la vida social. Y con ello se corre el velo que ocultaba, en la sociedad tradicional, a las mujeres solteras, separadas y abandonadas, y también a las viudas.

Ello significa que por un lado avanza la modernidad, pero por otro, que esas costumbres dependen de otras cuestiones. Así, según Cicerchia “un primer paso de privatización del universo doméstico fue el que marcó el desplazamiento del control religioso por uno más laico - por lo tanto más racional- de las prácticas familiares. Se trató, sobre todo, de un cambio cultural. Las guerras domésticas fueron los indicadores de una tendencia: la secularización de los espacios privados y la falacia de un mito, el de la sagrada familia”<sup>156</sup>.

Sin embargo, es necesario realizar un breve recorrido para describir cómo se cimienta el aparato judicial en la región del Río de la Plata a partir de los tiempos de la emancipación.

“En 1779, don Marcos José de Riglos, síndico procurador general de la ciudad, se presenta ante el virrey para solicitar el establecimiento de una casa de niños expósitos. Se crea la Casa Cuna, destinándose a este fin la Casa de Ejercicios de Mujeres, costeándose el caudal de temporalidades los arreglos y composturas que fueran necesarios. Entre 1779 y 1802 se recogieron 2017 niños. En 1827 se pone bajo la dirección de la Sociedad de Beneficencia”<sup>157</sup>.

Esta referencia nos introduce directamente en tiempos de la emancipación de la colonia española y la política de protección de niños abandonados. La Casa de Expósitos se sostiene con fondos provenientes de rentas de edificios que son propiedades del gobierno y de ganancias de la Casa de Comedias. Administrada a partir de 1783 por la Hermandad de la Santa Caridad, y ya en el nuevo siglo, bajo el gobierno de Rivadavia se hizo cargo de su dirección el canónigo Saturnino Segurola (1817- 1838). Éste se preocupa por la educación de los niños abandonados, por los procedimientos de adopción, que necesitaban ser perfeccionados, y también por la regularización de las actividades de las amas de leche. (Cicerchia<sup>158</sup>).

---

<sup>156</sup> Cicerchia, R.; op. cit. p. 65.

<sup>157</sup> Ídem. pp. 89- 90.

<sup>158</sup> Ídem. p. 78.

Hacia 1823 nace la Sociedad de Beneficencia, cuyo origen es la Sociedad de Damas de Buenos Aires. Comienzan a dirigir la Casa de Expósitos y otros establecimientos públicos que propendan al bien de las mujeres y, no exentas de conciencia de género, a probar la existencia social de éstas.

Existe un lento proceso de secularización, donde el poder político disputa los espacios con la Iglesia. Se produce gradualmente un recorte del poder de esta última, las jurisdicciones eclesiales son controladas por el Poder Judicial. Se intenta con ello, de acuerdo a Cicerchia, una reformulación global de la relación colonial y se gesta otro orden social, que apela ya no a la represión de los desviantes sociales sino a la negociación.

Se crean asimismo en los barrios de la ciudad los Juzgados de Paz y las Defensorías de Menores. Tienen estos últimos a su cargo la jurisdicción de todo aquello relacionado con la minoridad y también con los indigentes, así como también delitos menores y desorden público.

Una problemática que requería la intervención pública a través del Poder Judicial la constituía la cesión de menores. La pobreza desesperante de algunas mujeres las impulsaba a ceder a sus hijos a fin de que éstos tuvieran una mayor oportunidad en salud y educación. La soltería de la madre era también un motivo frecuente para justificar la cesión del niño para que fuera criado por otras personas en calidad de custodios. Este proceso de cesión estaba regido por un contrato firmado ante los responsables de la defensoría, y en él se establecían las condiciones de la cesión y los plazos de la misma.

Cuando se percibe que el que custodia no guarda al niño de acuerdo a lo comprometido, estos menores son reclamados mayoritariamente por sus madres (65%), por sus padres (25%) y en un 10 por ciento por sus madrinas<sup>159</sup>. Las razones que impulsaban el reclamo eran, con frecuencia, eran el incumplimiento de responsabilidades (40%), malos tratos (30%), y también un motivo atendible: la situación de necesidad que atravesaban los reclamantes. Es interesante observar el dato que indica que de cuatro niños reclamados tres eran niñas, produciéndose serias disputas cuando el reclamante no era atendido. Y de acuerdo a la interpretación de Cicerchia,

---

<sup>159</sup> Ídem. p. 80.

en las clases populares las niñas eran ubicadas en el mundo del trabajo como personal doméstico, y ello significaba un ingreso de recursos.

Además, podríamos realizar un análisis de acuerdo al sexo de los receptores, pues cuando éstos eran varones, mayoritariamente requerían a su guarda varones (75%). Con frecuencia se estipulaba en los contratos que el receptor estaba obligado a enseñar un oficio al niño varón, existiendo la posibilidad cierta del reclamo si esto no se cumplía.

Los Tribunales de Menores aceptaban los reclamos, sobre todo de las mujeres, pues tenían como objetivo principalmente la búsqueda de la estabilidad familiar. Pero las decisiones judiciales de estos Tribunales descansaban sobre las leyes de Patria Potestad. Y aquí transcribiremos una larga cita de Cicerchia acerca del derecho de la madre, que "...era inapelable durante la lactancia, extendida hasta una edad de 3 años. La norma otorgaba "la guardia" a las mujeres que debían nodrificar y criar a sus hijos hasta una determinada edad (...). De allí en más era el padre quien ejercía sobre sus hijos, o sus nietos, o bisnietos, que descendían de sus hijos siendo un ligamento de reverencia, de sujeción y de castigo, que debe ejercer el padre sobre el hijo (...) la patria potestad era la facultad exclusiva que tiene el padre de reclamar en juicio la devolución o entrega de su hijo que se halla en poder de otro, ya sea por la fuerza o la voluntad" <sup>160</sup>.

Asimismo, la patria potestad ejercida por el padre se correspondía con la responsabilidad del adulto del destino del niño. El estado del menor convoca la atención de la justicia y la medicina. Se gestan entonces otras formas de sociabilidad, otra trama de significados que permiten al niño y la niña acceder a un lugar central en tanto hay preocupación por su crianza y por su educación.

Los fenómenos de abandono, negligencia en los cuidados y por supuesto el infanticidio comienzan a preocupar a las autoridades. Esta última instancia, el infanticidio, alarmaba a las instituciones de la época, pues moría un porcentaje inmenso de niños por causas fácilmente evitables, ya que estaba bien instituida en el imaginario social de la época, la práctica de dejar morir o ayudar a morir al niño.

---

<sup>160</sup> Ídem. p. 82.

Las respuestas oficiales, hacia fines del siglo XVIII y principios del Siglo XIX ante el descubrimiento de la niñez, se atuvieron a la creación de lugares de albergue para la infancia abandonada, que garantizara su sobrevivencia. Ya mencionamos la primera Casa de Niños Expósitos de Buenos Aires creada en 1779 a instancias del Virrey Vértiz.

En síntesis, estas estrategias de internación de la niñez y su posterior salida tenían sus mecanismos de regulación de entrega de niños, para su crianza y educación, a familias que podían sustituir a las familias de origen. La evaluación de cada grupo familiar estaba determinada por un cálculo de sobrevivencia y capacidad educativa del grupo familiar.

La preocupación por los momentos iniciales de la vida se traducen en una Cédula Real de 1804 (Cicerchia) donde se prescribe “El modo de hacer la operación cesárea” para garantizar “la vida espiritual y temporal de las criaturas como objeto de la mayor importancia”.

Es decir, que se despliegan una serie de consideraciones acerca de la mejor conservación de los niños y también en lo referente a su educación en etapas posteriores de su vida.

Esto indica de manera clara la preocupación del Estado y sus instituciones en los siglos XVIII y XIX acerca de las mejores posibilidades de sobrevivencia de la infancia.

En verdad deberíamos ampliar este análisis con la descripción del contexto histórico social. En ese período las subjetividades se transforman a partir de un intenso proceso de cambio de las significaciones más importantes de la vida cotidiana de la gente.

El surgimiento de otras prácticas sociales, diferentes formas de intimidad con la nuclearización de la familia, nos plantea que era necesario la dominación de la vida pública a través de significaciones tales como el sujeto soberano y la libre circulación de las personas. Esto se funda, además, en el contrato social que establece cada ciudadano con el orden social imperante. Sin embargo, existía desde antaño el régimen de tutelaje de aquellos que no pueden sostener el contrato social, y por ello deben ser tutelados. En este grupo se encuentran los locos y los criminales, -se crean manicomios para su internación, junto a las prisiones-, y la masa de vagabundos que se introduce en el hospicio.

Pero, además, existe otro grupo de sujetos que requieren de tutelaje, son el de las mujeres y los niños. Ambos actores sociales necesitan estar tutelados por un hombre ciudadano para circular libremente por el mundo público. El pater se apoya para cumplir sus obligaciones en el aparato judicial que le sirve de garante, pero asimismo este aparato hace valer los derechos maternos. Es decir que las mujeres tenían la autorización pero al mismo tiempo estaban obligadas a responder a un determinado “deber ser”<sup>161</sup>.

Se tenía reservado un lugar para ellas en el mundo privado del hogar, intramuros, pero no en el mundo público. La mujer, tanto como el niño y la niña, asistían a la vida pública desde los interiores. Incluso esto se evidencia desde el mismo surgimiento del vestuario propio de la niñez, fue el varón el que vistió primeramente ropas de niño, y después lo hicieron las mujeres.

Hemos visto que así como el lugar del padre hasta el siglo XVIII se funda en la autoridad del rey o el virrey, la autoridad del padre en los albores de la sociedad moderna se funda en los especialistas, que indican acerca del buen vivir, de la normalidad y la anormalidad, pues se instala también como significación imaginaria una serie de prácticas racionalizadas de control social sobre la infancia; sobre ello nos extenderemos más adelante. Sin embargo, es dable aclarar que será entonces el médico quien oriente acerca de cómo vivir y de aquello que es bueno o malo para la salud y para la comunidad.

Esto prepara el advenimiento del sistema pedagógico, pues el niño pasa a ser ahora una inversión para la familia nuclearizada, y ello supone que la educación de los niños varones es una acción que acomete toda la familia, mientras que la de las niñas mujeres no progresa en las escuelas sino hasta muy pocos grados.

La preparación para el sostenimiento de la vida doméstica era la principal preocupación en la educación de las mujeres. Dependía también su pertenencia de clase para aspirar a un hogar con holgura económica o bien para ser además de esposa y madre, trabajadora a destajo o empleada en la producción fabril.

---

<sup>161</sup> Ídem. p. 257.

El destino de la mujer era determinado, por lo tanto, a partir de la conformación en su niñez de una subjetividad fragilizada, para ocupar un mundo cercado y tutelado por el varón.

Es por ello que la crianza de las niñas se separa en un momento de la de los niños y ello tiene por objeto imprimir a la educación de género un fuerte sello por la propia condición de mujer, y para que se incluya sin sobresaltos en un mundo invisible del hogar.

Al respecto son claras las palabras de Sarmiento al inaugurar en 1841 el Colegio de Santa Rosa en San Juan<sup>162</sup>, que si bien inaugura su compromiso con la educación femenina, lo hace con el fin de: "predisponerlas á ser esposas tiernas y tolerantes, madres ilustradas y morales, cabezas de familias hacendosas y económicas". Juzga además a la mujer en su rol de madre en tanto la responsabiliza de los desvíos de la juventud. Por otro lado se revela la necesidad de someter a la mujer, de constreñirla en su libertad de movimientos respecto del hombre: "nunca es demasiado temprano para dar hábitos de orden, aseo, economía, docilidad y sumisión, a un sexo que por sus necesidades, su debilidad, por nuestras costumbres é instituciones debe ser siempre sometido..."

Este recorrido nos muestra entonces al modo de considerar a la niñez en el siglo XIX, junto a las consideraciones y valoraciones de la educación de la niña, en función de su específico rol de madre y esposa. Y por lo visto esas consideraciones revelan un modo particular de significar los lugares, en este caso de la niña y de la mujer, como carencia, definidas socialmente por lo tanto por lo que no son o bien por la insuficiencia que legitima su tutelaje. De acuerdo a nuestro modelo de análisis, niños y mujeres ocupaban el lugar de tutelados, en falta respecto del varón adulto.

Resulta evidente que los modos de educar son sexistas, esto es, una forma particular de pedagogía para los varones y otra para las mujeres. En tanto la primera dispone al niño para que ocupe roles sociales en el mundo público, las niñas -como hemos visto en palabras de Sarmiento, quien expresaba los ideales de una época- estaban restringidas en su socialización al mundo privado de la maternidad y el hogar.

---

<sup>162</sup> Garrels E; "Sarmiento ante la cuestión de la mujer: desde 1839 hasta *El Facundo*" en: *La Imaginación Histórica en el Siglo XIX*. U. N. R. Rosario. 1994.



Nos interesa por lo demás reconocer los modos de autoridad que se prescribían con los niños en general, pues ello nos revelaría también los modos de construcción del enfoque tutelar en el imaginario social de la época. Esto tiene interés, pues nos marca un derrotero en la formación de generaciones que multiplicaron en el siglo XX las enseñanzas que conllevan temor a la autoridad del adulto. Nos dice el profesor P. F. Monlau<sup>163</sup> que es necesario "...mantener intacta la autoridad sobre los niños, y dirigirse pura y simplemente al sentimiento de obediencia. Esta obediencia ha de ser ciega, y hasta ir despojada de la idea de obligación: las nociones de deber, como más complicadas vendrán después, y reforzarán todavía más el sentimiento de obediencia." Y también..." la razón es demasiado grande para caber en la cabeza de un niño..."

Esto deja explícito que el estado de la infancia en el siglo XIX, en Francia y creemos que en todos los países europeos, es un estado de sometimiento a la autoridad de los adultos.

Recordemos además el concepto ya explicitado aquí de Katharina Rutschky de pedagogía negra (Schwarze Pädagogik). La autora describe técnicas de condicionamiento en la primera infancia, olvidándose el niño de esa imposición. Esa pedagogía entre otras cosas enseña que al niño hay que quitarle la voluntad lo antes posible. Esta autora sostiene que los efectos de esta pedagogía fueron dominantes en occidente en los siglos XIX y principios del XX.

Pero también lo hemos registrado en el Río de la Plata cuando citamos a Sarmiento. El rol dominante de los varones adultos sobre las mujeres adultas encerradas en el universo privado del hogar, y también sobre los niños en tanto no se reconoce en ellos capacidad de raciocinio, ni tampoco ninguna instancia de autonomía personal que conlleve la posibilidad de formar un pensamiento propio alrededor de sus afectos y de sus sensaciones corporales, hablan claramente de su significación de insuficiencia respecto de lo que el imaginario denota como instancia de ciudadanía plena (la del varón).

---

<sup>163</sup>Monlau, P. F.; *Higiene del Matrimonio*. Ed. Garnier Hnos. Madrid. 1868. p. 538.

Así, la crianza de las niñas se separa en un momento de la de los niños, y ello tiene por objeto imprimir a la educación de género un fuerte sello por la propia condición de mujer, y para que se incluya sin sobresaltos en un mundo invisible del hogar.

Para continuar con nuestra indagación, analizaremos conceptos que se relacionan con la formación de la noción de autonomía, en tanto que niño y niña se forma a partir de las nociones de libertad, igualdad, creación histórico-social, etc.

## Capítulo II: La constitución subjetiva y el dominio histórico social

### Dominio histórico social. Imaginario y Ciencia

De acuerdo con el cuerpo conceptual de la teoría de Castoriadis<sup>164</sup>, la sociedad se despliega como creación de un espacio y un tiempo a partir de lo cual se expande una multiplicidad de formas organizativas, con elementos materiales y / o naturales como así también elementos no materiales. Entendiendo a los primeros como aquellos que se incluyen en el orden de lo humano; mientras que los no materiales pertenecen al campo de lo extrasocial. Vinculados unos y otros por redes inmanentes de sentido que les permiten conformar una serie de nociones, que se disponen a manera de constelación en el imaginario social.

Como producto del tejido de significaciones que se establece por la propia implicación de las nociones en juego, de manera no lineal, sino diagramática, se pliega una subjetividad que brota con las marcas propias de un segmento histórico determinado.

Nos introducimos así en el dominio de lo histórico-social. Dominio que nos describe el origen mismo de la humanidad, según Castoriadis. Una aclaración previa, para introducirnos en la descripción de ese origen, es la de considerar a la humanidad como psique, entendida como un flujo representativo/ afectivo/ intencional. Este autor considera que el individuo históricamente conformado lo está a partir de la fabricación social que realiza el conjunto de instituciones sociales sobre la psique. Es decir, que ésta, como flujo representativo, vive autorreferenciándose. Dice Castoriadis: “La humanidad surge del caos, del abismo, de lo sin fondo. Surge de allí como psique: ruptura de la organización regulada de lo vivo, flujo representativo / afectivo / intencional que tiende a referirlo todo a sí mismo...”<sup>165</sup>.

Por ello la búsqueda de sentido, para esta instancia, es una búsqueda de sentido monádico. La psique como humanidad, necesita ser, por lo tanto, socializada; es decir, necesita recibir su forma de la institución de la

---

<sup>164</sup> Castoriadis, C.; *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona. 1988.

<sup>165</sup> *Ibidem*. p. 177.

sociedad. Por sí misma la humanidad como psique no podría sobrevivir, pues es radicalmente inepta para la vida. Dependiendo de sí misma no podría tampoco existir, pues surge del mismo caos, de lo indeterminado, de lo abismal<sup>166</sup>. Castoriadis aclara: “La institución permite sobrevivir a la psique al imponerle la forma social del individuo, al proponerle e imponerle otra fuente y otra modalidad del sentido: la significación imaginaria social...”<sup>167</sup>.

La institución le permite entonces la sobrevivencia al establecerle otra modalidad de sentido, distinto del monádico y solipsista. Y este nuevo sentido, que compone socialmente al individuo, está otorgado por las significaciones imaginarias que forman una urdimbre compleja, un magma de nociones que confieren sentido a toda la vida social y también a las condiciones concretas de existencia del individuo. Podemos figurarnos a esta forma de socialización extendida en la humanidad, como una película que recubre el caos, lo abismal, lo sin fondo de la psique. Por lo tanto podemos afirmar que el sentido no termina nunca de recubrir el caos, ya que perdura en el reservorio de la psique, estando siempre presente en ella.

Este caos psíquico, al no ser enteramente recubierto por la institución de la sociedad, produce repetitivamente lo sin fondo, el sin sentido amenazante de la institución de la sociedad, sin que ello implique una ausencia de sentido.

¿Qué significa entonces, a qué viene a dar sentido la significación imaginaria? La institución de la sociedad es la institución de las significaciones imaginarias, creadas por la propia humanidad para dar sentido a lo que pueda presentarse, y establecer que las cosas sean tales cosas. Ese qué es cada cosa, ordena y propone un principio de existencia, un principio de valor, de acción, y también impone un principio de pensamiento. Es por ello que la unidad total de las instituciones sociales se

---

<sup>166</sup> Es necesario aclarar que para C. Castoriadis el caos o lo abismal nunca deja de estar presente en la psique, aunque ello no supone que “toda la estructura del individuo (el “yo conciente”) ...(sea)... una defensa contra la psicosis. Esa estructura es ciertamente, por su construcción, una defensa contra el caos psíquico, pero es impropio decir que éste sea ‘psicótico’ Que los estratos sucesivamente formados de la psique presenten, cada uno en sí mismo y en su coexistencia casi imposible, rasgos y modos de funcionamiento muy próximos a la psicosis —en el sentido de que ésta tiende a preservar partes importantes- es indiscutible...La psicosis es... (como lo demostró Piera C. Aulagnier en *La violencia de la interpretación*)... la construcción o creación de un pensamiento delirante, con sus rasgos y postulados propios, lo cual por entero es otra cosa” (1988. pp. 177,178).

<sup>167</sup> Ídem. p. 177.

conforma a partir de la malla de significaciones que impregna y orienta la vida concreta de los hombres.

Ahora bien, las significaciones son imaginarias porque están dadas por creación de la humanidad, y son sociales porque sólo pueden existir estando instituidas. Brotadas de un magma de significación, son nociones tales como: dioses, virtud, pecado, puro, impuro, estado, ciudadano, capital. Para Castoriadis: “La significación constituye el mundo y organiza la vida social de manera correlativa al sujetar ésta cada vez a “fines” específicos...”<sup>168</sup>. Así, el poder de los reyes es posible en virtud de las significaciones imaginarias. Y es la constelación de significaciones la que da forma al imaginario social de un determinado segmento histórico.

Pero la humanidad, recordemos, surge del caos, que nunca deja de recrearse y amenazar la película de sentido que brinda el conjunto de significaciones, pues el dominio que éstas establecen es una contención siempre precaria, siempre inestable, transitoria, vacilante. “...el mundo -el ser- ese esencialmente caos, abismo, lo que no tiene fondo. Es alteración y autoalteración”<sup>169</sup>

Y la amenaza que se cierne sobre el trabajo de la significación obedece a una causa que debemos apresurarnos a aclarar: hay amenaza porque no hay fundamentos, no existe la piedra angular en el edificio de las significaciones imaginarias sociales.

La no existencia de la significación que legitime el conjunto del imaginario social condena a la humanidad a encontrarse apenas asida al sentido, frente al abismo, entre los límites del sentido y del sin sentido, que se asemeja a la huella dejada por la ola en la arena, sinuosa y precaria. Es necesario aclarar que, asimismo, los desgarros del recubrimiento de la significación no cesan de producirse. Porque el ser es caos, es lo sin fondo mismo. Ante ello, la falta de fundamento último, angular, de la significación, hace que ésta sea arbitraria, contingente, y producto, por lo tanto, de la autocreación de la sociedad. Por ello la significación es autocreación; y es engendrada, creada, por la propia sociedad. De esta manera no existe otro origen de la sociedad

---

<sup>168</sup> Ídem. p. 179.

<sup>169</sup> Ibídem.

que no está en ella misma. La causa que la provoca, que la engendra, no está fuera de sí misma.

Pensemos entonces en los modos en que los sectores hegemónicos en lo político y en lo económico establecieron en la Argentina de fines del siglo XIX una serie de significaciones que fundaron el sistema educativo y que relacionaban de manera inmediata el amor a la patria, el sentimiento de nacionalidad, las prácticas militaristas dentro de la escuela y la obediencia de los niños, al mismo tiempo que se postulaba la formación de un futuro ciudadano moralmente fuerte, de carácter templado combinado con los mejores elementos de su raza.

Afirmación que permite el establecimiento de cierta consecución lógica, de importancia nodal en el análisis de la sociedad; y estas derivaciones remiten a la cuestión del origen y fin de la sociedad.

Preguntarse acerca del *por qué* de una sociedad devela también la pregunta sobre el *para qué* de la misma. Afirmamos que el origen de la sociedad no está fuera de ella misma, que la Causa que le da origen se heteronomiza, pues “implica necesariamente el supuesto de una fuente extrasocial de la institución (y de la significación) y, por lo tanto, la ocultación de la autoinstitución de la sociedad, el encubrimiento que lleva a cabo la humanidad de su propio ser como autocreación”<sup>170</sup>.

Es creada esa causa en el mismo momento en que el sentido recubre el caos, autocreación de sentido que le permite a la humanidad ser tal, una comunidad de hombres socializados. Y es por ello que el fin de esta comunidad es su existencia como sociedad a la que ella misma se atribuye y fija esos fines. Veremos cómo esta autocreación se produce en los momentos de la creación de la organización nacional, y resulta del trabajo de la institucionalización de la educación. Así, la educadora Juana Manso, escribe a Domingo F. Sarmiento el 24 de diciembre de 1866, diciéndole: “He dado una lectura en Quilmes i propuesto la formación de una sociedad de Escuelas, según sus indicaciones. En este otoño me propongo recorrer los pueblos vecinos, dando lecturas para promover asociaciones, i cuento inducir a Chivilcoi a invitar a todas las municipalidades de la campaña, para un meeting con el objeto de promover la educación. Si no lo obtengo, le

---

<sup>170</sup> Ídem. pp. 182-183.

declaro que aún no estoy dispuesta a morir de despecho como Mariano Moreno (...) Hemos venido al mundo a luchar para vencer y no para dejarnos morir”<sup>171</sup>.

Origen y fin como autoinstitución hace frente al caos, e intentan, por lo tanto, negarlo. Para lo cual organiza el mundo sujetando la vida social a fines específicos, ya sean éstos adorar al rey o a Dios, sacralizar el pasado, obtener plusvalía, destruir al enemigo, construir un sistema educativo. Dicha sujeción permite que se desconozca el núcleo abismal que existe en sí misma. Por ello la humanidad, niega por un lado el caos, pero por otro, lo recrea, pues ella misma lo contiene y lo manifiesta. Y entre esta presentación / ocultación el caos continúa manifestándose.

Ahora bien, la autoinstitución es el modo de ser de lo histórico social. Para lograrla, la sociedad establece la identidad entre el ser y la significación. Esta es una forma de reparar o atenuar los desgarros en la cobertura de significación que produce el caos que la misma humanidad contiene.

Aquella identidad entonces le atribuye la significación social al ser, por lo que el ser es ya significación, y esta afirmación remite a una especie de solución que encuentra la humanidad para neutralizar toda manifestación del caos. Une así el origen del mundo con el origen de la sociedad. Aunque nos aclara Castoriadis, que “este relacionar y unir el origen del mundo y el origen de la sociedad debe, desde luego, reconocer el carácter específico de la sociedad sin romper la homogeneidad del mundo”<sup>172</sup>.

Se unifica por lo tanto el ser de la significación con la significación del ser. En esta homogeneidad de los dos orígenes encuentra su fundamento la religión. Se reduce, por lo tanto, todo a las mismas significaciones; así que aquellas, que organizan la sociedad son las mismas que dan origen al mundo. De esta manera toda sociedad contiene un sistema de interpretación del mundo; su propia identidad se constituye a partir de ese sistema que opera como un esquema de intelección de la realidad. Dice N. García Canclini: “Tener una identidad sería, ante todo, tener un país, una ciudad (...) una entidad donde todo lo compartido por los que habitan ese lugar se

---

<sup>171</sup> En “Ambas Américas”. *Revista de Educación, Bibliografía i Agricultura*. Director: D. F. Sarmiento. V.I. Nueva York. Imprenta de Hallet y Breew. 58 y 60 Calle Fulton. 1867. Reimpreso por Luis Gotelli para la Asociación de Difusión Interamericana. Bs. As. 1943.

<sup>172</sup> Castoriadis, C.; op. cit. 1988. p. 182.

vuelve idéntico e intercambiable”<sup>173</sup>. Y ese esquema de intelección se construye además sobre el tamiz del sujeto pedagógico, que de acuerdo a Adriana Puiggrós, se define por “...la múltiples articulaciones posibles entre el educador, el educando y los saberes, tomando los términos educador y educando en un sentido amplio, referidos a todos los sujetos sociales que enseñan y aprenden”<sup>174</sup>. Este sujeto pedagógico termina por ser un sujeto que es encarnado por niños patriotas a los que se les impele a “jurad morir por vuestra patria, antes que verla humillada”<sup>175</sup>. Y leemos también cómo se entrelazan las significaciones de nación, madre y función educadora, como fundamento de un país: “El hombre es la cabeza, pero la mujer es el corazón de la humanidad (...) La educación de la mujer es importantísima, de ella depende la felicidad de una nación entera, porque la mujer será más tarde Madre, y la palabra Madre (...) encierra todo un sistema educativo”<sup>176</sup>. Esto es, se amalgaman las significaciones y se produce la institución de una sociedad con esa articulación.

Por otro lado, la autoinstitución, como operación de dicho sistema de interpretación, queda ocultada por la heteronomización de la sociedad. Y esto significa que por la incapacidad de los seres humanos de aceptar lo abismal que encierra la propia humanidad, atribuyen a una Causa extrasocial (Dios, Mercado, Razón, Patria, Héroes, etc.) el origen mismo de la sociedad. Encontrando así la significación última que le asegure estabilizarse, lo que genera, por otra parte, la garantía de inalterabilidad del sistema social. Esta Causa heterónoma como Causa que se ubica por fuera del dominio consciente de la humanidad, es la que permite definir a la sociedad como estructura heterónoma. Se organiza, por ello, de acuerdo al núcleo religioso que se conforma a partir de la existencia de la Causa, a quien se atribuye origen y fin de la sociedad. La patria, en el período que analizamos, sin dudas se instituye en esa Causa heterónoma, junto a los héroes y los símbolos patrios.

---

<sup>173</sup> García Canclini, N.; op. cit. 1996. p. 177.

<sup>174</sup> Puiggrós, A.; *Volver a educar*. Ariel. Bs. As. 1995. p. 65.

<sup>175</sup> Uncal, Justa; Revista *El Normalista*. Nº 1. 1-11-1888. p. 13.

<sup>176</sup> Ídem. Autora: Sta. Gómez, (sin más datos), p. 9.



El origen y fin de la sociedad, al no poder ser sostenido por la humanidad como autocreación, son atribuidos ya no a la misma humanidad, sino al Ser, que desde el exterior otorga significación al mundo y a la sociedad.

Lo que nace entonces, como gestión autónoma de la sociedad, se transmuta en heteronomía, en cierre sobre la cuestión abismal. La sociedad se despliega como creación, por lo tanto, de un espacio y un tiempo a partir de lo cual se expande una multiplicidad de formas organizativas, con elementos tanto materiales y / o naturales, como no materiales, entendiendo a los primeros como aquellos que se incluyen en el orden de lo humano; mientras que los no materiales toman como referencia a lo extrasocial. Vinculados unos y otros por redes inmanentes de sentido que les permiten conformar una serie de nociones que se disponen a manera de constelación en el imaginario social. El sentido dado por las significaciones, por lo demás, liga las representaciones más diversas, que instala los derroteros de la propia existencia del hombre, al permitirle conjurar la perpetua amenaza, que en su latencia hace presente el sinsentido. Sin embargo, cuando hablamos de sentido, éste aparece como un concepto de interpretación no unívoca, pues existen otros autores que teorizan al respecto por ejemplo G. Deleuze<sup>177</sup>.

Ahora bien, surgen interrogantes acerca de la concepción de sujeto que se constituye en el paradigma científico de la época, conformado por la pedagogía, la nascente disciplina psicológica y el higienismo. Así que nos proponemos recorrer ciertos parámetros que hacen referencia al modo en que esa sociedad entendía a la niñez, su desarrollo, al grupo escolar, a la multitud y su peligrosidad, para después intentar componer nuestro marco de referencia conceptual de acuerdo a la concepción de Castoriadis, interrogándose acerca de cómo se constituye ese sujeto infantil, qué características tiene el mismo y cómo se posiciona respecto de la heteronomía y autonomía social. Nos guiaremos en la búsqueda de respuesta, como aclaramos, en Castoriadis, quien en su vasta producción teórica y experiencia como psicoanalista promueve una importante concepción acerca del sujeto. Sin embargo esa no es la única concepción acerca la constitución subjetiva dentro del psicoanálisis, existen otras tales

---

<sup>177</sup> Remitirse a nota N° 1.

como aquella que podemos denominar freudiano lacaniana<sup>178</sup>. Abordaremos por lo tanto estas concepciones a continuación, reconoceremos sus diferencias y fundamentaremos por qué aceptaremos la teorización sobre el sujeto que realiza Castoriadis para llevar a cabo esta investigación.

### **La preocupación de la ciencia a fines del siglo XIX acerca del niño**

Hemos ya caracterizado sucintamente cómo los pensadores de la época describían a la niñez como un estado primitivo que debía ser superado. Sin embargo, existen otras preocupaciones para esos intelectuales, pues el niño no sólo era pensado desde su similitud con el salvaje, sino que también sus características infantiles eran calificadas. Así, “Es curioso ver en ese organismo débil, de exagerada imaginación, amante de lo inverosímil y de las ficciones, la imagen de aquella sociedad primitiva, cuyos vestigios han llegado hasta nosotros”<sup>179</sup>. De este modo la locura moral y el delito se constituían en posibles derroteros de los niños si éstos no recibían los adecuados condicionamientos y corregían esa imaginación desbordante inclinada a la fabulación.

Por otro lado, como “la figura de la barbarie condensa una imagen del medio natural, un modo de concebir la organización del poder y un discurso”<sup>180</sup>, el marco de interpretación se encuadra en un férreo binarismo que es el que permite considerar al niño esencialmente como alumno, en tanto lo importante en esta concepción no era el niño en tanto individuo, sino el grupo escolar. Este deslizamiento hacia la grupalidad se producía por la preocupación que generaba la latente peligrosidad del agrupamiento, que potenciaba la esencia peligrosa inherente al niño.

Mercante es claro al respecto, cuando dice que “la turba infantil” resulta amenazante en sus manifestaciones. Y esa inquietud se amplía cuando la referencia a la peligrosidad remite a la turba proletaria que reclama y demanda por instaurar derechos. Internacionalmente esa preocupación estaba instalada, pues se estudiaba, encabezado por Lombroso, las

---

<sup>178</sup> Remitirse a nota N° 1.

<sup>179</sup> Mercante, V.; op. cit. p. 158.

<sup>180</sup> Vezzetti, H.; *La locura en la Argentina*. Paidós. Bs. As. 1985. p. 91.

características físicas y anímicas de los revoltosos que se multiplicaban, así aumentaba la vulnerabilidad del orden social.

La turbamulta escolar, para Mercante, requería de una férrea conducción por parte del maestro. Y la vigilancia debe encuadrarse en no permitir que se propague por contagio la insumisión de algunos niños. El concepto de contagio remite al de contaminación e infección, y con ello, a la lectura biologicista de la sociedad que hacía el positivismo. Se busca construir desde sus mismas bases al futuro ciudadano saludable, pues “el hombre saludable no es simplemente el soporte material que sostiene los síntomas: es un nuevo sujeto social y moral el que se dibuja en el horizonte”<sup>181</sup>. Esto es, la salud no sólo remite a lo orgánico, sino que se desplaza como concepto al respeto por el orden instituido. Por ello la inquietud por esa propagación del desorden en el grupo escolar, que se facilitaba, pues “el niño es involuntariamente imitador”<sup>182</sup>.

Por supuesto que ello también se corresponde con lo que otro intelectual prestigioso se encontraba teorizando en la década del 1890 acerca de las multitudes. José M. Ramos Mejía no sólo abordaba con sus análisis las personalidades individuales, sino que abarcaba en su estudio principalmente consideraciones sobre las formaciones sociales. Dice Vezzetti: “En *Las multitudes argentinas* (Ramos Mejía), ante todo, señala el contraste entre la salud física y moral de la generación de la revolución y la independencia y el deterioro sufrido por las que siguieron”<sup>183</sup>.

En la obra de Ramos Mejía, encontramos además los conceptos que Mercante utiliza para comprender al grupo infantil. Así, el contagio es para Ramos Mejía motivo de análisis, pues “para que haya multitud, es menester que exista, pues, comunidad de estructura, cierta facilidad de contagio, favorecida por analogías fisiológicas, cierta inminencia moral...”<sup>184</sup>.

Ese elemento, el contagio, es una propagación ciertamente peligrosa, ya que la multitud infantil comparte rasgos estructurales con la multitud política,

---

<sup>181</sup> Ídem. p. 35.

<sup>182</sup> Mercante, V.; op. cit. p. 159.

<sup>183</sup> Vezzetti, H.; op. cit. p. 101.

<sup>184</sup> Ramos Mejía, José M.; op. cit. 1974. p. 31.

en tanto para Mercante, basta que un solo niño demuestre insumisión, o se aparte del orden para que la clase entera vibre en el desorden<sup>185</sup>.

Contemporáneos, a ambos intelectuales les inquieta las consecuencias de las acciones de la turba, y es Ramos Mejía quien previene sobre la claudicación de la conciencia del hombre en el seno de la multitud. Y ello requiere, para ser posible esa abdicación, de que se realice una “acomodación psíquica” que permita las condiciones para la extensión del contagio y la sugestión. En verdad, en la multitud de adultos, lo que percibe Ramos Mejía es ausencia de civilización, y ello se liga a la patología, pues “constituyen los principales núcleos de la multitud: los sensitivos, los neuróticos, los individuos cuyos nervios sólo necesitan que la sensación les roce apenas la superficie, para vibrar en un prolongado gemido de dolor o en la vigorosa impulsividad, que es la característica de todas las muchedumbres”<sup>186</sup>.

Se patologiza aquí a la muchedumbre y se intenta encontrar un sentido desde las coordenadas científicas de la época ( en Europa el pensamiento de Cesare Lombroso se expande aceleradamente, pero también teóricos como Gustave Le Bon<sup>187</sup> predicán acerca de la peligrosidad de las masas).

Dice S. Carli que “los rasgos del hombre de la multitud señalados por Ramos Mejía se asemejaban a los del infante caracterizado por Mercante, aunque este último era más moldeable por los adultos”<sup>188</sup>. Así, la propagación de “toda situación psicológica” hasta lograr la unidad en la masa es la que permite conformar el alma de la multitud. Sin embargo, a pesar de presentar Mercante una actitud de alerta frente a la conducta turbulenta de esa masa, respecto del orden, se inclina no por la violencia hacia esa masa (que es considerada casi como venganza) sino por la disciplina como medio más eficaz. Y la sugestión del maestro se transforma en un instrumento para mantener el orden y por ello es también una tecnología educativa. Así, la mirada del maestro, el gesto, el ceño y el silencio operan como eficaces herramientas a la hora de disciplinar al niño. El concepto de sugestión, incorporado al campo de la educación, supone

---

<sup>185</sup> Mercante, V.; op. cit. p. 15.

<sup>186</sup> Ramos Mejía José M.; op. cit. 1974. p. 29.

<sup>187</sup> Le Bon, Gustavo; *Psicología de las multitudes*. Bs. As. Albatros. 1958.

<sup>188</sup> Carli, Sandra; op. cit. 2002. p. 106.

que por un lado es para Mercante la primera causa de manifestación psíquica, y por otro es un instrumento que funge como tecnología educativa. Y pensada al servicio de la educación, puede servir para lograr los objetivos de ésta, esto es, conquistar la adaptación al medio y que el niño pueda responder a las exigencias del mismo.

Asimismo, la importancia de la sugestión como técnica está dada en el logro de la obediencia de los niños en las escuelas. Así se mostraría como una práctica eficaz que se corresponde con los modos de ejercicio de autoridad. Pero esa sugestión si se transforma en una habilidad del maestro, es también violencia. Al decir de José Ingenieros, la sugestión se entiende como “presión moral que una persona ejerce sobre otros” y “presión quiere decir violencia”<sup>189</sup>. Por ello la sugestión estaba orientada a que el niño obre bien, que no obre mal, pues también existía la hipótesis de la maldad innata de los niños y el mal en general era el fundamento del organismo social<sup>190</sup>.

Ahora bien, esta concepción científica de la época, acerca de la infancia se halla lejos de nuestra concepción sobre la apropiación del conocimiento en los procesos de aprendizaje de los niños. Como veremos más adelante, creemos que esos procesos están orientados por movimientos deseantes y de energía libidinal que permiten sublimaciones de las pulsiones psíquicas, y ello permite aprender.

Las hipótesis sobre la maldad innata del niño se corresponde con la noción de que la educación actúa como una segunda naturaleza, mientras que la primera naturaleza es la herencia. Ésta como bagaje hereditario es modificada por la acción educativa y su fin es que el niño se adapte a la sociedad, para ello era necesario un estudio minucioso de la infancia que serviría de base científica para la pedagogía. Esta disciplina se denominó paidología. Y fue descrita en la obra *La paidología, estudio del alumno* de Víctor Mercante<sup>191</sup>.

Por otro lado, nos informa S. Carli, el campo escolar se instituye como un territorio donde lo experimental se desarrolla, y es la masa escolar la que sirve para encontrar indicios, datos, corroborar experiencias, pues en ese

---

<sup>189</sup> Citado por S. Carli, p. 109.

<sup>190</sup> Mercante, V.; op. cit. p. 35.

<sup>191</sup> Mercante, V.; *Paidología, estudio del alumno*. Gleizer. Bs. As. 1927.

universo de diferencias de edades, de sexo, se podía cumplir el objetivo de clasificar al grupo, no al individuo aislado<sup>192</sup>.

Queda claro que la observación del niño debía ser permanente, pues para comprenderlo no sólo era necesario desarrollar lo que Mercante daba en llamar boletín biográfico a partir de conocer su ascendencia y su raza, sino también estudiar al niño en grupo. Y para ello no se requería de la vigilancia ni del castigo, sólo la presencia del maestro garantizaba la correcta conducta del grupo.

El objetivo era detectar a los insumisos y luego separarlos de la escuela para después sanarlo. De acuerdo a ese esquema las estrategias de exclusión deben especificar bien los tipos incorregibles de niños, es decir distinguir los habituales de los ocasionales. Se colocaba en primer término el valor de la salud, esa categoría es la que ordena el discurso médico y con ello el pedagógico. De acuerdo a Vezzetti, “la salud, definible antes que nada por una virtualidad que huye hacia el futuro tiende casi a coincidir con un programa moral de existencia colectiva”<sup>193</sup>.

Se consideraba que la psicología debía ser auxiliada en aquel período histórico social por las ciencias biológicas y morales, y es Rodolfo Senet quien ahonda en su estudio. Este intelectual cimienta sus análisis en el positivismo y sus preocupaciones son las propias de esa corriente de pensamiento. Así, el vagabundeo infantil, la imaginación, etc., son temas abordados por él, que se engloban en su libro *Elementos de psicología infantil*<sup>194</sup>.

La escuela experimental abreva de la psicología, de la pedagogía, y Senet se dedica en su estudio a la determinación de lo normal respecto de lo fronterizo, de la fatiga en el alumno, del grupo infantil y esencialmente de la psicología infantil en la escuela<sup>195</sup>.

Se trata, en correspondencia con Mercante, de que la educación en Senet permite corregir, desviar o neutralizar las taras patológicas; y esa patología se ha transmitido por herencia de los padres. De este modo la escuela es considerada un cuerpo enfermo, al que hay que tratar y sanar, combatiendo

---

<sup>192</sup> Carli, S.; op. cit. p. 113.

<sup>193</sup> Vezzetti, H.; op. cit. p. 30

<sup>194</sup> Senet, R.; op. Cit. 1911.

<sup>195</sup> Vezzetti, H.; op. Cit. 1988.

sus síntomas. Se convierte así la escuela en el “laboratorio de psicología infantil”<sup>196</sup>.

Aquí nos detenemos y reflexionamos acerca de la necesidad que el sistema educativo tenía de militarizar los rituales escolares, pues hemos visto sucintamente cómo se crea y recrea la tradición en ese período, pero también, además de esta instauración, cómo se gesta un orden que se presenta moralmente apto, y fuertemente ordenador de los cuerpos y subjetividades. Dice O. Terán que la visión de la sociedad como organización “normalizada” estaba ligada a la moral del capitalismo productivista y al poder imperante”<sup>197</sup>.

La educación moral relacionada con la psicología se corresponde a esa visión de la sociedad, pues los sentimientos, consejos y medios correctivos se incluyen dentro de la moral en la educación.

Si tenemos en cuenta, además, cómo era solicitado el orden sobre la infancia, tanto Senet como Mercante pedían que la autoridad paterna tuviera más rigidez; el primero a partir de una mayor inflexibilidad y el segundo con la instauración del dogmatismo de esa autoridad paterna. Y ello se implica con la necesidad de los sectores hegemónicos de la sociedad de conformar un discurso social que fuera en gran medida moralizador y estaba orientado a normalizar, crear modelos y homogeneizar el ejercicio de la paternidad en la diversidad de la cultura inmigrante. Sin dudas ello se relaciona con lo que Gerard Mendel dice acerca de la autoridad, pues para este autor, las manifestaciones psicológicas de la autoridad se sitúan entre un primero y un último recurso de la fuerza. La autoridad es el medio de obtener una actitud de sumisión economizando gastos. El superior domina, el inferior se somete”<sup>198</sup>.

Ese momento fundante, de propia creación histórico social, parte de la noción de que la infancia es un período etario del cual se debe salir con la asistencia de la psicología, la medicina y la moral. Y no nos equivocáramos si interpretamos que esa etapa de la vida, en esta concepción se halla patologizada, esto es, se considera que es inherente a ella la incompletud, el primitivismo y la peligrosidad latente que conlleva ese estado.

---

<sup>196</sup> Senet, R.; op. cit.1911. Citado por Vezzetti, H.; p. 122.

<sup>197</sup> Terán, O.; 1986a. p. 23.

<sup>198</sup> Mendel, Gerard; op. cit. 1973. p. 46.

De este modo, la coherencia entre el orden y los rituales que se propagan dentro de la escuela y las nociones que significan a la infancia como un estadio primitivo, que debe ser rescatada por la educación de su maldad innata, hacen pertinente ahora describir unas teorías contemporáneas que nos permitan comprender la constitución subjetiva de los niños y niñas. Ello ayudará a conceptualizar los procesos de escolarización que permiten mayor o menor autonomía en los niños.



### Capítulo III: Constitución subjetiva y sujeto de la autonomía

#### El sujeto en psicoanálisis y la construcción corporal

La constitución de la subjetividad, desde la concepción psicoanalítica, puede seguirse a través de la ilación de diferentes funciones del jugar. Esta secuencia de funciones puede adscribirse a lo que D. Winnicott<sup>199</sup> insistió en afirmar como actividad netamente productiva. La producción lúdica entonces, se configura en una actividad altamente significativa para el desarrollo de la simbolización del niño. Así, la evaluación del estado de desarrollo del mismo, debe pasar por este indicador privilegiado, pues tanto las posibilidades y potencialidades, como las perturbaciones severas o graves, tienen su proyección en la práctica lúdica.

Las situaciones graves de etiología constitucional y que comprometen las capacidades madurativas del niño o la niña, poseen desarrollos que respetan las secuencias de funciones del jugar, (si no existe una discriminación temprana y una ruptura con el vínculo materno con las consecuencias patogénicas que ello produce), como la formación de superficie, juegos de relación continente / contenido, actividades de aparición y desaparición. Veremos ahora cómo en el primer año de vida se despliegan una serie de funciones del jugar, que vienen a conformar, si el proceso no sufre importantes alteraciones, en este primordial período, la constitución libidinal del cuerpo.

El niño, (seguimos aquí a Ricardo Rodulfo<sup>200</sup>) para fabricar su propio cuerpo se enfrenta a la necesidad de extraer materiales del cuerpo del Otro primordial, pues “para un niño muy pequeño no hay ninguna operación sobre el espacio que no sea una operación sobre el cuerpo”<sup>201</sup>. Estos materiales, que son arrancados para poder hacerse un cuerpo, son elementos que hacen a las funciones del juego. Y es a partir del jugar, que apoyado por el medio (según sea la modalidad de éste, es decir según el mito familiar, la

---

<sup>199</sup> Winnicott, Donald; *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona. 1987.

<sup>200</sup> Rodulfo, Ricardo; *El niño y el significante*. Paidós. 1991.

<sup>201</sup> Ídem. p. 139.

circulación del deseo, el significado inconsciente que este niño tiene para la pareja parental), el niño producirá una estructuración determinada.

La múltiple actividad extractiva del bebé genera deshechos, pequeños objetos, cuando sus manos pueden producirlos desde la maduración neurológica. Pero antes de que estas horadaciones se establezcan, funcionan, para la edificación del cuerpo, los órganos de incorporación: los ojos y la boca además de la piel. En la tarea de arrancar del Otro lo que sirve a su constitución, el pequeño fabrica lo que la observación universal denota como fabricación de superficies continuas, películas extensivas sin solución de continuidad. Lo vemos embadurnando su propio cuerpo con papilla u otro elemento semisólido (barro, etc.), es decir, extendiendo una película sobre su propia superficie corporal.

Este *hacer superficie* del niño, de acuerdo a Rodolfo, es un momento privilegiado para conformar un cuerpo; un cuerpo humanizado, simbólico, que no es otro que un cuerpo pegado, es un hacer que integra grandes piezas, pequeñas piezas, a veces no humanas. Un cuerpo simbólico es, entonces, algo parecido a un rejunte, pero con la significación que produce lo estructurante que lo ha atravesado.

Los bebés, expertos en estas prácticas de untarse y untar lo que está a su alcance, construyen su cuerpo a partir de este pegoteo de sustancias imprecisas (baba, moco, sopa, dulces). Dice Rodolfo que “ese pegote toma sentido para nosotros, como no podría tenerlo nunca para la psicología de cuño conductista o comunicacional... al descubrir que el cuerpo mismo no es más que un gran pegado”<sup>202</sup>. Así, el cuerpo mismo, su unidad, se da por este pegado primitivo.

En los niños autistas, en las circunstancias extremas y dramáticas en que el cuerpo se revela como no propio, donde el niño no se pertenece como un cuerpo propio, el pegado del que hablamos no se ha realizado. Donde tampoco se realiza es en la depresión anaclítica (Winnicott), donde el niño pierde la sensorialidad de parte de su cuerpo.

Podemos asimilar, en esta construcción de superficie sin volumen y sin agujeros, el cuerpo al espacio. Es decir, que en este período el cuerpo es el

---

<sup>202</sup> Ídem. p. 126.

espacio. No hay, todavía, posibilidad de discriminar uno de otro, o bien, de manera específica, diferenciar cuerpo / no cuerpo.

Retomamos aquí, para explicitar la relación del cuerpo y el espacio, un concepto forjado por el psicoanalista egipcio Sami Ali, sobre la base de la observación kleiniana, acerca de que lo que sucede en el mundo interno para el bebé, sucede simultáneamente en el mundo externo, creándose un espacio de inclusiones recíprocas.

Este espacio caracteriza la situación de los primeros meses de vida en cuanto a que conforma una espacialidad inconsciente que remite directamente al narcisismo originario. Las discriminaciones fundantes yo / no-yo; interno / externo; sujeto / objeto, no están establecidas aún, y el espacio de inclusiones recíprocas es previo a tal establecimiento. En los niños con dificultades de origen orgánico, esta espacialidad de inclusiones recíprocas se presenta con ciertos desfases (de acuerdo a la gravedad de la alteración somática), respecto de lo que ocurre en la constitución de un niño sin esa dificultad.

Lo dicho sobre este espacio fundante se extiende, simultáneamente, a un tiempo de inclusiones recíprocas, donde el pasado y el presente no se diferencian. Dicha diferenciación aparecerá después. Diferenciación que en algunos niños con capacidades mentales diferentes se instituye en los años de edad escolar, y en algunos casos graves, nunca terminará de imponerse.

Si la primera función del cuerpo está destinada a la construcción de superficies, podemos afirmar que la segunda función que el bebé despliega en su jugar se encuadra en la relación continente-contenido. Relación que se despliega en la reversibilidad del continente y también del contenido, pues, solidario a aquella indiferenciación inicial, la relación del contenido dentro del continente no se impone como axiomática, ya que puede convertirse en reversible; así, el contenido puede servir de continente. Y ello se presenta con esta característica porque el niño no ha incorporado aún la relación pequeño-grande.

Es necesario asignar a esta nueva función del jugar las manifestaciones que pone en juego, entre ellas, la creación de un espacio bidimensional, realidad espacial que posee cierta dimensión de volumen.

Cuando esta segunda función no se despliega por causa de la diferenciación prematura entre el cuerpo materno y el niño, atraviesa éste por experiencias de agujereamiento (Lefort, Lefort<sup>203</sup>), que atentan contra la posibilidad de constitución subjetiva. Pues no puede instalarse en un lugar que le permita construir su cuerpo propio. Esta construcción se produce sobre la base de una experiencia que resignifica estas dos funciones del jugar; y ésta es la especularidad que permite unificar el cuerpo a partir de la imagen que el cuerpo materno devuelve al niño, imagen que le permite ordenarse especularmente. Experiencia que se transforma en un verdadero estadio, es decir en un período fecundo de estructuración ordenadora del sujeto (Lacan<sup>204</sup>).

Cuando este ordenamiento fracasa podemos encontrarnos con una variedad de cuadros psicopatológicos, entre ellos y de los más graves, el autismo. Aquí la realidad no es simbolizable, pues no se han constituido aquellas superficies que cubren el andamiaje del cuerpo, ni se ha podido atravesar el estructurante proceso de reversibilidad de continente-contenido. Es decir, no se han podido dar los pasos precedentes para culminar en la unificación especular imaginaria. Por lo tanto, tampoco se pondrá en práctica luego la tercera función del jugar, actividad que podemos entender como práctica de aparición y desaparición que se incluye dentro del amplio concepto de destete.

Esta instancia no debe ser entendida solamente como dejar de mamar, sino que incluye también el destetarse de la mirada materna, cuando se ponen en funcionamiento "jugares" (Winnicott<sup>205</sup>) en los que el desaparecer adquiere el sentido de desprenderse de la mirada del Otro, para luego retornar con júbilo a una presencia siempre esperada y nunca definitiva.

---

<sup>203</sup> Lefort, Rosine, Lefort, Robert; *Diálogos sobre la clínica de la infancia*. Ediciones Paradiso. Barcelona. 1984.

<sup>204</sup> Lacan, J.; "La tópica de lo imaginario". *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud*. Paidós. Bs. As. 1984. También: *Escritos I*. "El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica". Siglo XXI. Bs. As. 1985.

<sup>205</sup> Para Winnicott el término "jugares" define una actividad plenamente productiva del sujeto, basado en el concepto de trabajo de S. Freud. Para ampliar el concepto remitirse a Winnicott, Donald, *Realidad y juego*.

Veamos de qué manera se despliega el desarrollo del niño y qué alteraciones puede sufrir el mismo. Desde el comienzo, el lactante no sabe que el sentimiento de bienestar lo engloba a él y al medio. Así, el espacio de inclusiones recíprocas es la instancia temporal-espacial que gobierna su vida. Agrega Rodolfo que “este espacio de inclusiones recíprocas es simultáneamente tiempo de inclusiones recíprocas”<sup>206</sup>. Pero este sentimiento de bienestar puede desaparecer gradualmente, también puede desaparecer en forma abrupta cuando el medio invade lo que este espacio delimita como su territorio. Y esta invasión se traduce en malestar a través de enfermedades orgánicas o agresiones físicas. Siente el lactante que el medio lo agrede y contra eso utiliza una serie de mecanismos de rechazo.

Una buena relación de adaptación entre la madre y el hijo, crea la ilusión en el niño de que el Otro (en este caso el seno) es una continuación de sí mismo.

Gradualmente las pruebas de realidad le permiten distinguir y diferenciar lo que pertenece a su cuerpo de lo que no pertenece. Así también, los cuidados maternos permiten la oscilación para descubrir el medio y luego rechazarlo, por ejemplo, en una búsqueda normal de aislamiento para darse seguridad. Ahora bien, si esta oscilación entre la búsqueda del medio y el aislamiento no puede hacerse, el bebé será invadido en forma persecutoria por un mundo exterior vivenciado como hostil.

Es decir que ha de realizarse, para la conformación subjetiva, la tercera función del jugar, caracterizada por prácticas de aparición y desaparición que luego desembocarán en juegos reglados. Esta función engloba, como lo adelantamos, un concepto amplio de destete, ya que, además de alejarse del seno, el niño pone en práctica una serie de jugares que se caracterizan por "dejar caer cosas" según lo propone D. Winnicott. La ruptura de la ilusión de que el Otro es parte de uno mismo, a través de la alternancia de abrirse al medio y luego cerrarse a él, se ve problematizada en ciertos casos donde el Otro (la madre en este caso o alguien que asuma esa función) no puede generar desde su lugar esta diferenciación fundante, provocando por lo tanto esta no-diferenciación, una estructuración psíquica que determinará una

---

<sup>206</sup> Rodolfo, R.; op. cit. p. 140.

modalidad especial de relación del niño con la realidad, tal como ocurre en la psicosis infantil.

El "dejar caer" aúna la posibilidad de simbolización con el placer de arrojar los objetos. Además, se instaura la represión primaria en la medida en que el olvido consecuente implica la desinversión del objeto (retirándose la carga afectiva del mismo), por lo tanto este es un olvido caracterizado como constitutivo del sujeto.

Pero también el destetarse del bebé puede pesquisar en las prácticas de cubrimiento que éste lleva a cabo, pues taparse es desaparecer y desprenderse de la mirada del Otro. Así, la existencia del niño se sostiene por esa mirada.

Para establecer la separación yo / no-yo, pivote sobre el cual se construye la corporeidad, y solidaria de la división espacial interno / externo, tiene que desprenderse de la mirada materna, tiene que existir sin que la misma lo determine en su permanencia constante. Por ello el bebé deja caer la mirada para luego reaparecer.

Esta alternancia promueve la aparición de algo real, ya que, si desaparece puede ser real. El niño, al independizarse de la presencia concreta del Otro, instala la ecuación siguiente: cuando algo desaparece, puede retornar. De esta manera el par presencia / ausencia se instituye, y se revela claramente esto en la observación freudiana del niño jugando con su carrete, expresando *fort*, cuando lo arroja lejos y *da*, al recogerlo a través del hilo. Juego que permite simbolizar la ausencia materna a través del control lúdico sobre la misma. El Otro primordial desaparece, mas porque desaparece, puede retornar.

Si la separación se da antes de que exista la categoría presente / ausente no puede ser simbolizada y retorna como una instancia real, altamente destructiva para el sujeto (como en el caso de las psicosis).

Podemos afirmar que si aquella alternancia se rompe, el mundo exterior se convierte en un mundo amenazador, y el niño, como contrapartida, es invadido por la inseguridad, pues este mundo lleva consigo una angustia impensable. Angustia que se apodera del bebé y que éste no puede elaborar y tramitar psíquicamente de ninguna manera. Una forma de defenderse de la misma es a través de la creación de síntomas.

En algunos casos el niño se repliega directamente en un mundo mágico protegido por una estereotipia máxima. Cuando este repliegue se produce, para él el tiempo se detuvo. El y su ley gobiernan en un orden inmutable. Este orden protegido por la estereotipia nos habla de un tiempo y un espacio propio del autismo.

En aquellos casos conceptualizados como depresión psicótica, el niño pierde la sensorialidad de parte de su cuerpo. Su boca es vivenciada como extranjera por su propio cuerpo. No puede constituirse entonces la Imagen Corporal ni tampoco puede simbolizar el cuerpo del Otro como tal.

Es por ello que el acceso a la simbolización le permite al niño establecer equivalencias simbólicas entre su cuerpo y los objetos externos. El cuerpo se construye entonces a partir de esas equivalencias simbólicas, pues a mayor equivalencia, mayor control por parte del niño sobre los objetos. Esta simbolización permite el juego de las fantasías.

Este trabajo denota la esencia del destete, donde se inscribe en el psiquismo del niño, conformándolo, la escritura psíquica del extraño. Podemos entender así lo anunciado por René Spitz acerca de la angustia del octavo mes experimentada por el bebé. En ese período algo extraño de la madre comienza a ser registrado por aquél, y lo que antes se desplegaba como una unidad omnipresente comienza a derrumbarse, pues ya la realidad circundante deja de ser el Todo madre. Se resquebraja este Todo y comienza a conformarse su propia realidad corporal.

Pero aquel arduo trabajo de simbolización no se detiene aquí. Un cuerpo propio, que se recorta de la omnipotencia del Otro, necesita para crearse de otros fenómenos lúdicos que potencian la edificación de la subjetividad.

El niño, durante el primer año, significa el espacio del continente por las posibilidades de extracción que le brinda, pero al siguiente año de vida comienza a descubrir que este continente, como dimensión contenedora, puede hacer desaparecer, o bien hacer aparecer, a él mismo y a los objetos. Y esta particularidad se produce entre otros elementos por la puerta y su función de cierre.

El acto de taparse, mencionado a propósito del desprendimiento de la mirada del Otro, se completa para el niño con el desaparecer detrás de la

puerta o esconderse quizás detrás de cualquier cosa que le permita presentar una ausencia.

Paralelo a este descubrimiento de la puerta y su función aparece otro descubrimiento, el del vidrio, que permite ver pero no tocar, que conlleva como consecuencia el dejar atrás la mirada táctil, la mirada que toca. Y adquirirá la total discriminación entre ambas vías sensoriales.

Estos dos descubrimientos se instalan paralelamente a la aparición del lenguaje verbal (caracterizado en un primer momento por el negativismo constitutivo del sujeto). Hago referencia a la aparición del no, que se manifiesta como actitud lúdica a jugar al no, o bien a jugar a ser no.

La importancia capital de jugar a no querer se produce porque se termina de establecer el par opositivo lo trago / lo escupo, como proyección de la articulación entre la actitud negatoria por un lado y lo pulsional por el otro.

Puede terminar de conformarse una Imagen Inconsciente del propio cuerpo cuando la articulación de todas las funciones del jugar se enlazan para construirla y apuntalarla. Este concepto de Imagen Inconsciente del Cuerpo, central en la teoría de F. Dolto<sup>207</sup>, permite comprender de qué manera el lenguaje hablado puede comenzar a ordenarse y a constituirse a partir de las construcciones corporales. Posibilita postular que el lenguaje transversaliza el cuerpo biológico conformando un proceso de humanización que se establece desde su nacimiento.

Todos los juegos que permiten el desarrollo de la simbolización resumen lo constitutivo y curativo en sí mismo. Los juegos que remiten a la construcción de una superficie, los que implican el reconocimiento del continente y su reversibilidad en contenido, junto a aquellos que se referencian en las prácticas de escondite con la posibilidad de instaurar una operación de desprendimiento de la mirada y del cuerpo del Otro, le permiten crear al niño un espacio propio, un cuerpo netamente diferenciado, le posibilitan construir un antes y un después, un arriba y un abajo, un lado derecho y un lado izquierdo.

Cuando fracasa el momento de la denegación originaria no se diferencia el yo del no yo; vemos en el niño actitudes que denotan cierto fracaso, pues

---

<sup>207</sup> Doltó Françoise; *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós. Bs. As.. 1986. Véase especialmente la sección titulada "El espejo".



no sabe existir sin pegarse a lo visual, como tampoco puede jugar solo. Y si bien puede jugar a las escondidas, en lo inmediato se hace ver. Actitudes que se proyectan en la adultez como imperiosa necesidad de verse, ya que, estar a oscuras en una habitación lo angustia sobremanera. Pues bien, sobre estos procesos de diferenciaciones primitivas es que encuentran posibilidades de efectuación los procesos identificatorios. Sin embargo, como hemos visto, estos procesos preparan el advenimiento de otras operaciones subjetivas también fundantes, entre ellas, la experiencia del espejo.

### **La estructura simbólica**

Este complejo derrotero de constitución subjetiva está lejos de asentarse en la primacía del organismo o de la vida familiar exclusivamente, tal como lo entiende la teoría del desarrollo. En ella se considera un sujeto "arrollado" que por medio de la evolución se "desarrolla" bajo el impulso de su propia fuerza interna.

En cambio, desde el psicoanálisis un sujeto podrá serlo mientras haya quien lo nombre y a través del nombre le asigne un lugar en la diferencia de los sexos y en la sucesión de las generaciones.

Y entenderemos que será un sujeto porque hay una estructura, una matriz simbólica que lo preexiste.

El futuro sujeto debe encontrar su sitio en el seno de la estructura familiar. Esta puede asimilarse a un escenario en el cual el sujeto podrá asumir la relación consigo mismo y con su deseo. Escenario que es una estructura simbólica de leyes del parentesco.

Estructura que es sostenida por todos los atravesamientos culturales que esa sociedad produce. Estos permiten establecer que la familia no es una organización natural, es un producto histórico social y en su seno se va a constituir el sujeto.

Sobre éste no nos preguntamos cómo se desarrolla, y/o evoluciona, sí pretendemos preguntarnos, cómo se convierte en sujeto deseante.

En el desarrollo teórico de S. Freud, se asiste a un doble posicionamiento respecto de lo que podría entenderse como una teoría de la evolución del

sujeto por adquisición de propiedades. Por un lado, encontramos que la enseñanza freudiana describe el atravesamiento por parte del niño de una serie de fases o estadios libidinales; en orden cronológico ellos son: oral, anal, fálico, genital, período de latencia y genital propiamente dicho<sup>208</sup>.

Pero, por otro lado, dicha enseñanza no deja de tener en cuenta aspectos vinculados, en la constitución del Sujeto, a la realidad social y a la interacción con el medio. De allí, podemos referenciar conceptualizaciones capitales como el complejo de Edipo, el Super yo, etc.

El interrogante esencial que plantea dicha teorización (que incluye los dos posicionamientos mencionados) es acerca de la sujetación del Sujeto en su conformación como tal y en los mecanismos que la habilitan. Interrogante que nos permite superar el modelo interpretativo individuo-sociedad.

Uno de los sesgos que pueden ser profundizados para dilucidar la constitución de la subjetividad es a partir de la reflexión de la existencia de

---

<sup>208</sup> Desde la perspectiva descripta por S. Freud sobre la evolución de la libido a través de las distintas etapas psicosexuales, la primera fase de aquella evolución es la oral. Ligada a la vital actividad nutritiva, esta fase convoca la libido alrededor de la excitación de la cavidad bucal y bordes que acompañan la alimentación. Se establece en ésta una relación de objeto signada por la relación del niño con la madre, y fundamentalmente con el acto de la alimentación, comer o ser comido. La gratificación oral que se desprende de la acción del chupeteo, cuando la función de la satisfacción de la necesidad se ha producido, revela de manera significativa la actividad autoerótica del niño.

Esta experiencia de satisfacción-gratificación oral se establece como modelo de fijación del deseo a determinados objetos. Deseos y objetos satisfactorios quedan enlazados así en la subjetividad. El modo de relación del sujeto con el objeto en esta fase está caracterizado por la incorporación, que se extiende a otras funciones vitales tales como la respiración y la visión.

La segunda fase de la evolución de la libido es la anal; la primacía en ésta está dada por la zona erógena anal. Las funciones de defecación permiten establecer las características de las relaciones de objeto propias de esta fase, es decir las funciones de expulsión y retención. El desarrollo del dominio muscular permite el advenimiento del sadomasoquismo.

En esta organización pregenital de la libido predomina la pulsión sádica, y el erotismo anal. Así el valor simbólico de las heces se relaciona estrechamente con los valores simbólicos del don y el rechazo. Un conjunto de equivalencias simbólicas se establecen también como elementos de alta significación para los movimientos de la libido: heces-regalo-dinero. Actividad y pasividad se equivalencia también, la primera se haya ligada al sadismo, mientras que la segunda al erotismo anal.

La fase fálica es la tercera después de la oral y la anal. Se unifican las pulsiones parciales alrededor de los genitales. Está caracterizada la misma por el predominio de una creencia que inunda el mundo infantil, y ésta es que sólo existe un órgano genital, el masculino. La oposición deja de ser activo-pasivo para dar paso a la polaridad fálico-castrado. Es concomitante además esta fase con la culminación del complejo de Edipo, y por lo tanto también con el complejo de castración. La primacía del falo como premisa universal del pene promueve una organización particular de la libido, que daría paso posteriormente al sepultamiento del complejo de Edipo. Para ampliar remitirse a S. Freud, *Tres ensayos para una teoría sexual*. O. C. V. 7. Y *Sepultamiento del complejo de Edipo*. O. C. V. 19. Amorrortu. 1975.

ese hijo para la madre. Puede pensarse, como hemos visto, siguiendo a S. Freud, que ese niño existe en la mujer antes de que nazca y antes aún de ser concebido.

Y ello está dado en función de su propia ubicación (y de su posicionamiento deseante) en la pareja de sus padres, y también con respecto a sus hermanos. Y sin olvidarnos de la relación que el hijo guarda con el deseo del padre del niño, y del deseo de la madre por el padre del niño.

Se complejiza el análisis, si consideramos los elementos preconscientes: ¿Lo desea como varón o mujer? ¿Qué significará su nombre en la constelación familiar? ¿Cómo lo representará en la cadena generacional?

Debemos agregar, además, los elementos del nivel inconsciente: ¿Cómo se ubica ese hijo en su fantasía? ¿Cómo se relaciona con su propio deseo, y narcisismo?<sup>209</sup>.

Por lo visto, el niño, para la madre, es un campo contradictorio de deseos y fantasías con relación a su historia, a sus deseos, etc.

A diferencia del animal, que es instintivo, el nacimiento del ser humano no es un acontecimiento puramente natural, y no lo es porque la madre está inmersa en el lenguaje, que legisla el hecho biológico, lo natural de la unión sexual. El lenguaje y su normativización generan un marco situacional para el advenimiento del sujeto.

Si nos interrogamos sobre el origen del sujeto, éste no es otro que un origen mítico, entendiendo que el mito permite la construcción de un tramado de significaciones que dan respuesta sobre el origen (lo que significa en realidad que no hay origen). En todas las culturas se evidencia la presencia de origen mítico del sujeto, lo que revela que su advenimiento no puede reducirse a una serie de actos puramente naturales.

---

<sup>209</sup> De una manera llana puede entenderse al narcisismo como al enamoramiento de la imagen de uno mismo. Si intentamos extender esta definición podemos entenderlo como el envío y carga de libido del yo de la madre sobre su hijo, (para luego retornar esta carga sobre el yo de la mujer cuando pueda establecerse el distanciamiento necesario con el niño) y por lo tanto de la significación que ese niño adquirirá para ella, pues es necesario comprender la fuerte unidad que se establece entre la madre y el hijo en los primeros meses de su vida. Esta significación responderá a la historia y prehistoria (historia que ha sucumbido a la amnesia infantil) de la madre y la manera como ha atravesado ella misma su Edipo. Así el niño puede completar a la mujer y por lo tanto convocar sus cargas libidinales, o bien, lejos de colmar su deseo se convierte en un objeto difícil de investir libidinalmente. Para ampliar remitirse a *Introducción al narcisismo*, Obras Completas. V. 11. S. Freud (Ammortu).

La experiencia de satisfacción está determinada para el niño, fuera de él, por las representaciones preconscientes e inconscientes de la madre. En su concreción, dicha experiencia pasa por las coordenadas del deseo materno. El alimento que recibe el niño no sólo es el alimento natural, sino que está significado y atravesado por una multiplicidad de emociones que lo convierten en un nutriente afectivo y relacional que se introduce por el tracto digestivo.

Esa asistencia vital junto a la excrementación, está anudada a lo emocional, a lo afectivo, estableciendo una constelación comunicacional que quedará inscripta como Imágenes Inconscientes del Cuerpo. Françoise Dolto insistía: *"en el comienzo está el cuerpo"*, lo que permite entender entre otras cosas que en un niño todo es comunicación interhumana. Pero esta relación auténticamente humana pivotea sobre el deseo del Otro.

Insistimos por ello en que el deseo materno se inscribe en una estructura simbólica donde priman las leyes del parentesco, con sus alianzas y prohibición del incesto. Así, ese hijo es producto del intercambio presidido por dichas leyes del parentesco.

Este niño es un organismo biológico, pero su advenimiento como sujeto está sancionado por la cultura. Es un niño que se da a la cultura, que previamente tiene un lugar para él, sancionado por el nombre propio, otorgador de un posicionamiento sexual, por el cual se reconocerá y lo reconocerán.

El sometimiento a las leyes de la cultura implicará la asunción de una doble prohibición; hacia el niño se dirigirá la siguiente: "no cohabitarás con tu madre", y a ésta: "no reintegrarás tu producto".

Sometimiento, entonces, en aras de la separación del hijo de la madre, pero también, solidaria a aquella, el posicionamiento del niño como sujeto.

Doble efecto de un mismo movimiento, habilita la descripción de la teoría psicoanalítica como aquella concepción que considera al inconsciente como el eje de la vida psíquica y por lo tanto concebida como instancia subjetiva.

El descubrimiento del inconsciente descentra al sujeto de la conciencia, estableciendo en el inconsciente su centro de gravedad. Las concepciones que desechan tal descubrimiento, tienden a reducir el funcionamiento de la

vida anímica a otras instancias psíquicas (yo autónomo, teoría del desarrollo) o sociales (teorías adaptacionistas).

Al inconsciente se lo reconoce a través de sus efectos materiales (síntomas, sueños, lapsus), debiéndose aclarar que no está organizado desde el interior del individuo biológico (por supuesto que sirve lo biológico de soporte operacional) sino que está organizado desde una estructura simbólica transindividual.

Aquí podemos introducir un nuevo concepto. El Otro, como Otro primordial, es quien puede asimilarse a dicha estructura. Legislada, como vimos, por las leyes del parentesco, esta estructura le asigna al niño un nombre, y a través del nombre un lugar en la diferencia de los sexos y en la sucesión de las generaciones.

En esta matriz simbólica que lo asiste en su constitución, este Otro primordial define al sujeto como Uno. Por ello mismo aclaramos en otro lugar y profundizamos aquí, que el Uno del débil mental (de acuerdo con Eric Laurent<sup>210</sup>), se impone debido a lo imaginario no a partir de lo simbólico, como ocurriría con otros sujetos.

Profundicemos esto a través de una serie de definiciones; el sujeto es Uno cuando hay quien lo nombre. Es Uno cuando los otros lo designan, lo introducen en el sistema de parentesco, le atribuyen un sexo. Si bien ello ocurre con el niño débil mental, no se genera desde la perspectiva simbólica, sino desde lo imaginario, lo que promueve una diferenciación importante ya que este sujeto no tiene como referencia en el sentido de su discurso el excluyente sentido fálico como tampoco su referencia al objeto. Si domina la instancia imaginaria dicho sentido no se produce, y la realidad del sujeto no es otra que el reflejo de su cuerpo. Habrá un sentido único de su decir (fálico) si lo simbólico interviene entre lo imaginario y lo real, en este caso lo real del déficit.

Pero resta saber ¿Cuándo y cómo es que él asume su lugar propio en el Otro? Para elucidar una respuesta, nos remitiremos a la conceptualización que hace Lacan sobre el Estadio del Espejo.

---

<sup>210</sup> Laurent, Eric; *Niños en psicoanálisis*. Manantial. Bs. As. 1988.

## El estadio del espejo

Alrededor de los seis meses, nos aclara Lacan<sup>211</sup>, el bebé, antes de la aparición del lenguaje como función (ya existía el lenguaje como estructura), festeja el reconocimiento de su imagen en el espejo. Establece con ese ser sonriente una relación lúdica, juega así a mirarlo, a verse mirado, a controlarlo, a sentirse controlado.

Pero, en algún momento descubre que detrás del espejo no hay nada. Esa imagen, que se le adelanta en completud y coordinación, es igual a la forma de un ser humano, comparable a la imagen de los seres que lo rodean. Podríamos decir en otros términos que la *gestalt* que reconoce es igual a la *gestalt* de los que lo rodean.

El otro que lo sostiene le dice, y ésta es una operación fundamental, que ése que ve en el cristal es él. Es el otro el que lo identifica a esa figura. Él es visto así por los demás. A esa forma, por lo tanto, se dirigen cuando lo llaman por su propio nombre. Se identifica con esa imagen. Se enamora, entonces, de sí mismo.

Primer enamoramiento que desde la teoría podríamos conceptualizar como narcisismo primario. Momento fundante donde todo se junta. Aquel cuerpo fragmentado culmina en un cuerpo caracterizado ahora por la unidad. Y termina de constituirse cuando el niño se ve mirado desde el espejo por ojos que son los suyos. Es posible esto porque la percepción visual se adelanta con respecto a la maduración de la estructura sensoriomotriz.

Si algo lo salva de la dispersión, ese algo es precisamente la imagen, que lo reúne en una instancia psíquica que podríamos caracterizar como protonoción de Yo, molde originario sin el cual no es posible la constitución del Yo, proceso que se producirá en su devenir como sujeto.

Todo lo que amenace a este esbozo de Yo, amenazará su propia constitución, su unidad y el peligro no es otro que la disolución. El Yo, ahora como incipiente instancia psíquica, se convierte en una representación en la que el sujeto se refugia.

---

<sup>211</sup> Lacan, J.; op. cit. 1984.

La asunción de la imago estructurante por parte del sujeto tiene como producción el núcleo mismo del inconsciente. Pues esta imagen no puede representar todo, "algo" no puede representarse, y por lo tanto quedará fuera de dicha representación. El sujeto desconoce ese "algo" que la protonoción de Yo no puede incluir y que, fuera ya de la representación, estará excluida de su existencia consciente. Aquello no integrable, núcleo de lo inconsciente, atraparé después el resto de representaciones a reprimir; representaciones que el Yo no puede integrar, pues resultan intolerables a su conciencia.

Es oportuno, al llegar a este punto, establecer una serie de consideraciones respecto del dominio del sujeto sobre su cuerpo. Es una noción extendida en las prácticas kinesiológicas, que los movimientos que el sujeto realiza los hace exclusivamente desde la estructura neuromuscular, sin contemplar que esos movimientos corporales pueden ser dominados porque se realizan desde la representación del Yo. Representación que desde la propia realidad psíquica del sujeto comandan esos movimientos. Y es así porque la motricidad humana no es preverbal, forma parte de los intercambios simbólicos, con su estilo personal de movimientos corporales, dado por la impronta de dicha representación.

El establecimiento de concepciones fisiológicas en el ámbito de la psicomotricidad, y por ende, de la educación en general, pero particularmente, la educación especial, lleva a desconocer el tipo de intercambios que se producen a partir del cuerpo en movimiento. Recordemos que Lacan en el *Seminario 1953-1954*, nos dice que el niño sabe que es un cuerpo, pero por estar dentro lo percibe de modo incompleto. La relación dentro - fuera por la que el sujeto aprende a conocerse puede ser incorporada en tanto es asumida la imagen de la forma del otro. Es esta imagen la que sirve de eslabón en la articulación de necesidad y deseo en la estructura imaginaria del sujeto.

Lo especular, afirmamos, funda la unicidad del sujeto, al mismo tiempo que desconoce que algo no puede ser referido a la imagen. Se produce entonces la separación definitiva del cuerpo, del ser de la madre. Sólo en la fantasía o el sueño, o a partir de ellos, podrá volver al seno materno. Antes de la experiencia especular la relación con la madre era vivida en la inmediatez. El espejo, con su filo fundante corta, por un lado, el Yo de lo que

queda afuera, de aquello que no se puede representar y se convertirá en el núcleo del inconsciente. Y por otro lado, produce un corte entre el yo y el Otro.

Si se excluye cualquier mediación en la relación con el Otro, como ocurre con frecuencia en muchas familias de psicóticos, el deseo no puede existir, pues prima la demanda de ser uno con el Otro. Queda entonces expuesta la familia a esta relación parasitaria del niño con el adulto, y no es infrecuente que disminuya sus relaciones sociales a un mínimo indispensable para enmarcarse en la tiranía ejercida por el niño. La incursión entre la madre y el niño de un tercer elemento, privando a ambos del otro como bien, instaura la dimensión de carencia sobre la que se edifica el deseo.

Es así que el sujeto, unificado especularmente después de la experiencia del espejo, se introduce en el campo estructurante del Edipo. Es dable pensar por lo ya dicho en consideración al Uno del débil, que este Uno se impone debido a lo imaginario, se referencia al cuerpo como lugar de la verdad. La estructuración especular genera en él el extraño efecto de pensar que el mundo exterior es producto de la proyección del cuerpo en su unidad imaginaria. Por ello el ideal que sostiene la estructura frente al peligro de la fragmentación es la fusión consigo mismo. A diferencia de la psicosis donde la fusión puede establecerse entre el sujeto y el Otro, puede sí el débil devenir psicótico si se establecen ciertas coordenadas en la estructura, pero no necesariamente lo será.

Como su identificación se reserva a lo verdadero del cuerpo, habrá en la corporeidad del sujeto con capacidad mental diferente un goce que involucra todo su cuerpo. De manera que se conforma este cuerpo en su totalidad como zona erógena. Si existe una obscenidad en él, ésta remite a la muestra del cuerpo, pues lo verdadero para el sujeto, se enclava en su cuerpo.

En consideración al yo, continuando una constitución de sujeto no débil, podemos considerarla como la primera identificación. Luego, cuando la ley le haga renunciar a los objetos, el yo se identificará con los objetos perdidos, recuperando sus investiduras. Se conforma, en este caso, el yo del narcisismo secundario<sup>212</sup>, a partir de ese conjunto de identificaciones. El yo

---

<sup>212</sup> En la medida que el yo recibe, sobre sí mismo, la libido retirada de los objetos conformándolo como un reservorio de libido. El narcisismo secundario se propone entonces



del débil se presenta sin objetos, no hay distribución de goce, y por lo tanto queda el sujeto en la inhibición pura. Algo que debe perderse no lo hace y esto es el cuerpo como la verdad del Uno, dejando en su lugar el significante del organismo perdido.

Cuando describimos el juego de presencia-ausencia que despliega el niño como operación de constitución subjetiva, podemos agregar que es un juego de la vida y de la muerte, pues se representa a sí mismo como no estando. Su ausencia es condición de nueva presencia como estatuto de representación en el otro. Es esta operación la que posibilita el devenir del cuerpo significativo a partir de su ubicación en una serie de significantes que se inscriben a partir de la marca propia que se traza, operando una sustracción de goce del cuerpo. Si esta sustracción no se produce es a consecuencia de una falla simbólica. Este goce mortífero condena al yo a una inhibición que se coagula en el devenir del tiempo. Si algo puede perderse por este corte, la inhibición da paso a la articulación significativa.

Se introduciría con ello el niño en un orden donde la palabra es ausencia de la cosa (pensemos en la muerte de la cosa). Juego que permite que aquel que desaparece sí estará representado por un nombre propio, que lo signifique en la red simbólica ante el Otro. Lo que no soporta el sujeto débil mental es el planteo de dudas sobre el Otro de la ley porque taponan con su cuerpo la castración del Otro. En otras coordenadas se representaría como "yo" ante un "tú", pasando por diferentes posiciones en la estructura edípica. Esta estructura, adquiriendo el estatuto de una matriz intersubjetiva, le permitiría al sujeto construir su propia identidad.

Es necesario admitir que, en esta dialéctica intersubjetiva que el niño atraviesa, necesita de un Otro que lo inscribe en el campo de su deseo con una significación determinada. Por ello, creemos que no es ocioso preguntarnos ¿Qué es un niño?

---

como una estructura permanente del sujeto (siendo el ideal del yo una formación narcisística que jamás se abandona), que equilibra energéticamente las cargas de objeto y las cargas del yo. ( Véase S. Freud, *Introducción al narcisismo*. Op. cit.).

### **Acerca de qué es un niño y su subjetividad.**

Esta pregunta, que realiza R. Rodulfo remite a otros interrogantes, entre ellos: ¿Quién espera a este niño? ¿Cómo se lo espera? ¿Cómo es deseado ese hijo? ¿En calidad de qué es deseado?

Cuando decimos niño en psicoanálisis (y seguimos aquí a R. Rodulfo en su libro citado), implicamos la cuestión de la construcción misma del sujeto, pues ¿En qué consiste un niño? Y ello conduce a la prehistoria de ese mismo sujeto (en el sentido freudiano del término), es decir, los primeros años de vida que luego sucumben a la amnesia infantil, pero también conduce a la prehistoria que referencia a las generaciones anteriores, padres, abuelos, etc.), a la historia de esa familia, a los mitos que la pueblan y al lugar que se le asigna a ese niño en la estructura familiar.

Es dable pensar que ese hijo existe en la mujer antes de que nazca, y aún, existe en ella antes de ser fecundada, en función de la ubicación de esa mujer en la pareja de sus propios padres, en función de sus hermanos, y de la relación que este hijo guarda con el deseo del padre del niño y en función del deseo de la madre sobre el padre del niño. Es decir que el niño para la madre, es un campo contradictorio de deseos y fantasías, con relación a su historia, a sus deseos, etc.

Este ser, que adviene al mundo, podrá convertirse en sujeto mientras haya quien lo nombre, y a través del nombre le asigne un lugar en la diferencia de los sexos, pero también un lugar en la sucesión de las generaciones. Podrá por ejemplo, "llamarse Iván, pues dice la madre, éste es un nombre enérgico", proyectando un deseo sobre el destino de ese niño. Podrá llamarse con un nombre que connote fuerza, si ese es el deseo de los padres, marcando un mandato que se presenta como elemento estructurante de la subjetividad.

Se constituirá en sujeto porque hay una estructura, una matriz simbólica cultural que lo preexiste, y en el seno de la estructura familiar el futuro sujeto debe encontrar un sitio, con un nombre a partir del cual se reconocerá y lo reconocerán.

Ahora bien, esta estructura familiar, regida por las leyes del parentesco y convertida en escenario en el cual el sujeto asume la relación consigo mismo y con los otros, una matriz transindividual y simbólica que acoge al futuro sujeto, le asignará un lugar que está legislado por las leyes de la alianza y prohibición del incesto.

Para que el sujeto pueda constituirse, además, es necesario que haya allí un Otro, entendiendo el concepto de Otro, como Otro primordial, tal como para la madre, en su posición, el bebé no es un objeto entre otros. Otro en el sentido de prehistoria familiar que determina la significación de su advenimiento. La mayúscula permite establecer la diferencia con relación al otro como semejante. Es este Otro el que apunta el devenir del sujeto.

Así, la experiencia de satisfacción que vendrá a colmar la sensación de necesidad corporal del niño (hambre), estará determinada desde afuera de él, y deberá pasar por los senderos del deseo del Otro (madre). Cuando se viene al mundo ocupando un lugar en el deseo del Otro, es decir, cuando el niño queda marcado como Ser deseado, confluyen sobre él una serie de proyecciones que auguran su desarrollo como sujeto, su estructuración subjetiva. Podemos comprender esto a partir de la fantasía, pues si el niño busca el objeto de su deseo en el Otro por las señales que éste deja de su paso, las demandas posibles a efectuar por el niño serán precisamente efecto de aquella búsqueda.

En el *Seminario del 30 de mayo de 1962* J. Lacan nos dice que lo que el sujeto persigue como objeto es la demanda del Otro, lo que el sujeto intenta aprehender cuando intenta asir el objeto inasible de su deseo, es el objeto del Otro.

La búsqueda del objeto se actualiza en la puesta en escena de la fantasía, en este montaje entre el sujeto y el objeto de su deseo. En lo real, por lo tanto, la presencia y ausencia de la madre instaura en el niño la instancia metafórica en la que se origina la demanda. Pues las primeras manifestaciones del niño forman un continuo de las señales de respuestas de la madre. La demanda abre un lapso, y a partir de esta escansión el niño podrá lanzar una llamada para recibir del Otro el complemento de esa llamada. Una madre demasiado presente que taponara toda demanda del niño

en su preocupación de satisfacer su deseo, genera la imposibilidad en este último de hacerse oír a partir del habla, en el registro del deseo.

Cuando el niño no es debidamente marcado por la potencia deseante de los padres, podemos encontrarnos con destinos más o menos graves, pues según las representaciones inconscientes que la madre tenga de él, éste podrá tener o no un cuerpo constituido en su corporeidad erógena, marcado por el deseo. Si una madre dice refiriéndose a su hijo "los hombres de esta familia no pueden nada", está posicionando al niño en un lugar de falla, y construyendo un destino para ese sujeto, destino de poder nada.

En casos donde esta marca deseante no se instaura sobre el niño, asistimos a diferentes formas de muertes psíquicas, como en el caso de la psicosis. Sin esta carga de deseo (inversión) del Otro hacia el pequeño otro, sin esa fase transitoria de enamoramiento después del nacimiento, el niño no tendrá con qué hacer un cuerpo, pues no existe el endosamiento del narcisismo de la madre al niño; pues este otro viene a completar colmando el deseo de la madre.

### **El sujeto de la autonomía**

Después de esta explicitación acerca del sujeto en psicoanálisis desde la concepción freudiana lacaniana, sin que ello implique ignorar, como hemos visto, autores como D. Winnicott, nos abocaremos ahora a comprender el papel que juega la imaginación en la obra de Freud, a criterio de Castoriadis, y con ello, con este último, indagar la función de la psiqué en el trabajo de imaginación, pues desde allí podemos vislumbrar el sujeto de la autonomía, a diferencia de la concepción freudiana lacaniana.

En primer término, Castoriadis afirma que lo propio del hombre es la imaginación <sup>213</sup>, en tanto lo es como imaginación radical, de la psiqué singular, y también como imaginario social instituyente. Y continúa afirmando que el hombre se diferencia del animal por la imaginación, en los dos aspectos mencionados, y ello es lo que permite tanto la reflexión como la ciencia.

---

<sup>213</sup> Castoriadis, C. (y otros). "Lógica, Imaginación, Reflexión". En: *Ciencia e inconsciente*. Amorrortu. Bs. As. 1993. p. 22.

Como ya afirmamos, desde esta concepción el hombre es inepto para la vida, y requiere, para insertarse en la misma vida de la sociedad, de los procesos de socialización, en tanto el placer de órgano es reemplazado por el placer de representación. Sobre este proceso se constituye el sujeto que luego podrá conformarse en el sujeto del aprendizaje. Recorramos este proceso.

Por lo expresado anteriormente, cuando existe por parte del sujeto de un nivel constitución subjetiva tal que le permite interiorizar las normativas sociales, esos límites sociales los incorpora como las instituciones de su época. La sociedad fabrica individuos cerrados, que dan sentido a lo que la sociedad da sentido<sup>214</sup>. La normativa social con su ordenamiento socializador es una instancia insustituible para el crecimiento subjetivo, y esto implica reafirmar las diferencias temporales y espaciales en la cotidianeidad del sujeto. Es decir, ubicar un tiempo y un espacio para la manifestación de la subjetividad.

La estructuración psíquica necesita del reconocimiento de aquellos límites, que como rieles simbólicos remiten a otro tipo de ley; aquella que se instala en la cultura y por su existencia la sociedad adquiere un determinado tipo de sociabilidad, y por lo tanto, de efectos estructurantes.

“El mundo psíquico humano... por la imaginación. deviene a-funcional”<sup>215</sup>. Esto significa que por la insuficiencia y por la ruptura de la regulación instintiva animal, estalla el psiquismo animal (aunque perduran algunos elementos de ese psiquismo), por la imaginación. Recordemos que en Freud, la imaginación se construye a partir de un trinomio: realidad, placer, lógica; en cambio para Castoriadis, contrariamente, la imaginación es producto de la elaboración fanstamástica del aparato psíquico, pues, “rompe el trinomio y lo hace explotar”<sup>216</sup>. Así por ejemplo en el sueño, la psiqué tiene la capacidad de plantear y organizar imágenes y escenas que, independientes de la “realidad” y de toda representación de placer de órgano, son fuente de placer.

Sin embargo, si retomamos la función de la imaginación, ésta se convierte en el soporte para que la sociedad fabrique al individuo social. Ya que la

---

<sup>214</sup> Castoriadis, C.; op. cit. 1988. p. 177.

<sup>215</sup> Castoriadis, C.; op. cit. 1993. p. 40.

<sup>216</sup> Ídem, p. 41.

psiqué del recién nacido, posteriormente socializada, requiere del dominio del placer de representación por sobre el placer de órgano. Porque existe ese predominio es que existe, por lo tanto, la sublimación y la vida social.

Si el hombre es un ser del lenguaje, lo es porque el placer de hablar resulta más fuerte que el de succionar un pecho. Así, para Castoriadis, la esencia de la sublimación es el placer de la representación. Y si la sociedad fabrica individuos cerrados, lo hace para que den sentido a lo que la sociedad da sentido. Esta cerrazón, en el ser humano es repetición. Podemos ahondar esto.

La fabricación social del individuo institucionaliza, somete la imaginación social del sujeto y solamente la deja manifestar en el fantaseo, la transgresión, la enfermedad o el sueño, y por ello, “el sujeto sólo hará lo que sea obligatorio pensar”<sup>217</sup>. Esto es similar a lo que el psicoanálisis entiende como represión, pero en este cuerpo conceptual, este proceso es pensado y analizado en el marco de lo histórico social.

Por lo que hemos visto la sublimación puede comprenderse como el proceso en que la psiqué “es forzada a reemplazar sus objetos propios (...) para convertirlos en *causas* (...) de placer”<sup>218</sup> (medios de placer). Esta convergencia hace surgir a la humanidad, en tanto el placer de órgano es reemplazado por el placer de representación y por el imaginario social, surge al mismo tiempo la institución. De este modo, la imaginación singular, desligada de la pulsión, le ofrece a la psiqué objetos públicos para investir (éstos cobran la dimensión de objetos invisibles, como las mercancías).

En todas las sociedades, el pensamiento, la representación y los enlaces se desarrollan bajo la égida de la repetición social, y aquí, de acuerdo a nuestro autor, no hay que entender al concepto de repetición tal como lo hace el psicoanálisis ni tampoco en términos patológicos, sino que debe ser comprendido como la reproducción de las instituciones que dan sentido a esa sociedad. Por supuesto que este proceso requiere de la clausura, pues hay determinados axiomas que no pueden ser pensados ni cuestionados. Si bien al existir el lenguaje se abre la dimensión de las preguntas, éstas son limitadas, pues no llegan a interpelar a los axiomas. Quizá un ejemplo

---

<sup>217</sup> Ídem, p. 42.

<sup>218</sup> Ibídem.

universal sea el del pueblo Hebreo, quien no puede preguntarse ¿es justa la Ley?, ya que Justicia es uno de los nombres de Dios. Hay por lo tanto una instancia última incuestionable<sup>219</sup>.

Sin embargo, se logra alcanzar, para que la sociedad funcione, un equilibrio entre la realidad social y las pulsiones del individuo, y si existe la transgresión, la misma se halla codificada. Y aquí podemos reflexionar sobre la pulsión de saber, pues esta pulsión surge cuando se produce la ruptura del estado originario monádico por la búsqueda de sentido. Las significaciones imaginarias colman a esta pulsión y en un momento cesan las interrogaciones, aunque no para siempre. Pues hay una pulsión de saber que se detiene y otra que no se detiene. Es interesante aquí reconocer la diferencia que establece Castoriadis entre pensamiento y reflexión, pues el primero refiere a las representaciones y enlaces que se desarrollan dentro del marco de la repetición social, mientras que la reflexión “aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo, y se interroga no sólo acerca de sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuestos y sus fundamentos”<sup>220</sup>.

Esto es, la reflexión implica el cuestionamiento de lo instituido, de la sociedad en sí misma. Un ejemplo de ello lo tenemos en la significación diferente que el psicoanálisis dió a la sexualidad infantil, en tanto cuestionó las representaciones sociales de su época. En tanto exista la reflexión en una sociedad ya no habrá verdades sagradas, pues los individuos a partir de esta vuelta del pensamiento sobre sí mismo no sólo cuestionan a la sociedad, sino también su propia identidad.

El trabajo que permite la reflexión es el del imaginario radical del sujeto, entendido como la creación incesante e indeterminada de formas, figuras e imágenes. Es decir que este imaginario crea figuras y modelos de lo pensable y con ello permite la constitución subjetiva, la creación de lo sociohistórico y por supuesto, también de la realidad y la racionalidad. Es importante comprender que el término imaginario no tiene que ver con el concepto psicoanalítico de imaginario. Este último refiere a la especularidad y por lo tanto, al reflejo de, en tanto imagen de una cosa. Para Castoriadis,

---

<sup>219</sup> Ídem. p. 44.

<sup>220</sup> Ídem, p. 45.

esta concepción “es un subproducto de la ontología platónica”<sup>221</sup>, con relación al mito de la caverna donde este mundo es imagen de algo que se halla en otro mundo.

Hemos visto ya cómo la especularidad al atravesar la experiencia del estadio del espejo, en los primeros meses de vida, le permite al niño la construcción de su proto yo. Para Castoriadis esa experiencia constitutiva es producto del mismo imaginario radical, que es creación incesante de la realidad, de lo sociohistórico y también de constitución subjetiva.

Por ello la reflexión permite “desprenderse de las certidumbres de la conciencia”<sup>222</sup> y de los axiomas últimos, y también de las reglas de la actividad consciente. Es por ello que la reflexión es una actividad que implica un esfuerzo para romper la cerrazón del sujeto, ya sea en su historia personal o bien para romper la cerrazón histórico social. Es “un cuestionamiento de la institución dada de la sociedad, un cuestionamiento de las representaciones socialmente instituidas”<sup>223</sup>

Es importante retener que desde esta concepción lo imaginario cuestiona las verdades establecidas, reemplazándolas por otros modelos y figuras. Ese reemplazo nunca puede hacerse en el vacío, es decir, sin nuevas imágenes que sustituyan a las cuestionadas. De este modo es que hay una pulsión de saber que no se detiene, creando nuevas figuras y buscando la verdad. Dice nuestro autor, que la verdad no es la adecuación del pensamiento a la cosa, sino que es un movimiento que abre la cerrazón en la que tiende a encerrarse el nuevo pensamiento; por ello todo pensamiento que concluye termina por cerrarse. Así, esa pulsión que no se detiene, que empuja a la búsqueda de la verdad, se relaciona con la creación del imaginario, en tanto las nuevas formas y figuras reemplazan a las anteriores, y esta creación implica desde ya a la cuestión de la autonomía.

Recordemos que para Castoriadis “la autonomía de la sociedad presupone evidentemente el reconocimiento explícito de que la institución de la sociedad es autoinstitución” a partir de la capacidad de acción deliberada, como continuación y complemento de la reflexión<sup>224</sup>. Será autónomo

---

<sup>221</sup> Castoriadis, C.; “La institución imaginaria de la sociedad y la religión”; op. cit. 1988. p. 56.

<sup>222</sup> Castoriadis, C.; op. cit. 1993. p. 45.

<sup>223</sup> Ídem. pp. 45-46.

<sup>224</sup> Castoriadis, C.; 1988. p. 191.



entonces el sujeto o la sociedad que pueda establecer “su propia ley por sí misma”. Y ello implica, por lo tanto, reconocer que no hay una fuente extrasocial que imponga la ley; ni que hay algún patrón extrasocial. Supone entonces esta concepción que autonomía significa apertura permanente a lo abismal.

Así, soy autónomo si soy autor de lo que será. Y para ello es necesario reconocer la función creadora de la imaginación radical que permite a la psiqué sobrevivir creando sentido, y también reconocer al imaginario social como instancia de creación en tanto “una sociedad autónoma es origen de las significaciones que crea”. Y sentido aquí “refiere al sentido de lo que yo haga, de mis actos, de mi vida, sentido que no es contingente ni necesario, que está más allá de lo contingente o necesario”<sup>225</sup>.

Si nos remitimos entonces al sujeto singular, el imaginario radical, como creación incesante e indeterminada en lo psíquico, esto permite pensar al inconsciente como un núcleo indisociable, representativo, afectivo, intencional, como la psiqué misma. Mientras que la instancia yoica tiene como elementos esenciales a la reflexividad y también a la capacidad de acción deliberada. Este autor se plantea que el psicoanálisis tiene pertenencia a la sociedad y a la historia en tanto es proyecto de autonomía. Y creo que podemos pensar al cuerpo teórico del psicoanálisis, con la reinterpretación que hace Castoriadis, precisamente como un valioso instrumento para analizar las instancias de autonomía, o bien de heteronomía, que produjo la escolarización en los niños y niñas hacia principios de la institucionalización de la escuela pública. Para ello establecemos un esbozo de análisis acerca de los procesos educativos que permiten la socialización del sujeto (fabricación social del individuo, lo llamaría Castoriadis), a partir de la sublimación.

### **La educación como sublimación**

Para este autor el objetivo que presenta la pedagogía es el de transformar a un recién nacido en un ser humano. En tanto “el fin de la paideia es ayudar

---

<sup>225</sup> Ídem. 1988. p. 192.

a ese atado de pulsiones y de imaginación a devenir un anthropos, en el sentido de un ser autónomo”<sup>226</sup>.

Como vimos, esta fabricación social del individuo se realiza con la interiorización, por parte de éste, de una multiplicidad de coacciones que formarán de allí en más su psiquis.

Los adultos, padres o enseñantes, generan muchas veces unas prohibiciones que coartan toda posibilidad de expresión e incluso también de toda posible sustitución.

Al no haber alternativas a lo impuesto por el adulto, no importa cuáles fueran (reorientación de las pulsiones hacia actividades de expresión artísticas o lúdicas que permitan la sublimación, etc.), la prohibición se transforma en traumatizante, instalando una fuerte represión sobre el impulso; podrá aparecer luego como efecto, en la vida del sujeto, una formación sintomática. Ya que al enunciar la prohibición el adulto culpabiliza, y genera rechazo sobre la expresión en general.

De esta forma la adaptación del niño o la niña a la realidad fracasa cuando se produce hostilmente la represión de los impulsos; y ello tiene como consecuencias fuertes inhibiciones en la expresión y también en las posibilidades cognitivas. Se puede evitar este fracaso de adaptación si se promueve la sublimación de los impulsos sexuales y afectivos del niño o la niña en cuestión. Pues ese fracaso se liga a la culpabilización que el otro realiza sobre el niño, y ello termina por atrapar no sólo sus capacidades cognitivas y deseantes sino incluso su despliegue motriz natural.

Ese despliegue de movilidad expresiva, que puede ser un elemento importantísimo para la constitución subjetiva, al ser inhibido por la intervención coactiva del adulto, promueve detenimientos en los procesos de aprendizajes; y convierte a la institución misma en un lugar que atrapa al sujeto en su deseo de conocer.

Asimismo cuando la pulsión de saber que acompaña a la curiosidad cognitiva es reprimida, se genera un fuerte malestar en el sujeto cuando esas representaciones aparecen en la conciencia. Por lo general dichas representaciones perduran en el inconsciente. Cuando algo de la curiosidad

---

<sup>226</sup> Castoriadis, C.; “Psicoanálisis y política”. En *Diarios Clínicos. La infancia institucional*. Bs. As. Ediciones Diarios Clínicos. 1992a.

se dispara el sujeto percibe la peligrosidad de la situación, pues algo que no debe saber puede ser sabido; aunque lo que desea saber inconscientemente (y no debe saber) sea un contenido sobre la sexualidad, la peligrosidad se extiende a todo material que aparece como contenido. Además resulta sumamente peligroso para el sujeto realizar cualquier expresión corporal que no responda al encuadre familiar o institucional.

Los contenidos inconscientes que se instalan como origen pero también como consecuencia de una adaptación compulsiva del sujeto al medio, generan conductas reactivas, como por ejemplo, problemas de aprendizaje, inhibiciones cognitivas y expresivas, agresiones sin motivos aparentes en la escuela y en la casa, etc.

Siguiendo a W. Reich<sup>227</sup>, existe un diferente proceso de adaptación del niño al mundo circundante, que tiene por motor una sustitución de los placeres primitivos ejercidos por él por otros placeres que llamaremos racionales.

Por lo tanto, se hace necesaria la promoción del pasaje del libre ejercicio de los impulsos infantiles a la conquista de nuevos placeres que esta realidad puede y debe brindarle; sí se deben tener en cuenta los límites propios que esa realidad impone. La aceptación de esta realidad, en un proceso de adecuación recíproca, implica que sus límites son alcanzados por el sujeto y respetados como tal, porque encuentra "situaciones placenteras" en esa nueva realidad y por lo tanto la ama como tal. Es decir que ama lo que puede otorgarle placer, y ello promueve una fuerte identificación del sujeto a la realidad que lo rodea.

El elemento esencial para cualquier proceso creativo es la sublimación. Creemos menester tomar la conceptualización realizada por C. Castoriadis<sup>228</sup> alrededor de este proceso sublimatorio, en el que el sujeto a favor de actividades de contenido social puede renunciar a la satisfacción de ciertas pulsiones parciales. Dice este autor: "para el psicoanálisis un ser humano adulto ha interiorizado un inmenso número de coacciones externas que forman en adelante parte de su psiquis"<sup>229</sup>.

---

<sup>227</sup> Reich, W; *La revolución sexual*. Planeta. Bs. As. 1985.

<sup>228</sup> Castoriadis, C.; *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva Visión. Bs. As. 1992b.

<sup>229</sup> Castoriadis, C.; 1992<sup>a</sup>. p. 92.

Se sustituye así el placer de órgano por el placer de representación; esta sustitución puede comprenderse a partir del concepto freudiano de fantasmalización, concepto que puede ser mejor comprendido si lo asemejamos al de placer alucinado.

Se genera la transformación del flujo representativo, indeterminado y sin lazo por una conversión masiva. Sin la fantasmalización, la sublimación no es posible, pues permite la conversión de energía psíquica de descarga motriz, en energía de flujo representativo.

Se carga libidinalmente un objeto social como producto de esta mutación, y por lo tanto, podríamos decir, invisible. Es necesario volver a hacer referencia al conjunto de significaciones imaginarias que modelan este objeto socialmente valorado, pues dice Castoriadis: “la sublimación, en el sentido que doy a este término, es el proceso mediante el cual la psiqué se abre al mundo sociohistórico y, por eso, puede tener acceso a una temporalidad de otro orden que la temporalidad psíquica...”<sup>230</sup>.

La sublimación se opone a la rigidez de las cargas libidinales y contrariamente necesita para su producción la labilidad de las mismas; labilidad que garantiza la relación del sujeto, entre otros, con el objeto de conocimiento. Así, según sea el proceso sublimatorio podrá perfilarse de una u otra manera la significación que tiene para el sujeto aprender.

Las alteraciones en este delicado proceso, se evidencian y se exponen principalmente en las llamadas patologías del aprendizaje.

Siguiendo a Sara Paín<sup>231</sup>, y Alicia Fernández<sup>232</sup>, podemos distinguir en el proceso de aprendizaje cuatro niveles, aportados tanto por el que enseña, como por el que aprende: organismo; cuerpo; inteligencia; deseo.

Son niveles que interactúan y permiten la conformación del aprendizaje a partir de los procesos de creatividad, que se montan en la articulación de la inteligencia y el deseo, conjuntamente con el equilibrio de las operaciones de asimilación y el acomodamiento. Al respecto dice J. Piaget: “todo conocimiento es siempre asimilación de un dato exterior a las estructuras del sujeto”<sup>233</sup>.

---

<sup>230</sup> Castoriadis, C.; 1992b. P. 65.

<sup>231</sup> Paín Sara. *La génesis del inconsciente*. Nueva Visión. Bs. As. 1984.

<sup>232</sup> Fernández, A.; *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión. Bs. As. 1987.

<sup>233</sup> Piaget J.; *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Península. Barcelona. 1970. p. 20.

Los procesos singulares deben ser abordados cuando hay alteraciones en el aprendizaje (ver por ejemplo, cómo aprende el niño, o bien por qué no aprende). Pues debe considerarse cómo interactúan los cuatro elementos.

Así, desde este marco teórico, el cuerpo es un cuerpo que aprende sobre la articulación de las tres instancias y la suya propia. Y se constituye en un instrumento del proceso de aprendizaje, con una memoria que le es propia, y que es diferente de la memoria del organismo. La memoria de este último comprende la determinación biológica y genética, por lo tanto, es una memoria programada desde el fondo, desde el origen mismo de las generaciones humanas. El cuerpo tiene memoria, que se convierte en mediadora del comportamiento del sujeto en toda actividad que signifique apropiarse del entorno. Puede considerarse al cuerpo como un instrumento musical que coordina las diferentes pulsiones, generando en cada una de estas combinaciones efectos originales; de este modo se construye la corporeidad y con esa construcción el cuerpo puede apropiarse del organismo.

Asimismo, a partir de esa constitución de la corporeidad, podemos decir que el aprendizaje para que se consolide como tal, debe pasar por el cuerpo; es decir, debe atravesar el cuerpo y éste debe ser atravesado por aquél. El placer pasa a través del cuerpo; y este placer tiene una consideración especial pues es placer de dominio; es ese mismo placer que se despliega en el niño cuando siente que se apropia de su imagen en el espejo (tal como vimos anteriormente).

Debemos considerar además, para permitir que el sujeto se apropie del objeto de conocimiento, y por lo tanto, del tiempo y del espacio que encuadran el proceso de apropiación, al cuerpo como instrumento de conocimiento; ello insta a modificar por lo tanto el espacio educativo, que debe convertirse en un espacio que habilite la confianza, el juego y la libertad.

Si nos atenemos a la concepción de tradiciones vemos que ésta promueve pensar la escuela (en sus diferentes modalidades) como una actividad donde impera el deber, que hace necesaria la subordinación del sujeto a los mandatos despóticos corporales, gramaticales, expresivos,

comunicativos, afectivos. El placer, si existe en la existencia del niño o la niña, quedará afuera del ámbito educativo.

Contrariamente, creemos necesario considerar al cuerpo (S. Paín) como espacio que enlaza lo interno del sujeto al mundo exterior, por un lado a través del vínculo considerado producto de la intersección del constructivismo cognitivo, y por otro, la estructura del deseo. Ese vínculo está condicionado, en su construcción, por el mundo externo.

El sujeto siente placer en la apropiación del objeto pues en ese despliegue se implica directamente la apropiación del conocimiento. Este placer corporal, traducido en una corporización práctica, permite registrar el reconocimiento de un verdadero aprendizaje cuando el cuerpo da a conocer la alegría de su disponibilidad, a través de la acción, la mirada, la voz, el gesto, etc.

El cuerpo, cuando no puede desplegar todas sus potencias y se inhibe, promueve problemas de aprendizaje, al igual que el organismo dañado, o las capacidades cognitivas, o la evolución psicosexual. Por sí solos, ninguno de ellos puede promover la alteración del proceso cognitivo.

Además, es preciso reconocer que en casos donde existe una etiología orgánica los problemas de aprendizaje no se producen sólo por ese origen, sino que deben combinarse otros niveles (deseo, cuerpo); sí podemos observar en casos de organicidad que los aprendizajes pueden ser más lentificados, pero no necesariamente deben estar detenidos -aunque es también la organicidad un terreno para la producción de alteraciones en los procesos de aprendizaje-.

Es indispensable que la búsqueda se oriente a conocer la relación que establece el sujeto con el conocimiento, y de la significación que adquiere para el sujeto el acto de aprender. Es esta significación, imbricada en la dialéctica del deseo de saber, y el deseo de no saber, que también captura al cuerpo en el acto de aprendizaje.

Un aprendizaje corporeizado, que integra el placer de la representación corporal, el placer del despliegue del cuerpo en el aprendizaje, por sí mismo genera instancias sublimatorias.

El sujeto puede dejar de lado estereotipos corporales y placeres primitivos que remiten directamente al placer de órgano (recordemos lo mencionado en

otro lugar sobre las fijaciones de la libido a determinadas etapas pregenitales), cuando puede encontrar placer en una realidad que está más allá del propio cuerpo, esto es, en una realidad exterior. Encuentra la representación (y hay placer en ello) y queda atrás un placer de órgano primitivo.

Así, los niños y niñas pueden producir procesos sublimatorios al cargar libidinalmente el cuerpo en tanto representación. De esta forma los juegos corporales ligados al aprendizaje se constituyen en una alternativa a las pulsiones regresivas, masturbatorias, etc.

Se pueden poner límites así a los impulsos agresivos ganados por la compulsión, pues el placer producido por la sublimación del aprendizaje y el trabajo pueden generar esos diques. Se trata pues de generar una distribución diferente del goce del sujeto.

Esto es, una relación que promueva la producción de sentido original entre el sujeto y el objeto, en una interacción que le permita la construcción de significados, quizás con ello algo del goce pueda ser distribuido, dando paso al placer. Si esta instancia comanda la relación del sujeto con el objeto de conocimiento podemos suponer la posibilidad de una real apropiación de éste por parte de aquel. Al distribuirse el goce la relación del sujeto con el objeto es diferente.

En cambio, si se genera un fuerte campo represivo que despóticamente imponga límites a las expresiones, se inhiben también las posibles alternativas sublimatorias, pues ello genera además inhibición en otras formas expresivas (corporal, lingüísticas, afectivas).

La promoción de expresiones corporales en actividades como el trabajo y el aprendizaje, supone que la representación que el sujeto tiene de su cuerpo le permitirá establecer vínculos significativos con el mundo que le rodea.

Sin embargo, es necesario comprender que a este cuerpo conceptual, que nos permite comprender los procesos de aprendizaje, se puede agregar la necesidad de que los niños aprendan a reflexionar, entendido este concepto tal como lo expresa Castoriadis.

Para ello partiremos de lo que este autor plantea respecto de la interrogación, pues para él son no eliminables los elementos que generan

conflictos entre lo ya pensado y lo nuevo por pensar. Lo explicita así: “este conflicto es (...) entre la carga de la cosa ya pensada (y de sí como habiendo ya pensado tal cosa segura) y la carga -eminentemente riesgosa ya que esencialmente incierta y vulnerable- de sí como fuente que puede crear pensamientos nuevos”<sup>234</sup>.

De este modo se plantea la problemática que diferencia al pensamiento de la reflexión, pues recordemos cómo el primero es enlace de representaciones que se desarrolla en el marco de la repetición social, mientras que la reflexión, como actividad que crea figuras y modelos de lo pensable, se esfuerza por romper la cerrazón del sujeto, esto es, romper la clausura de que lo que es pensado no puede ser cuestionado. Es decir que impulsada por el imaginario radical, la reflexión llega a los axiomas últimos, y no sólo enlaza representaciones. Por ello, si una pregunta surge aquí es la pregunta por los fundamentos, pues esto es lo que diferencia radicalmente a la actividad del pensamiento de la actividad de la reflexión. Esta actividad reflexiva ¿puede transmitirse, es posible enseñarla? Bien, esta pregunta exige una respuesta compleja, pues aquí se halla en juego, en la actividad de reflexión, la creación. Sobre los procesos creativos, los saberes y los axiomas podemos reflexionar.

### **Los procesos creativos y la reflexión**

La relación que los sujetos establecen con los saberes, ( seguimos aquí a J. Beillerot<sup>235</sup>) entendiendo que “al saber del haber y del decir se opone el saber del pensar y del hacer, es decir, el actuar”, se relaciona de manera casi inmediata con un posicionamiento ante una práctica y una época. Ese posicionamiento permite que el sujeto se de un sentido propio, “porque es la creación permanente de un saber sobre sí mismo y sobre lo real”<sup>236</sup>. Por ello, esa relación del sujeto con el saber es un proceso creador de saber, en definitiva. Cada cultura crea, además, las condiciones de producción de ese saber respecto de su historia y también de las significaciones centrales que dominan el imaginario social de esa comunidad.

---

<sup>234</sup> Castoriadis, C.; 1992b. p. 47.

<sup>235</sup> Beillerot, Jacky y otros; *Saber y relación con el saber*. Bs As. Paidós, 1998. p.34.

<sup>236</sup> Ídem. p. 66.



El análisis de ese proceso nos permite reconocer que es a partir de sí mismo que un sujeto puede integrar todos los saberes disponibles y posibles de la época. Todos esos saberes no son, en verdad, interiores al sujeto, son exteriores al mismo, pues se instalan como algo dado y legitimado. Es lo sabido venido del afuera que se resignifica en el proceso de conocimiento, en la singularidad de cada sujeto de acuerdo a su experiencia y estructura subjetiva. Ese reconocimiento llegado desde afuera es lo que da sentido a la existencia de ese sujeto, como también a su lugar en el mundo, a su modo de vincularse con los otros, a sus conocimientos y experiencias.

Por otro lado, el análisis del proceso creador no puede iniciarse sino a través de las diferenciaciones de los distintos saberes. Encontramos así saberes denotativos, que se refieren al conocimiento; como también saberes prescriptivos, que se relacionan con la técnica puesta en juego y con la práctica que se implementa.

Si nos atenemos a la definición de J. Beillerot, de “que el proceso creador es único en cada sujeto, es puramente singular y por lo tanto no reproducible”<sup>237</sup>, es porque entendemos que ese proceso no se acumula, y ello quiere decir que no puede conocerse el proceso en sí, en sus desarrollos más ínfimos -sino existe un análisis del sujeto en cuestión-; si no que se lo conoce a partir de sus resultados.

Ahora bien, porque existen diferentes amplitudes de saberes en cada sujeto es que existen las singularidades de los procesos creadores. Esas amplitudes y vastedades de saberes se suman para que existan las diferentes formas de utilizarlos. El proceso creador o lo que su sinónimo “la relación con el saber, es un movimiento de totalización singular que integra fracciones de saber exterior, no para revelar algo oculto, secreto o silenciado en la naturaleza o en la historia, sino para crear historia; no para reconstruir el pasado como los arqueólogos, sino sólo para demoler y reconstruir. Así la razón se libera de un mito en un nuevo mito”. Es este proceso de demolición y de creación singular consecuente el que puede ser asimilado al concepto de reflexión (descrito por Castoriadis) en tanto se desprende de las certidumbres de la conciencia a partir de una pulsión de saber que no se detiene.

---

<sup>237</sup> Ídem. p. 68.

Además, entre vastedad de saber y forma de utilización se conjugan los elementos que hacen que un proceso creador sea radicalmente diferente de otro. Esto nos permite preguntarnos acerca de los reconocimientos de esos aspectos constituyentes de los procesos en los niños en la escuela<sup>238</sup>.

Si continuamos con esta descripción acerca del proceso que permite la creación, notaremos que el sujeto pasa por el momento de su creación y de su orientación, de tal manera que le permite justificar ante sí mismo lo que hace. Si bien ese saber puede decirse, pues adquiere al hacerlo la apariencia de un saber objetivado, se olvida del proceso que permitió su producción, y sólo se conocen sus resultados. Además es la única forma, pues como se dijo ya, sólo se lo reconoce por su producto.

Es algo inherente a la propia subjetividad ignorar lo indecible del saber que hay en ella, ya que es algo propio no transmisible a otros. Pero para aquellos que trabajan con los saberes, en la producción de los mismos, y transmiten contenidos y producen subjetividades con relación al saber y lo sabido, resulta de gran importancia que se reconozcan y analicen los procesos por los cuales es posible la creación de un saber permanente sobre sí mismo. Ello deviene en una comprensión más acabada de las acciones pedagógicas y los modos de formación de sujetos creativos y transformadores de su realidad, pues podemos asimilar -como ya se adelantó-, a esa comprensión el proceso de reflexión que describimos a partir de Castoriadis. En éste, reflexión significa, según hemos visto, desprenderse de las certidumbres y verdades sagradas, mientras que la creación como proceso es un saber permanente sobre sí mismo que demuele y reconstruye. Así, para Beillerot "la creación se saber para el propio actuar, movimiento y proceso, es, para un individuo, obligatoria, reactiva, a partir de los hechos y los afectos que experimenta...El niño crea, desde una época muy temprana de su vida, un sentido de sus sensaciones: la fantasía es una interpretación. El acto por medio de los saberes es lo que conduce al poder sobre el medio"<sup>239</sup>.

Si nos interesamos por lo anterior es porque consideramos necesaria una intensa indagación acerca de los modos en que la escuela, con sus

---

<sup>238</sup> En la actualidad, en los vertiginosos recorridos que se hacen del currículo, se omiten los análisis de esos procesos de creación y las singularidades que se revelan en cada caso; sólo se tienen en cuenta las exigencias de una inteligencia estandarizada.

<sup>239</sup> Beillerot, J.; op. cit. p. 72.

dispositivos de enseñanza -aprendizaje y sus disposiciones de socialización controlada a partir de un orden y rituales determinados, especialmente el orden cerrado, las prácticas militaristas, ha promovido en sus mismos orígenes, una subjetividad determinada, con sus saberes y poderes, donde el sujeto se apropia y construye la realidad al mismo tiempo. Y es dable preguntarse acerca de si es posible que esa realidad sea modificada por quien la construye, sobre un piso de significaciones, evidencias y creencias procuradas por el imaginario social, y que en el proceso de conocimiento por un lado, y de reflexión, por otro, puede muy bien negar o reelaborar. Si esto último ocurre, nos encontramos con un sujeto que es capaz de crear sentidos y reglas en tanto otorga significación a sus actos. El orden fuertemente heterónimo instalado hacia fines del siglo XIX en la escuela ¿qué margen de creación, reflexión y autonomía ha generado en la infancia escolarizada de la época?

Además, en esa reflexión, que de ninguna manera es un acto armonioso, el que aprende pone en juego un activo trabajo psíquico, pues la apropiación como la transformación de los elementos de la realidad no pueden realizarse de otro modo. Ese trabajo, que también es único, no reproducible, involucra la inteligencia y el cuerpo, junto a aspectos pulsionales como también deseantes. Y ello no sólo de parte del que aprende sino también del que enseña.

Es por ello que el que da cuenta al otro, enseñando, está en lo sabido, pues está transmitiendo un saber que al mostrarse explícito se transforma en sabido. Pero en esa transformación se pierde algo, pues la creación no puede transmitirse enteramente, no puede transformarse en sabido. Citemos aquí a Castoriadis, en tanto previene del riesgo de la alineación, pues “el alumno se aliena en lo ya pensado por otro y en este otro como fuente de pensamientos nuevos, el maestro se aliena en su ya pensado y en sus alumnos como garantes ilusorios de su capacidad de producir nuevos pensamientos asegurados por adelantado”<sup>240</sup>.

Por otro lado, el sujeto olvida la creación -reflexión-; pero lo que cuenta en verdad es la relación entre el proceso creador de saber con lo ya sabido, pues ello es lo más singular, lo más propio de cada sujeto. Por supuesto que

---

<sup>240</sup> Castoriadis, C.; 1992b. p. 48.

éste, lejos de ser un proceso que culmina en un cierre sobre sí mismo, supone conflicto y tensión para lograr la apertura y el apoderamiento que hace el sujeto del objeto, agregando lo suyo, tal como lo planteaba J. Piaget. Y esta tensión de apoderamiento se produce entre los esquemas de representación del sujeto y la realidad, en una dialéctica entre lo nuevo y lo viejo; entre el deseo de conocer y aquello que el sujeto vivencia como una resistencia a ser penetrado por el objeto de conocimiento.

Ese conflicto es inherente al proceso creador de saber, pues en él el sujeto integra todos los saberes disponibles posibles de una época.

Partimos de que los niños saben de una manera vivenciada sobre su cuerpo, han transitado períodos de exploración intensos, han depositado montantes de afectos sobre el mismo, pero no tuvieron muchas posibilidades de hablar de él, de decir sobre esas vivencias, y de lo que surgió como duda o interrogante. Así, lo sabido conserva como un indecible el proceso de creación que permitió ese saber sobre el cuerpo propio, pero que operó y produjo de una manera singular eso que el sujeto sabe. Y que seguramente se hizo con cierta lucha, aunque luego el sujeto termine de simbolizar y categorizar esos saberes con aquello que lo social le transmite acerca del cuerpo humano y la sexualidad. Veremos más adelante cuáles eran las significaciones centrales sobre la infancia, el cuerpo y la sexualidad hacia fines del siglo XIX en la naciente República Argentina, para intentar comprender qué corporeidad podía construir un niño y una niña.

Es por ello que el saber permanente sobre sí mismo y sobre la realidad como creación del imaginario social (indagando los axiomas últimos) está empapado de esa tensión; el proceso creador mismo y la reflexión son generadores de tensiones -que atraviesan el cuerpo y la subjetividad-, en una dialéctica entre creación y sabido. Sabemos además que esa creación se encuentra expuesta a determinaciones inconscientes, lo que permite reconocer que el deseo de conocer motoriza esta dialéctica y es el que enfrenta la resistencia del sujeto a oponerse a la cuestión abismal.

Una relación que adquiere gran importancia para el reconocimiento de que el saber que cuestiona lo instituido, obtenido por reflexión, es una acción que transforma al sujeto, pues el saber no aumenta por acumulación, sino que lo hace por reorganizaciones permanentes, conflictivas y también eficaces, en

la medida que el proceso de creación de saber progresa y la capacidad de creación de sentido desde la autonomía, aumenta con los saberes. Pero ello se produce a partir de una constante progresión no controlable, y genera incertidumbre en los que intentan encorsetar al proceso de creación. Una pregunta del adulto sería ¿qué sabe del origen de las significaciones este niño? ¿En que proporción aquello que sabe -o bien lo que no sabe- le permite conocer otros contenidos?

Ahora, para ampliar la problemática, es necesario preguntarse respecto de la libertad. Se supone que el saber tiene adosado la instancia de la libertad; por ello mismo, se cree que el saber libera. “Pero la creencia en la liberación por medio del saber es difícil de extirpar”<sup>241</sup>. Sin embargo, lo que promueve una constante libertad en el sujeto es el proceso de creación dado por reflexión, no los saberes sabidos. Y el efecto liberador se halla en el proceso en tanto éste opera con reorganizaciones y rectificaciones con un continuo trabajo de desestructuración – reestructuración de los saberes y sentidos incorporados, y ello involucra al sujeto de una forma siempre nueva con la realidad.

Pero bien, ¿cómo se realiza el trabajo del proceso creador? Según J. Beillerot, a partir del conflicto que se suscita entre el elemento discreto (vivencial o saber exterior) con la totalidad de su saber (inestable por otro lado) como sabido.

El sujeto toma conciencia de su acción y de sus sentimientos e interpreta, de una forma más o menos inmediata, los factores que lo determinan objetivamente desde el medio, pero también toma en cuenta aquellos factores que tienen relación con los aspectos afectivos, perceptivos de lo real y, por supuesto, también toma su posición y el lugar que está ocupando en ese momento. Todos estos factores son los que determinan su acción, la búsqueda de nuevas respuestas y sentidos, más abstractas pero verosímiles, y que no contrarían su experiencia.

Esa acción es la que permite movilizar las fronteras del sujeto, pues pone en cuestión su capacidad para realizar discriminaciones y evaluaciones que le permitirán separarse de lo externo. Y si algo construye el sentido es la autorreferencia del saber, pues el proceso creador se transforma a través de

---

<sup>241</sup> Beillerot, J.; op. cit. p. 69.

la confrontación con los saberes exteriores, que son transmitidos por la cultura. Además, ello le permite al sujeto desplegar su capacidad de entrar en niveles más complejos, más dificultosos, y poder asimilarlos a través de su estructura cognitiva.

El sujeto como aprendiente debe tolerar perder el equilibrio logrado entre lo que sabe y lo nuevo que intenta incorporar. Recordemos con Castoriadis que el conflicto se produce entre la *carga de la cosa ya pensada* y la *carga de sí como fuente que puede crear sentidos nuevos*. Esto nuevo nunca se incorpora tal cual se transmite, existe en el apoderamiento una transformación de ese elemento, pues el sujeto le agrega lo suyo, esto es, los elementos que conforman su contexto de experiencia.

En verdad, lo que se juega en esta situación, en la que el proceso creador es el impulsor, es la capacidad del sujeto para soportar que lo nuevo no desestructure a su yo. Pues esto que intenta ser incorporado, irrumpe y desorganiza el equilibrio, y debe disponer de toda su agresividad para doblegar este obstáculo que se le presenta, evitando cualquier cerrazón ante lo nuevo. Si este cierre se produce, algo del proceso creador se halla obturado y también algo de la dificultad se evidencia ya que la pulsión de saber se detiene casi completamente.

El proceso creador de saber, como reflexión, es constitutivo para cualquier acción o bien para cualquier elaboración de la autonomía del sujeto. Y lo es en la medida que el sujeto se convierte en autor de lo que hace o piensa, en función de que ha tomado un sesgo de autonomía para dar significación a los sucesos y para cuestionar el objeto de conocimiento y también lo instituido. Allí se pone en juego su deseo y, también, las representaciones de sí que posee con relación a la ruptura de la clausura, pues ésta impide que lo que es pensado puede ser cuestionado.

### **Acto poder – saber**

Entre el deseo y las representaciones se halla el acto, la acción que permite al proceso creador constituirse en tal. Ese actuar de cada uno se revela en el poder de accionar sobre el medio. Esto demuestra que el saber

se presenta, de manera clara, a partir de las formas de saber – hacer, pues si hay una finalidad, ésta es la de transformar la realidad exterior.

Si el que aprende alcanza a constituir ese acto, lo hará porque el proceso creador de saber se despliega sin forzamientos, relacionando la amplitud de lo que se sabe con la forma de utilizarlo. Y ello sobre el marco de que la creación de saber depende del propio actuar.

A su vez, ese acto mediador de los propios saberes es lo que conduce al poder. Ese poder que se presenta como pulsión de dominio, como una actividad extractiva y opositiva que es la que impulsa el emprendimiento del sujeto. Un niño que no puede orientarse en la apropiación de la cardinalidad y ordinalidad de los números, denota que algo de la historia subjetiva respecto de un orden progresivo y acumulativo permanece sin elaboración. Esa progresividad no puede ser asimilada como saber, pues no hay proceso creador que adquiera la potencia suficiente para salvar ese obstáculo y permita la incorporación de esa escala.

Ese proceso se halla forzado a permanecer trabado, por circunstancias que remiten a la constitución subjetiva del niño, quizás a su ubicación en la cadena secuenciada de las generaciones humanas, y a los modos de enseñanza que privilegian las resistencias para aprender, pues no ponen en juego los actos de poder de apropiación.

Esa lucha, como acto poder que G. Mendel<sup>242</sup> define como “el poder que tenemos o no sobre nuestros actos”, transforma al sujeto con el despliegue del proceso creador, y por ende, éste transforma su realidad. Pues, de acuerdo a este autor, “un acto ejerce siempre un poder sobre el entorno del sujeto y esto aparece tan evidente y con la participación tan directa con el poder que lo expreso en una sola palabra: acto-poder”<sup>243</sup>. Es decir que acto-poder puede ser comprendido como el vínculo orgánico entre el acto y el poder que ese acto provoca sobre el medio.

Por eso, si reconocemos que este acto de poder es inherente a la subjetividad del que aprende, debemos llevar más allá la pregunta sobre el modo en que el sujeto se apropia de los saberes sociales y las significaciones imaginarias como acto, e interrogarnos sobre la acción de

---

<sup>242</sup> Mendel, G.; op. cit. 1996. p. 71.

<sup>243</sup> *Ibíd.*

dominio que se le permite al alumno sobre el currículo, sobre esa extensión de saberes que lo social obliga a conocer e incorporar.

Ese texto de significaciones (el currículo) es el que el sujeto debe enfrentar; si algo caracteriza entonces a esa lucha es la necesidad que tiene el sujeto de ser incluido y reconocido en el universo de la cultura y los saberes socialmente significados como valiosos. Y en ese requerimiento de ser tenido en cuenta, de incluirse con relación al conocimiento y los saberes sociales es que el sujeto debe atravesar una extensión significativa de territorio del afuera, de lo que se muestra como realidad para terminar de construirla él mismo, en su propia subjetividad.

El trabajo psíquico que lleva adelante, muy activo, es el que permite que se apropie de la extensión curricular, que él debe dominar, recorriéndola, actuando sobre ella, e impulsando a su proceso creador a vencer las dicotomías entre lo que es nuevo a saber y lo que ya sabe.

Si desde la escuela se pretendió que el saber debe acumularse y no contempló la posibilidad de que sea una instancia que remite a un acto de poder de transformación de la realidad, estaríamos entonces frente a un gran bloque de sentido que la institución erigió delante del niño, un orden inalterable, sacralizado, y que para él resulta incuestionable, lo que puede sumirlo en la impotencia. Pues ese orden y sus rituales y ese texto organizado y estratificado por niveles (el currículum) estandarizados de acuerdo a improntas universales requiere de la calificación por examen de rendimiento, requiere del mantenimiento de una inteligencia normativizada. Sólo así promueve a instancias superiores. Pero al costo de tronchar movimientos subjetivos que perfilan un proceso de creación de saber singular.

El acto de poder que se deriva del saber como acción que transformó al sujeto en su propio proceso creador, es una instancia que se reconoce como constitutiva de una subjetividad autónoma. Esa subjetividad es capaz de dar sentidos nuevos a situaciones nuevas, sin inhibiciones, porque puede luchar y vencer las resistencias y las durezas de los sentidos establecidos y también puede modificar su propia estructura cognitiva y subjetiva. Pero ello necesita de un contexto institucional habilitador, que reconozca el proceso creador, el acto eficaz que el saber hace operar sobre la subjetividad, y el



modo en que ésta actúa sobre la realidad, en una demostración de su poder sobre los sentidos establecidos y que no son otra cosa que lo que llamamos realidad.

Es dable suponer que el currículo integrado (E. Reimer, o. c.) crea las horas de asistencia, las estandarizaciones en el aula y también las habilitaciones del maestro. Tomemos la referencia de la asistencia a clases y la enseñanza desplegada en el orden de las paredes del aula. Se intenta fabricar así un conocimiento en un espacio muy parecido al escolástico, en un apartamiento del mundo a la manera de un útero social.

Sospechamos que la escuela en sus mismos orígenes produjo como efectos en los niños la prolongación de su estado de niñez. Aunque se preparaba al alumno para ser un futuro ciudadano, esa ciudadanía estaba conformada por los límites propios de un orden heteronomizado con relación a una poderosa Causa que no permitía variaciones a sus efectos homogeneizantes.

Si fueron detenidos en su crecimiento, fueron privados entonces del encuentro con oportunidades de subjetivación y de contacto con la realidad siempre cambiante de la comunidad a la que pertenecen.

Continuando con las consideraciones sobre el acto poder podemos agregar que es el “saber - hacer ” lo que conduce al poder<sup>244</sup>. Y recordemos con G. Mendel (o. c.) que el acto poder es el vínculo orgánico entre el acto y el poder de transformación que se provoca sobre el medio.

Es un acto que nunca está aislado, se despliega en una sociedad dada, con sus organizaciones y devenires, y a través de él se relaciona lo individual y lo social. Existe una asimilación individual y con ello una cada vez más extensa acumulación de saberes sociales disponibles, pero las empresas de saberes son colectivas, de función eminentemente cooperativa. Es por ello que los procesos de creación de saberes son colectivos (además de individuales) pues, por ejemplo, el grupo familiar edifica su propio proceso creador, con sus saberes sabidos y sus singulares formas de utilización.

¿Sobre estas particularidades fue posible la construcción de un modo de enseñanza en el origen de la escuela pública argentina que se consolidara

---

<sup>244</sup> Existe toda una tradición acerca del aprendizaje a partir de la propia práctica con la realidad. Estas corrientes pedagógicas, cuyo mayor exponente en el siglo XX ha sido J. Dewey, tuvieron una importante influencia en pedagogos argentinos.

sobre estos procesos de creación? ¿Al mismo tiempo que le permitiera al niño la puesta en función de una serie de actos que lo instalara en el reconocimiento de que no sólo es capaz de conocer, sino también que ese conocer es un instrumento de transformación de la realidad, que él mismo es portador de un poder de significación, que es al mismo tiempo un poder de transformación de su realidad?

¿La escuela pudo reconocer los poderes visibles y no visibles de los niños? Pues en ello se juega gran parte de los modos de participación democrática en la institución, tanto para los adultos como para los niños, y en la sociedad en general. Hemos visto ya cómo las condiciones para la enunciación se convierten en la antesala necesaria para el surgimiento de esos poderes.

Repasemos entonces, suscitadamente a modo de ejemplo, cuáles eran los criterios basados en razones económicas e higiénicas en la enseñanza del cuerpo humano; pues allí podemos encontrar qué saberes portaba el alumno respecto de su cuerpo y qué expectación estaba depositada, en los orígenes mismos de la sistematización de la enseñanza en nuestro país, sobre el mismo. Pues al decir de Vezzetti, “una verdadera utopía médica se construye en torno de la expansión del higienismo y su sólida apoyatura en el aparato del Estado: por una parte la figura del ‘sacerdocio’ médico, por otra, la ilusión de una desaparición de la enfermedad, en una sociedad armónica y equilibrada”<sup>245</sup>.

Así, la fuerte presencia moralizadora, como veremos, estaba ligada a la formación del carácter y especialmente a la formación respecto de la higiene, pues ésta está relacionada de manera inmediata, con la educación intelectual y física. Cada una de ellas presenta real importancia para los hacedores de políticas educativas, pues según el Plan de Estudios para Escuelas Normales del año 1877<sup>246</sup>, “no se puede prescindir del tratamiento de ninguna de las partes sin peligro para la sociedad y que ellos deben proceder de manera metódica para conseguir y mantener el aseo en sus

---

<sup>245</sup> Vezzetti, H.; 1985. p. 30.

<sup>246</sup> Citado por Ángela Aisenstein en: “En el templo del saber no sólo entra en el espíritu. Aprendiendo a poner el cuerpo”. En: *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Op. cit. p. 150.

alumnos”. Sin embargo, el cuerpo queda “conformado por un esqueleto, por músculos, piel, por un sistema nervioso que permite la movilidad y el pensamiento, por un aparato digestivo (...) pero no tiene un aparato urinario, excretor ni reproductor. Por lo tanto, no hay higiene posible del baño (inodoro, bidet, etc.) ni enfermedades posibles de transmisión sexual, tan comunes en aquella época, como la sífilis”<sup>247</sup>.

Y ello implica que hay un saber sustraído, escamoteado respecto de lo que necesita un sujeto escolar para establecer cierto cuidado de sí. Si nos remitimos al programa analítico para las escuelas anexas a la normal, en el año 1887, los saberes sobre el cuerpo se incluyen en el núcleo “saberes intuitivos”. Veamos algunos de sus contenidos: “Cuerpo humano. – Conocimiento y designación de las partes exteriores del cuerpo humano, su nombre y su uso. Comparación con la de otros animales comunes. – Reconocer los sentidos al emplearlos”<sup>248</sup>. Estos contenidos se refieren a los primeros años de escolaridad, pero para 6º grado no hay referencias explícitas de contenidos referidos al cuerpo.

De este modo, difícilmente en este aspecto pueda constituirse un saber capaz de transformar la realidad circundante si los saberes sociales disponibles están restringidos de ese modo y destinados al control sobre los sujetos.

La conformación de lo que podríamos denominar sujeto de la cultura moderna, naciente en esa época en Argentina, se mixtura con un ordenamiento económico que se asienta sobre otra economía, en este caso entendida como un ordenamiento de las subjetividades, y que promueve un necesario consenso libidinal para el funcionamiento social. Esta economía de base, que llamaremos economía libidinal<sup>249</sup>, se encarna en los cuerpos y modula los modos de sensibilizarse de los sujetos.

---

<sup>247</sup> Ídem. p. 152. Cita tomada de Silvina Gvirtz en “Higiene moral y ciencia. Las funciones del tema *cuerpo humano* en la escuela (Argentina 1920-1940)” En Ascolani, A. (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Ediciones del Arca. Rosario. 1999.

<sup>248</sup> Aisenstein, A.; Ídem. p. 151.

<sup>249</sup> El concepto de libido resignificado por S. Freud remite a la energía que se presenta como sustrato de las transformaciones de la pulsión sexual. La economía (movimientos, cargas, desplazamientos) de esa energía puede comprenderse como economía libidinal. Para ampliar el concepto de S. Freud ver *Lecciones introductorias al Psicoanálisis*. (O. C. V. 15. Amorrotu)

Así lo dice Foucault: “Para que el proletariado apareciera dotado de un cuerpo y una sexualidad, para que su salud, su sexo, su reproducción se convirtiesen en problema, se necesitaron conflictos (en particular, a propósito del espacio urbano...); fueron necesarias urgencias económicas, desarrollo de la industria pesada con la necesidad de una mano de obra estable y competente, obligación de controlar el flujo de la población y de lograr regulaciones demográficas; fue finalmente necesaria la erección de toda una tecnología de control que permitiese mantener bajo vigilancia ese cuerpo y esa sexualidad que al fin se le reconocía (la escuela, la política habitacional, la higiene pública, las instituciones de socorro...).<sup>250</sup>.”

Las instituciones que acompañan ese proceso de modelamiento reconocen su transformación a partir de un régimen de distribución material de bienes y servicios en el cual sólo una parte de la población se encuentra excluida. La relación existente entre economía y subjetividad necesita ser, por lo tanto, descripta. Pues es de superlativa importancia comprender los efectos de la interacción entre las dos instancias para aprehender de manera más profunda los efectos de los modos comunitarios de subjetivación, donde la otra economía, la libidinal, ejerce su capacidad de afectación. Así, el sentimiento patriótico fuertemente establecido como un mandato social y un deber moral, no promueven sino elementos que se relacionan con órdenes propios de la gubernamentalidad<sup>251</sup>. Esto es, relacionar la serie seguridad, población, gobierno. Y con ello se quiere significar la construcción histórica que devino en el uso de la estadística, por ejemplo, en la economía política. De esta manera se articulan un conjunto de instituciones y tácticas, que permiten ejercer el poder que tiene por blanco la población, y paralelamente portadoras de un saber relacionado con la economía política. Al mismo tiempo es menester la implementación de los dispositivos de seguridad como instrumentos técnicos para llevar adelante la tarea de gubernamentalidad, que se liga a lo que entendimos como biopoder. El desarrollo de saberes y dispositivos no significa la reducción del Estado a un número de funciones, sino que debe pensarse que las técnicas de gobierno

---

<sup>250</sup> Foucault, M.; *Historia de la sexualidad. I La voluntad de saber*. 15ª edición. Siglo XXI. México. 1987. p. 153.

<sup>251</sup> El texto donde M. Foucault desarrolla el concepto de gubernamentalidad, entre otros textos, es: *Espacios de poder*. Op. cit 1991. Cap. I.

son las que le han permitido sobrevivir al Estado, y como ejemplo tomamos las técnicas educativas: “Mientras el interés del alumno en la clase de trabajo manual se concentra en su deseo de ver terminado el modelo, la preocupación del maestro se dirige a un objetivo fundamental: la educación. De aquí que se deban cuidar todos los detalles concurrentes a tal fin: manejo y conservación de los elementos de trabajo, posición del cuerpo, movimientos de las manos, economía del material, aseo de la persona, de los útiles y del aula, precisión y exactitud en los cortes y dobleces, gusto en la elección de colores”<sup>252</sup>.

Y dichas técnicas son las que permiten establecer con mayor o menor claridad, qué es lo normal y qué no lo es, dónde está lo patológico y dónde lo saludable en tanto esas decisiones comprometen millones de vidas y sus conductas; es decir que permiten establecer un orden con sus rituales en cada uno de esos registros. Y estos sentidos son los que emanan de las significaciones imaginarias, determinantes en aquel momento histórico social.

Recordemos a C. Castoriadis (1994) quien plantea que la autonomía de los individuos en una comunidad es la capacidad de dar sentido autogestionado, un sentido creado y otorgado por ellos mismos a las situaciones individuales y sociales que les toca vivir; y ello se deriva de que ese sentido es provisorio, y puede ser transformado cuando el colectivo lo crea necesario hacer. En cambio, un sentido dado de una vez y para siempre, inmodificable, venido de “afuera” tal como lo fue el sentido que dio la escuela al cuerpo, la sexualidad, la norma de salud, es un sentido heteronomizado, alejado de la capacidad de transformación de los individuos que componen la comunidad, dictado por una Causa exterior (Dios, la Historia, el Prócer o bien en nombre de la Higiene, que ligada a la Moral impide la construcción de cierta autonomía subjetiva de los niños a partir de conocer más allá de lo prescripto). Y ese conjunto de sentidos marca sensiblemente las subjetividades acerca del ejercicio de ciudadanía en el

---

<sup>252</sup> Programa de Educación Primaria provincia de Córdoba. 1934. p. 101. Citado por Mariano Palamidessi. “Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano” en: *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Op. cit. p. 219.

futuro, del sentido de la obediencia y la noción de prohibición y de transgresión, de libertad y de autonomía.

Por último, es necesario aclarar que como una consecuencia de lo anterior, ese proceso a partir del cual el sujeto se erige en portador de elementos transformadores, es un proceso individual pero también eminentemente colectivo, cooperativo en última instancia, pues se desarrolla en una organización social determinada. Y ello se relaciona de forma inmediata con la consolidación de ciudadanos autónomos, individual y colectivamente. ¿Algo de esta autonomía se transmitió en la escuela pública hacia fines del siglo XIX a los niños y niñas? O bien, ¿fue exclusivamente una transmisión heterónoma? ¿Habrá existido una mixtura entre ambas posiciones?

### **Concepciones sobre la libertad, la opresión y la democracia en la escuela**

Una figura emblemática en la educación de fines del siglo XIX en Argentina fue Carlos Vergara (1859-1929). Durante su actuación como inspector, creador de escuelas (Escuela Normal de Mercedes en 1887) y como intelectual, debatió con los pedagogos contemporáneos. De acuerdo con A. Puiggrós<sup>253</sup>, puede incluirse en la corriente democratizadora de la educación. Egresado de la Escuela Normal de Paraná, discípulo de Pedro Sacalabrini (éste, de origen italiano, profesor de esa institución, fue recomendado por D. Sarmiento para su inclusión en la misma). El profesor extranjero era un riguroso lector de Karl Krause, e introduce esa corriente de pensamiento filosófico en Argentina. También llamada corriente espiritualista, es de difícil delimitación en ese momento histórico, respecto de la filosofía y la ciencia. Se opone como pensamiento filosófico al positivismo ligado al normalismo. El espiritualismo tuvo quizás su difusor más agudo en Sacalabrini<sup>254</sup> quien, puede decirse, dio origen a la etapa krausista en Argentina.

---

<sup>253</sup> Puiggrós, A.; 2000. p. 73.

<sup>254</sup> Roig, 1973. p. 12.

Carlos Vergara fue influenciado por Scalabrini, quien, seguidor de Krause, combinaba conceptos de Pestalozzi, Froebel, Rousseau con conceptos filosóficos y cierto panteísmo. Y ello implicaba también conocer e incluir algunas enseñanzas y experiencias educativas libertarias del conde León Tolstoi, desarrolladas en su aldea natal.

De acuerdo a la hipótesis de Sandra Carli, el discurso krauso positivista presentaba una concepción de la naturaleza infantil que abiertamente confrontaba con el paradigma positivista ligado al normalismo en pedagogía<sup>255</sup>.

En verdad, de acuerdo a algunos autores<sup>256</sup>, la piedra de toque del enfrentamiento consistía en la concepción que cada corriente tenía respecto de la libertad del niño. El positivismo, como hemos visto más arriba, basándose en las ciencias naturales y en el biologicismo, se desarrollaba en un momento histórico de grandes transformaciones económicas, sociales y políticas. Esa corriente aporta conocimientos científicos para comprender la realidad natural y social, pero también aporta comprensión hacia la realidad política. En América Latina esta ideología legitima la construcción de los Estados Nacionales. En Argentina el contexto liberal en que se funda el sistema educativo requiere del positivismo para indagar sobre la pedagogía, la didáctica, sobre el necesario ordenamiento curricular y especialmente indagar sobre el niño en tanto será éste, en la escuela, objeto de observación y de múltiples intervenciones a partir de un discurso ordenador, clasificador, prescriptivo y conservador. Además, apela a la concepción de la escuela como laboratorio donde se observa a la infancia. Ese laboratorio está enmarcado en dispositivos que disciplinan y restringen las libertades en la escuela.

La perspectiva espiritualista, combinando autores y concepciones diversas, cree en la bondad natural del niño y en los efectos benéficos de su libertad, valora la espontaneidad y la autonomía.

La vida pública de C. Vergara lo signan como un abanderado del espiritualismo y, por sus concepciones, fue llamado el pedagogo de la

---

<sup>255</sup> Carli, S.; op. cit. p. 122.

<sup>256</sup> Álvarez Lázaro, 1989. p. 117. Citado por Carli, S.; op. cit. p. 122.

libertad<sup>257</sup>. La historia política de este pedagogo se halla jalonada de episodios de lucha por sus ideas. Fue destituido por el Consejo Nacional de Educación de su cargo de inspector de Capital (que ejerció entre los años 1885-1887)<sup>258</sup>; fundó y dirigió (entre 1887 y 1890) la Escuela Nacional de Mercedes. Fue destituido, se niega a renunciar y termina por ser exonerado el 3 de junio de 1890; en ese cargo es reemplazado por Víctor Mercante. Su paso por esa institución queda reflejado en la ideología de la revista *El Normalista* (de Mercedes), que más adelante recorreremos, donde se proponen formas, reglas y normas que rigen el estar en la escuela que favorecen la libertad de los niños. Asimismo, junto a José Zubiaur y M. Sarfield fundan la revista *La Educación*.

En su libro *La revolución pacífica*<sup>259</sup> y en el folleto *Gobierno propio escolar. Reforma pedagógica*<sup>260</sup>, describe sus postulados acerca del gobierno propio de los niños en las escuelas. Así, en su primer libro propone que los niños se eduquen por sí mismos<sup>261</sup>, y ello puede proponerlo a partir de la noción de bondad de los niños, en tanto éstos, para este educador, tienen una innata tendencia al bien. Y esa innata bondad se corresponde el valor que le brida a la actividad espontánea de los niños. De este modo se enfrenta a la concepción que interpreta que la naturaleza infantil está gobernada por la maldad, y que la caracteriza su condición primitiva en la escala evolutiva.

Asimismo, desde esa concepción, Vergara encontraba en las prácticas educativas contemporáneas opresión hacia los alumnos, lo que impedía que éstos desarrollaran autonomías propias y posibles dentro de la escuela, al mismo tiempo esa opresión también negaba la posibilidad de que los niños se eduquen a sí mismos. Estos postulados de algún modo anteceden a la Escuela Nueva, que se instala como ideario y como guía de las prácticas educativas entre los años 1910 y 1945.

Las críticas de Vergara al positivismo normalista se basan en que a su criterio la didáctica positivista que hegemonizaban las prácticas educativas del momento resultaban nocivas para los niños. En verdad el normalismo

---

<sup>257</sup> Forgione, op. Cit. 1949. p. 288.

<sup>258</sup> Franco, P.; *El pedagogo de la libertad*. Instituto Joaquín V. González. Bs. As. 1932.

<sup>259</sup> Vergara, Carlos; op. cit. 1911<sup>a</sup>.

<sup>260</sup> Vergara, Carlos; op. cit. 1911<sup>b</sup>.

<sup>261</sup> Vergara Carlos; op. cit. 1911<sup>a</sup>, p. 53.



positivista promueve una mayor rigidez de los rituales escolares al mismo tiempo que también aumenta el control disciplinario. Se basa también en el dato objetivo del aumento del analfabetismo desde la promulgación de la Ley 1420, que garantizaba la educación libre, laica y gratuita. Ese hecho le permitía decir que la educación tenía métodos ineficaces y que el destino de la niñez y la juventud estaban en manos de ineptos<sup>262</sup>.

La reforma que propone se cimienta en lo que da en llamar el gobierno propio escolar, y esta propuesta se basa en tres nociones, la valorización de la espontaneidad infantil, la tendencia al bien de los niños, y la necesidad de autonomía de éstos<sup>263</sup>.

El gobierno propio escolar de Vergara se fundamenta en la garantía de libertad<sup>264</sup> y en un ambiente favorable para el desarrollo de los niños; el gobierno propio de los maestros; la iniciación libre de un número creciente de alumnos y la relación con la sociedad republicana. De este modo se revaloriza el saber de los alumnos al mismo tiempo que el maestro reconoce su ignorancia.

Así, las intervenciones del maestro mermarían hasta reducirse a un mínimo posible. Y postulaba que la autonomía de los niños era posible en tanto el maestro los escuchara. Ese gobierno propio se relaciona de manera directa con la autoeducación. Y esa experiencia se diferencia de la propuesta de Ernesto Nelson (1873-1959) respecto de la república escolar que importó de EE.UU.

Es evidente que estos fundamentos roussonianos acerca de que la naturaleza debe ser el fundamento de la educación y el respeto por los impulsos infantiles lo oponían a la concepción de Mercante, Senet y Ramos Mejía, quienes hegemonizaban con sus ideas las prácticas educativas de la época. La opresión sobre los niños, para el autor espiritualista, residía en el desvío que la educación producía sobre los impulsos naturales de los niños, y su criterio era respetar esas inclinaciones, pues en ese respeto debe basarse la educación.

El sistema de autogobierno de Vergara en verdad no se limitaba a la escolaridad primaria, sino que se extendía como propuesta a niveles

---

<sup>262</sup> Ídem. p. 3-4.

<sup>263</sup> Ídem. p. 673.

<sup>264</sup> Vergara, C.; op. cit. 1911b. p. 10.

superiores de la educación. Sin dudas esta concepción genera consecuencias políticas y sociales en tanto otorga una dimensión política consciente a los procesos educativos, donde se incluyen no sólo los regímenes disciplinarios sino también métodos de enseñanza. El criterio que diferencia a una y otra corriente, dijimos, es la libertad del niño, pero en el trasfondo de esa diferenciación se halla otra, que es el desvío o no del impulso natural del niño y de la niña. Pues allí radica la concepción teórica de las corrientes enfrentadas pero también las diferenciaciones políticas de las mismas. El positivismo sospecha grandemente de la infancia como estadio desde su concepción evolucionista, y sabemos que la misma sirvió para justificar la colonización en aquel período histórico de vastas regiones asiáticas y africanas, incluso claramente se ha mostrado que los desastres producidos por las guerras interétnicas son similares a los que producirían niños gobernando, o bien hacen la sinonimia de indígena = niño, patologizándolos. Y esta caracterización acompaña a la ciencia moderna, pues una cohorte de genetistas, fisiólogos, y también psiquiatras quisieron demostrar la superioridad racial de occidente. F. Fanon<sup>265</sup> nos recuerda cómo el profesor francés Porot describe al indígena argelino: “ninguna o escasa motividad; crédulo y sugestionable al extremo; terquedad tenaz; puerilismo mental, (...) facilidad de los accidentes y las reacciones pitiáticas. El argelino no percibe el conjunto. Las cuestiones que se plantea se refieren siempre a detalles y excluye a todas síntesis. Puntilloso, aferrado a los objetos, perdido en el detalle, insensible a la idea, rebelde a los conceptos...”. (Con poco esfuerzo podemos poner esta descripción en boca de algunos intelectuales argentinos que plantearon nociones similares para el hombre del interior, el inmigrante pobre, nos referimos entre otros a Miguel Cané, quien respecto del peligro de la inmigración y la raza decía: “Cada día los argentinos disminuimos. Salvemos nuestro predominio legítimo (...) colocando a nuestras mujeres, por la veneración, a una altura a que no lleguen las bajas aspiraciones de la turba”<sup>266</sup>.

---

<sup>265</sup> Fanon, Frantz; *Los condenados de la tierra*. F. C. E. Bs. As. 1974. p. 30.

<sup>266</sup> Viñas David; *Literatura Argentina y Política*. T.I. Sudamericana. Bs. As. 1987. p. 173.

## Algunos antecedentes sobre la libertad del niño

Pero bien, siguiendo con esta descripción, el espiritualismo aportaba un perfil político de la opresión del sistema escolar sobre el niño, y como dijimos esa opresión se revela en el control del impulso; y cree asimismo que porque hay opresión hay lucha y criminalidad en los niños. Dice Vergara que: “por opresión hay lucha”<sup>267</sup>. Y siguiendo a Rousseau, propone que lo contrario a la opresión es la libertad. Creemos necesario también conocer algunos fundamentos filosóficos y políticos que permiten a Vergara enunciar esta concepción.

Aquí tomamos como referencia a J. J. Rousseau, quien en *El contrato social* explícitamente plantea que “el más fuerte nunca lo es bastante para ser siempre amo y señor, sino transforma su fuerza en derecho y la obediencia de los demás en deber”<sup>268</sup>. Por ello, desde esta concepción, es necesario preguntarnos cuánto de la fuerza somete al niño a la obediencia y cómo ello se transforma en derecho, además de discernir si hay sometimiento o voluntad. Así, en tanto la fuerza del adulto se despliega sobre el alumno, podemos pensar con este autor que “...si es preciso obedecer por fuerza, no es necesario obedecer por deber”<sup>269</sup>. Sabemos que predomina en la disciplina escolar este tipo de fundamentos (la fuerza y la coacción), para mantener el orden.

Ahora bien, dentro de ese marco sospechamos que existió el intento de construir significaciones distintas al concepto de disciplina en el orden escolar, pues comprobamos que aquél se relaciona usualmente con la fuerza ejercida por el entorno, y por la presión del más fuerte, de acuerdo a Rousseau y a su seguidor, Vergara. Este último, dice que la disciplina “debe dirigirse a que los alumnos se conduzcan bien, sin que los vigilen, ya sea en el patio o en las aulas”<sup>270</sup>, al mismo tiempo que afirma que “con libertad hay orden y disciplina”<sup>271</sup>. Es evidente entonces que ambas teorizaciones tienden

---

<sup>267</sup> Vergara, C.; 1911b. p.26

<sup>268</sup> Rousseau, J. J.; *El contrato social*. Editorial Orbis. Bs. As. 1984. I.3.

<sup>269</sup> Ídem. I. 4.

<sup>270</sup> Vergara, Carlos; 1911b. p. 12.

<sup>271</sup> Vergara, Carlos; 1911<sup>a</sup>. p. 680.

a formar sujetos pedagógicos con ciertas particularidades, respecto de la libertad, el orden escolar, etc., pues hay diferentes interpretaciones sobre la niñez y su constitución. Y ello tiene consecuencias en la formación política de ese sujeto pedagógico, en tanto se privilegia la libertad y la autonomía o bien el orden y las restricciones como fundamento de la disciplina.

Podemos incluso hacer un suscito recorrido del pensamiento sobre la infancia de algunos filósofos, que seguramente han servido de referencia a Vergara y sus seguidores. Entre los primeros pensadores sobre la educación en los albores de la modernidad se encuentra F. Rabelais (1495-1553), un fuerte crítico y satírico de su época. Afirmaba la necesidad de la educación integral del ser humano, y de una formación realista, no formal, y que genere en el niño disposiciones, capacidades, y energías. De tal modo que se acostumbre a esfuerzos renovados, descartando actitudes pasivas y solamente receptoras, y ello actúa como la mejor educación para el espíritu<sup>272</sup>.

Este pensador, si un mérito ha tenido fue el de haber sido el precursor de los pedagogos posteriores, especialmente ha influenciado en Montaigne, Locke, Rousseau. Sus ideas revisionistas en educación fueron los antecedentes más primarios de lo que en el siglo XX conoceríamos como escuela nueva.

Un seguidor de Rabelais fue Michel de Montaigne (1533-1592). Fue él quien instaló en el espacio educativo los tres referentes esenciales para todo proceso de educación: el educando, el educador y la escuela.

En sus *Ensayos*, propuso que el programa escolar debe adaptarse al niño y no al revés, pues las líneas abstractas de los libros deberían conformarse de acuerdo a los requerimientos y a las posibilidades propias de los niños. Además, preconizaba que era necesario educar no a través de la abstracción de los libros, sino especialmente a partir de la experiencia de la acción. Lo dice con estas palabras “Querría yo que el maestro se sirviera de otro procedimiento, y que desde luego, según el alcance espiritual del discípulo comenzase a mostrar ante sus ojos el exterior de las cosas

---

<sup>272</sup> Ludojoski, Roque. Op. cit. 1967.

haciéndoselas gustar, escoger y discernir por sí mismo, ya preparando el camino, ya dejándole en libertad de buscarlo”<sup>273</sup>.

Sus reflexiones sobre pedagogía no son extensas, al contrario, son más bien escasas, pero han significado un antecedente muy valioso para posteriores pensadores en educación. Pues ha sentado las bases acerca de que es necesario primeramente, para el educador, conocer la naturaleza del niño; y al mismo tiempo postulaba que éste debe elegir libremente los contenidos que aprenderá, en tanto tome el “gusto por la cosa”. Afirmaba: “No quiero que sea el maestro sólo quien hable y discurra, sino que deseo que también él a su vez sea capaz de escuchar lo que dice el alumno”<sup>274</sup>. Asimismo, se preguntaba “¿para qué sirve saber si no conduce a la acción?”; creando así el preámbulo de los trabajos de John Dewey<sup>275</sup>. Continua valorizando la experiencia diciendo que “aprende mejor la lección no quien la sabe repetir mejor sino quien la pone por obra” en tanto “el verdadero espejo de nuestro saber son las obras de nuestra vida” y “que “debe el maestro acostumar al discípulo a pasar por el tamiz todas las ideas que le transmita (...) que su cabeza no albergue a nada por la simple autoridad o crédito”<sup>276</sup>. Estas ideas se constituyeron en las bases de posteriores desarrollos educativos, pues se universalizaron y algunas de ellas se transformaron en verdaderos axiomas.

Un continuador de esa reflexión y experiencia educativa es J. A. Comenio<sup>277</sup> (1592-1671), quien deseaba la educación para toda la humanidad. Afirmaba, respecto de la autoeducación, que algunos pretenden comparar el alma del niño con una habitación que debe ser iluminada desde afuera “sin pensar que lo exacto sería poner al dueño de la casa en condiciones de encender él mismo la luz en su interior”<sup>278</sup>.

En su lucha por expender la educación a todas las clases sociales, pensaba que se debe enseñar de tal forma que resulte accesible a todos, y la enseñanza debe adecuarse a los ritmos de aprendizaje de los alumnos.

---

<sup>273</sup> Montaigne, Miguel de. Op. cit. 1948. p.175.

<sup>274</sup> *Ibidem*.

<sup>275</sup> J. Dewey decía al respecto: “esta íntima conexión entre el obrar y el sufrir o padecer es lo que llamamos experiencia”, en *La reconstrucción de la filosofía*. Hyspamérica. Bs. As. 1986. p. 10. (Edición original de 1936).

<sup>276</sup> Montaigne, M.de; op. Cit. p. 176.

<sup>277</sup> Comenio, J. A.; Op. cit. 1982.

<sup>278</sup> *Ídem*. p. 32.

En su tiempo ello significaba una idea y una práctica no habitual, y proponía una nueva didáctica fundada en el método natural, esto es, basada en la naturaleza espontánea, viva y activa del alumno, siguiendo el desarrollo de su crecimiento físico y espiritual. Estas nociones las hallamos en los pedagogos modernos que dieron actualidad a las propuestas de Comenio.

Un pensador consecuente con esas ideas ha sido J. Locke, (1632-1704). Quien conocía el pensamiento de Montaigne, y de todos los pedagogos predecesores, aporta un elemento que resultará de suma importancia para la comprensión de los procesos de aprendizaje, los aspectos psicológicos de los niños en la educación, relacionados éstos con el deseo de libertad del niño. Así, afirma: “sabad que el niño ama la libertad, que el niño posee la ambición de ser `adulto´, ya antes de serlo, que al niño le agrada solamente aquello que él mismo hace y no aquello que vosotros le dais ya hecho. Ese es el niño verdadero. Partid por lo tanto de ese punto. Educad al niño con el niño”<sup>279</sup>. Es de particular significación la relación de la libertad, la espontaneidad y el aprendizaje. Pues sin dudas estas conexiones conceptuales han servido de antesala a las iniciativas más modernas de educación y libertad en los niños.

Este pensador inglés también tiene como preocupación la formación del carácter, primeramente, antes que en lo intelectual. Y valoriza grandemente en la educación la transmisión de sentimientos nobles, y entroniza el honor por sobre todos ellos. Para él, la perspectiva del autodomínio del niño era uno de los objetivos más importantes a alcanzar en la educación, y llamaba a esa práctica, autogobierno (más adelante ese término tendría un significado bastante diferente, como lo vimos en la educación argentina hacia fines del siglo XIX).

Locke, hablaba de *self-control*, de *self-government* y reconocer el valor importante del ejercicio del poder y de las capacidades de libertad de los individuos. Ese contenido vislumbra ya en los siglos XVII y XVIII un carácter fuertemente moderno de la educación, pues sirve de guía a los educadores y filósofos que continúan intentando encontrar sentido a la infancia, a las actividades escolares de los niños y a lo que se entendía como virtud moral del autodomínio. En su *Tratado del entendimiento humano*, dice que lo “que

---

<sup>279</sup> Ludojoski, R.; op. cit. p. 30.

mantiene en la ignorancia y en el error, a más gente que todas las otras juntas (apreciaciones) (...) (es) el ceder nuestro asentimiento ante las opiniones comúnmente recibidas ya sean las de nuestros amigos o la de nuestro partido, ya sean las de nuestra provincia o las de nuestra patria”<sup>280</sup>. Es evidente que postulaba la reflexión crítica sobre nuestros propios pensamientos y actitudes, y también encontrar los modos de evitar que los sentimientos de pertenencia dominen nuestras acciones y pensamientos. Creo que ello es de importante valor como antecedente sobre un nuevo modo de educar.

Sin dudas, uno de los mayores y prolíficos promotores de aquello que en el siglo XX fue la escuela activa, es Juan J. Rousseau (1712-1778). En su obra *Emilio*, expresa claramente sus ideas sobre la educación, la naturaleza del niño, la actividad escolar, el deseo y la estimulación para aprender, y principalmente, el gobierno de la vida personal.

Es así que, hablando de Emilio, dice. “Mi propósito no es comunicarle el saber, sino el de hacerle capaz de saber desempeñarse en las diversas circunstancias de la vida, el de hacerle adquirir el sentido de su valor personal, el de hacer sentir el amor a la verdad por sobre todas las cosas”<sup>281</sup>.

Acerca de la naturaleza del niño, afirma que “la naturaleza desea que el niño sea niño, antes de llegar a ser adulto. Si nosotros perturbamos ese orden, no lograremos sino frutos precoces, no madurados e insípidos”<sup>282</sup>. Y ese respeto por la naturaleza del niño se complementa con la noción de libertad. Por ello puede decir que “se han probado ya todos los medios (para la educación), menos aquel que podía dar resultado: la libertad bien regulada. Jamás será la actividad impuesta desde afuera lo que estimulará la atención del niño, sino solamente el deseo y el gusto por la cosa”<sup>283</sup>.

Respecto del gobierno de los niños aclara que: “cada espíritu posee una medida propia según la cual debe ser gobernado. Es indispensable, a fin de que se logre el éxito en el cultivo de cada ser humano, que cada uno sea

---

<sup>280</sup> Locke, J.; op. cit. 1956. p. 725.

<sup>281</sup> Rousseau, J. J.; op. Cit. 1916. p. 29.

<sup>282</sup> Ídem. p. 32.

<sup>283</sup> Ídem. p. 52.

gobernado según su propia medida y no según la del otro”<sup>284</sup>. El pensamiento pedagógico de Rousseau también continúa sentando las bases de lo que serán las experiencias educativas de la escuela activa, en tanto cree que “es necesario hablar, por decirlo así, con las obras hasta donde sea posible...”<sup>285</sup>. Pero quizás la afirmación más reveladora de su pensamiento sea acerca de la naturaleza bondadosa de los niños, pues ese es el pilar que tomarán luego, en nuestro país, los pedagogos espiritualistas para fundamentar las experiencias de autogobierno. Así lo dice: “la convicción de que la naturaleza del niño es esencialmente buena, y que el ser humano encuentra su verdadera perfección en el sentimiento”<sup>286</sup>.

Un consecuente seguidor de Rousseau es Pestalozzi (1746-1827), quien con sus fundamentos nos introduce en el movimiento educativo moderno. De esta manera desde el *Instituto de Iverdum* se sientan las bases para que un siglo después vayan surgiendo los cimientos de la Escuela Nueva. Privilegia el autogobierno como educador, y con ello las tendencias naturales del niño, pues son las que revelan su verdadera personalidad. En tanto sepamos acerca de esas tendencias, para este autor, sabremos sobre cómo dirigir las. Por lo tanto es el sujeto quien se educa y se instruye a sí mismo “de manera que el maestro no es sino el cooperador externo de este autodesenvolvimiento y de esta autoinstrucción”<sup>287</sup>.

Resulta claro que para este pedagogo el niño se educa a sí mismo, y ello resulta muy importante para los sucesores pedagogos argentinos que intentan la institución del autogobierno en los niños en la escuela. Por otro lado, el saber valorizado es el de la experiencia, pues la vida junto a las fuerzas del intelecto promueve el encuentro del conocimiento y la capacidad de saber valorizado que debe desarrollarse, pues la actividad en que se manifiesta tendrá una importante “potencialidad de existencia, verdaderamente”<sup>288</sup>.

Para Pestalozzi, la familia debe formar al hombre, al ciudadano. Pues “solamente de la familia puede surgir una sociedad auténtica y popular, toda

---

<sup>284</sup> Ídem. p. 45.

<sup>285</sup> Ídem. p. 67.

<sup>286</sup> Ídem. p. 34.

<sup>287</sup> Ludojoski, R.; op. cit. p. 36.

<sup>288</sup> Ídem. p. 37.



familia debe convertirse en una escuela, y toda escuela en una familia (...) Eres, hogar paterno el fundamento de toda educación natural de la humanidad. Casa paterna, eres la escuela de las costumbres y del Estado”<sup>289</sup>. Así postula también que toda educación que no esté al servicio del educando será un fracaso. Y ello implica seguir a la naturaleza: “No educar al hombre con un desarrollo rápido y brillante (...) Pero cuando los hombres aceleran la marcha de tu orden (se dirige a la Naturaleza), perturban en sí mismos su fuerza íntima y descomponen el equilibrio y el reposo de su ser en lo más íntimo”<sup>290</sup>.

También, educar para la vida concreta por medio de la experiencia y siguiendo a la naturaleza, es un postulado esencial para este pedagogo, y sirve de valioso antecedente para sus sucesores, especialmente para la nueva educación. Y les dice a las madres: “Así, cuando quieres enseñar a hablar a tus hijos sobre objetos morales, sigue también la marcha de la sabia Naturaleza”<sup>291</sup>.

Pero también hay un antecedente menos conocido, que Jacques Rancière<sup>292</sup> saca a la luz en el año 1987, y es la experiencia del francés Joseph Jacotot (1770-1833), diputado, secretario del Ministerio de Guerra, director de la Escuela Politécnica, profesor universitario. Se exilia en Holanda ante la restauración de la Monarquía y, ante los estudiantes que le piden enseñanza, surge el obstáculo que ni él ni ellos hablaban el mismo idioma. Ante esas condiciones les sugiere que lean un libro clásico, editado recientemente en los dos idiomas, el *Telémaco* de Fedelón. De este modo constata que los estudiantes han aprendido por sí mismos el francés. Sin que nadie les explicara han aprendido, entonces ¿cuál es el sentido de la explicación? ¿Es necesaria? En ese momento comprende que la sociedad se sostiene en un orden explicador que se basa en la ficción de que el que aprende es incapaz y quien es explicado aprende, pues sólo puede aprender con explicación. Y Jacotot considera que la igualdad no es algo a alcanzar y sí es el punto de partida; y ello significa que el maestro que mejor explique,

---

<sup>289</sup> Pestalozzi, J.; “Las veladas de un ermitaño” en *Kant, Pestalozzi, Goethe*. Daniel Jorro Editor. Madrid. 1911. p. 125.

<sup>290</sup> Ídem. p. 116.

<sup>291</sup> Ídem. “El libro de las madres”. p. 152.

<sup>292</sup> Rancière, J.; op. cit. 2003.

el que tiene mayor compasión hacia el que no sabe, para él, no es más que un atontador. Parte de la hipótesis de que todos pueden algo, que todos tienen una mínima capacidad. Pero encuentra que la escuela de su tiempo confirma y amplía la desigualdad, y todo intento de lograr la desigualdad es un trabajo que fracasa.

## Capítulo IV: El lugar y la estructura

Hemos ya descrito cuál es la concepción de sujeto que tenemos en esta investigación; recordemos que el sujeto de la autonomía, desde la teoría de Castoriadis nos ayuda a comprender que el sujeto no está ahí dado, sino que es producto de una constitución permanente en tanto él mismo es origen de los sentidos colectivos y singulares que enmarcan su existencia. Además, no hay determinismos en ese proceso constitutivo y por lo tanto no se es por el solo hecho de existir. Creemos que esa constitución del sujeto se relaciona de manera directa con la libertad, por un lado, y la necesidad por otro. Es decir que las experiencias que nos van constituyendo como sujetos no las organizamos como deseamos conscientemente sino que las hacemos en realidad como una construcción que se actualiza en cada acto. Pero lo importante para nuestra investigación ahora es la relación entre la actividad humana y la estructura social.

Si partimos de la visión dada por Descartes (1596-1650)<sup>293</sup> acerca del sujeto epistémico, y retomamos el célebre “Yo pienso, luego existo”, esta afirmación, en lugar de encontrar a Dios tal como pretendía Descartes, en verdad lo pone en cuestión, pues permite iniciar la concepción moderna del conocimiento. Es decir que la concepción del sujeto con dominio unitario (es uno el que piensa), y soberano (porque él mismo da garantías de su existencia), es además omnipotente, pues al pensar demuestra que las cosas existen. Pero esa concepción dió lugar a otra que comprende que el sujeto no es soberano en tanto no sólo no es único en el mundo sino que está también condicionado por toda una serie de factores tales como la ideología, la pertenencia de clase social, su historia singular, el deseo de los otros y por supuesto está fuertemente condicionado por su deseo inconsciente (según hemos visto en el capítulo III), deseando más allá de lo que él sabe conscientemente.

Sin embargo, la modernidad, desde la constitución de la Razón occidental, conforma una particular manera de comprender el lugar que el sujeto ocupa en la estructura social. Pues los discursos críticos sobre la construcción de la

---

<sup>293</sup> Véase *El discurso del método* de R. Descartes.

Razón y los resultados del devenir social, que supuestamente serán controlados de sus desvíos, posibilitan la introducción de un importante aporte, que realiza Ernesto Laclau, acerca de la indeterminación del sujeto respecto de la estructura y el valor de la decisión. Ello implica que el sujeto es relativamente autónomo, pues para este autor, “Está claro (...) que la decisión tomada a partir de una estructura indecible es contingente respecto de esta última. Y está claro también que, si por un lado el sujeto no es externo respecto de la estructura, por el otro se autonomiza parcialmente respecto de ésta en la medida en que él constituye el *locus* de una decisión que la estructura no determina”<sup>294</sup>. Vale decir que la decisión tiene un carácter casi fundante para esta concepción, y que no está totalmente determinada por la estructura.

Es necesario aclarar que el pensamiento occidental valora sobremedida, a diferencia de otros modos culturales, el centro permanente que ordena la estructura. Ese centro es el que permite una consideración especial por la presencia (que en las descripciones que llevaremos adelante en las instituciones educativas podemos asimilar a los íconos), en el pensamiento de occidente moderno. Ese centro, del cual depende toda la estructura, es con relación a las partes, una Verdad, un Origen, un Dios, una Presencia, una Forma Ideal, escrito siempre con mayúscula y garantizando todo significado. Por ello surge la idea de que desde el centro mismo de la estructura se ejerce una acción de exclusión, pues aparece como una instancia naturalizada, reprimiendo toda acción de aquello que en el orden de la estructura se instala como lo marginalizado o lo "otro". Todo centro genera, además, una serie de opuestos binarios, pues un término aparece como el elemento central y el otro por lo tanto se instala en la estructura como marginal. De ese par binario, un polo es el que domina mientras que el otro es el reprimido (surgiendo pares como adulto - niño, hombre -mujer, etc.). Volviendo a nuestros autores, ellos parten de la organización que el sujeto va realizando de sus experiencias, paralelamente a la incompletud de la misma estructura social.

---

<sup>294</sup> Laclau, Ernesto; *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión. Bs. As. 1993. p. 47.

Laclau, en el texto citado, aclara que si bien el sujeto se construye a medida que organiza sus experiencias, la estructura jamás termina de completarse, pues la realidad es siempre cambiante, siempre otra. Y esa misma realidad no se conforma como conjunto de acontecimientos, sino que más bien son los distintos hechos que como experiencias de los sujetos se anudan entre sí, y por ese anudamiento producen un determinado sentido. La realidad, por lo tanto, no puede ser pensada de manera independiente del sentido. Por esto mismo la estructura es inacabable, pues está siempre abierta a la reescritura que los sentidos hacen de ella. Esto permite aclarar la implicación que tiene el término estructura para los autores mencionados, diferenciándose de aquellos que denotan con tal concepto una instancia objetiva con independencia más que relativa del sentido que los sujetos despliegan en su accionar, depositando en la misma estructura las determinaciones principales en el devenir social; se basa esta afirmación en la completud y en el acabamiento de la misma como corpus social.

Veamos como aclara esto Henri Lefevre<sup>295</sup>: "La noción de estructura tiene un campo de validez. El conocimiento (la ciencia) no puede prescindir de ella. En cuanto al estructuralismo, procede por extrapolación y reducción. Sobre la noción de estructura injerta una ideología. Con el estructuralismo la estructura sobrepasa sus derechos, sus condiciones de admisibilidad. En particular absorbe las nociones vecinas, pero distintas, de forma y de función. Así procedieron también el formalismo y el funcionalismo; cada una de esas ideologías abusó de una noción limitada y pasó de lo relativo a lo absoluto".

Como dijimos, el pensamiento occidental valora el centro permanente que ordena la estructura. Y lo importante es la conexión de la misma estructura y las relaciones que ésta establece con la actividad humana. Ante ello, la posición del sujeto no es externa a la estructura, pues sería un error considerar que el sujeto simplemente se adecua a la estructura que ya existe. Por el contrario; nos dice Laclau que en primer lugar habría que considerar que la incompletud de la estructura se genera por un presente siempre cambiante, lo que remite entonces a considerar la definición de realidad. Podremos entenderla no ya como el conjunto de todos los actos y

---

<sup>295</sup> Lefevre, H.; en Revista *Zona Erógena* N° 8. Año III. 1992. p. 14.

hechos tanto de enunciados como de visibilidades, sino que la realidad puede ser entendida como “la forma en que los diferentes elementos de la experiencia humana se imbrican y adquieren un sentido a partir de esa imbricación”<sup>296</sup>.

Con esta acotación sobre la realidad, queda claro que se la comprende no como algo objetivo, pues cada aspecto de la misma se conforma con el sentido que se le da en particular. Por lo tanto, las significaciones que labran la realidad son parte constitutiva de esa misma realidad, que no puede ser independiente del sentido que tenga. Una profundización de la definición nos lleva a considerar los sentidos, es decir, el conjunto de significados que establece la actividad humana, y que son precisamente los que intentan completar la estructura, ya que ésta aparece como una realidad siempre incompleta, siempre en falta, con fisuras que deben ser suturadas por la inscripción permanente de las significaciones imaginarias. Vemos aquí, la proximidad conceptual que existe entre el planteo de las categorías de Castoriadis y el de estos autores. Con el primero hemos querido componer una determinada concepción de sociedad, y del lugar del sujeto en ella, ya sea como creador de sentido o bien como un sujeto heteronomizado. Con los segundos podremos incluso reconocer y confirmar que esa creación de sentido se produce allí dónde las significaciones no alcanzan a cubrir con su sentido, es decir, en las fisuras mismas; y es allí dónde el sujeto se constituye.

Asimismo, la malla de significación que se tiende en la estructura se consolida a partir de lo que la memoria de la sociedad retiene como un pasado que se transmitió con sentido propio. La fisura, bien podría coincidir con los olvidos y borraduras que esa historia produjo, pero que dejan la posibilidad de recomponer un pasado y desmitificarlo.

La reescritura a la que la estructura se ve sometida, implica al sujeto en su actividad significadora, y por esa misma actividad crea un campo de decisión; campo que genera las propicias condiciones para la producción subjetiva, que no siempre es consciente o racional. Hemos visto ya que en la concepción de Castoriadis, la sociedad no puede verse como creación propia pues hay un encubrimiento de su autoinstitución. Así, esa institución

---

<sup>296</sup> Laclau, E.; op. cit. p. 48.

está fuera de su alcance. Sólo con el proceso reflexivo puede romper la cerrazón de lo histórico social en tanto el trabajo del imaginario radical desmonta las verdades sacralizadas.

Si bien la estructura produce al sujeto, nos dicen Laclau, no depende éste en su totalidad de aquella. Al no estar nunca completa, al develar sus fisuras, se posiciona el sujeto en una relativa autonomía, lo que amplía su capacidad de decisión, y con ello su posibilidad de crear sentido. Podríamos entonces decir, sin forzar lo dicho hasta ahora, que el lugar de constitución del sujeto (autónomo, agregaríamos) está en la misma fisura de la estructura. La incompletud habilita entonces a la autonomía del sujeto; a la creación de una mayor posibilidad de decisión, y creemos que esa decisión puede surgir a partir de la reflexión, en el sentido que Castoriadis da a tal término.

La estructura del sistema escolar, con sus fallas, y devenires incompletos, puede asimilarse a lo descrito, pues donde puede gestarse una subjetividad con relativa autonomía es precisamente donde el sistema muestra sus incompletudes. Así, cuando observamos los elementos que se presentan como in - significantes, esto es, las desafiliaciones sociales a partir de políticas que redistribuyen lugares generando exclusiones sociales, (fracaso escolar, violencia y marcada agresión de los niños entre sí, pero también un mayor registro de conductas reactivas del adulto, represión e inhibición de las más variadas expresiones polívocas<sup>297</sup> en el despliegue de los niños, especialmente en el uso de recursos corporales, incertidumbre y posterior segregación ante especiales posicionamientos de género, etc.); es dable pensar que cada uno de esos aspectos de difícil significación para el sistema escolar, habilita a los sujetos a constituir lugares de creación de sentido, en tanto reescriben la estructura.

Estas instancias de creación permiten la conformación de salidas tales como la revisión por parte del docente de instancias que parecen selladas,

---

<sup>297</sup> Llamamos expresiones polívocas a aquellas que incluyen lo lúdico y lo corporal y aquello que no se halla jerarquizado como modo de expresión, donde dominan lo lingüístico a través de lo oral y la escritura. Para ampliar véase Deleuze, G. y Guattari, F. "Sobre algunos regímenes de signos" *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Pretexto). Allí se describen toda una serie de regímenes de signos, entre ellos los significantes, los presignificantes y los asignificantes, siendo estos dos últimos los regímenes donde se incluyen lo corporal, lo gestual, el juego.

como son las rotulaciones que de los niños hace el mismo sistema para plantear su expulsión; o bien rever el orden de encierro escolar en las actividades de enseñanza –aprendizaje; o poner en cuestión los criterios de rendimiento se muestra como un registro donde la autonomía de actor institucional se gesta en el mismo acto de transgresión. Transgresión que se produce precisamente por un intento de dar un nuevo sentido a lo que se presenta como un sinsentido, como un desorden que se escapa de la significación de discursos cimentados en un cierto orden poblado de rituales, que dicen, en este caso ejemplificado, que los aprendizajes ocurren exclusivamente en el encuadre escolar, y si ocurren en otro espacio, su eficacia y valor no son considerables. La estructura entonces revela una fisura que, por la acción del propio sujeto en intentar suturarla, genera una producción de subjetividad autónoma.

El actuar sobre la falla de la estructura, intentar por ejemplo, comprender el fracaso escolar en sus variadas causas estructurales, crea, como habíamos aclarado, un mayor campo de decisión de los actores institucionales. De esta manera lo que aparece como caos o desorden adquiere un nuevo sentido, propio a la estructura, y no ligado a la responsabilidad individual de cada niño que fracasa.

Si definimos a la escuela como una máquina semiótica<sup>298</sup>, cuya característica es la enseñanza obligatoria, reconocemos la existencia de fisuras que agrietan el monolítico y contingente saber que sostiene el andamiaje imaginario de la institución. Muchas veces las fisuras desaparecen por la comprensión propia de funcionamiento institucional, pero otras veces el espacio fisural se proyecta en una dimensión ampliada, provocando transformaciones parciales en diferentes aspectos de la institución.

Analicemos esto; lo que se presenta como concepción del saber omnipresente de la pedagogía, sin resquebrajamiento ni alteraciones, propende a la escisión clara y profunda de la historia del sujeto que aprende a partir del sistema de escritura que se transmite, o bien a través del reconocimiento de determinados aspectos de la corporeidad y la sexualidad

---

<sup>298</sup> El concepto de máquina semiótica pertenece a la producción teórica de Deleuze y Guattari. (Ídem), "Postulados de la lingüística" p. 81.



que se despliegan entre los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y ello revela una serie importante de fallas en la estructura. Ese reconocimiento particular podemos encontrarlo quizá de manera sistemática en el período inicial de la escuela pública, en los últimos años del siglo XIX. Hacia allí orientaremos ahora esta investigación, pues creemos que podemos encontrar en los debates de la época abundantes elementos que denoten qué función se otorgaba al cuerpo en el aprender, o bien cómo era considerada la expresión de afecto entre niños y adultos, o también la concepción acerca de la sexualidad en la infancia. Todo ello se cierra alrededor de la concepción que según Foucault se orienta a que los contenidos acerca de la higiene, el cuidado del cuerpo, y los aspectos anatómicos que deben enseñarse se relacionan a la preocupación moral y política por la salud pública, la familia y la capacidad productiva de los sujetos<sup>299</sup>. Así, en aquellos orígenes la educación física se transformaba en un problema político, y existían fuertes demandas al Estado por la no adecuada atención en la escuela a la fuerza muscular, al vigor físico de los niños, pues allí residía en parte el capital que permitiría transformar a esos niños en ciudadanos vigorosos y patrióticos.

Ello se relaciona de manera inmediata con el orden y la disciplina impuestos en el cotidiano escolar, que como hemos visto se complementan entre el patriotismo y el militarismo en la escuela. Sin embargo, debemos tener también en cuenta que los modos de enseñanza y la concepción epistémica acerca de cómo se conoce y se aprende debió ser complementaria a aquel orden y disciplina, pues todo ello conforma un modo de producir subjetividad.

María Isabel Requejo<sup>300</sup>, nos informa que el modo de interpretar la realidad por parte del niño está relacionado de manera profunda con los sistemas de escritura y de interpretación de la lengua escrita. Es por ello que podemos preguntarnos cuál es la hondura de las transformaciones subjetivas que promueve la enseñanza de un modo de leer y por lo tanto de escribir, principalmente teniendo en cuenta que este modo se encuentra en una

---

<sup>299</sup> Foucault, M.; *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI. México. 1989.

<sup>300</sup> Requejo, M. Isabel; "Alfabetización y lengua materna: los caminos de la identidad lingüística" Mimeo. Sección Lingüística y Educación. CERPACU. UNT. S/f.

posición opuesta a las formas lingüísticas que transmitió la lengua materna del niño.

En la tensión creada entre la identidad del sujeto, embebida de significaciones que lo estructuraron como tal, y las nuevas significaciones que responden a los componentes de socialización que podríamos llamar secundaria que propone la escuela, se establece un desmoronamiento de las primeras significaciones que incorporó el sujeto. Ya veremos cómo se produjo hacia la época de referencia un profundo cambio cultural a instancias de la fundación de la nación, con sus nuevas significaciones de identidad nacional frente a la pluralidad de nacionalidades, costumbres y culturas de origen.

Es por ello que en esa confrontación cultural, el sostenimiento por parte del niño de significaciones que representan a su mundo de socialización primaria, es decir, de lo transmitido por la lengua de la cultura materna, quizá haya generado un intenso campo de culpabilización, pues las identidades que son alternativas a las dominantes deben ser obliteradas del sistema, y junto con ellas, el sujeto que las sostiene.

La inquietud de los intelectuales acerca del idioma muestra en esos momentos fundantes el modo en que la identidad nacional requiere de un disciplinamiento especial, pues así como Miguel Cané estaba preocupado por el avance del hombre de la muchedumbre sobre la mujer argentina, aristocrática y de tradición, también existía intranquilidad por la contaminación idiomática. Encontramos en Alfredo Rubione<sup>301</sup> cómo esa preocupación llevó a pensar en imponer la lengua francesa para impedir el avance de la heterogenidad lingüística de los inmigrantes. Tanto el francés como el español eran considerados idiomas puros, mientras que la diversidad idiomática se relacionaba con estratos sociales “inferiores”, pues era el pueblo el que hablaba una lengua heterogénea, des-legitimada respecto de los idiomas puros. Sin embargo, se decide que la lengua española sea la que represente la nacionalidad. “Ser argentino es ser profundamente español”<sup>302</sup>.

---

<sup>301</sup> Rubione, Alfredo; *En torno al criollismo. Textos y polémicas*. CEAL. Bs. As. 1983.

<sup>302</sup> Ídem. p. 36.

El juicio que envolvió entonces a esas formas culturales heterogéneas se realizó sobre significaciones sentidas como no propias, y con ello, desde lugares que algunos sujetos no pudieron ocupar por no tener recursos de apropiación de los mismos. El saber de éstos, que respondían a una historia social y a una cimentación subjetiva generacionalmente transmitida, les permitió sobrevivir en esas condiciones, pues formó parte de la socialización primaria que ese grupo lleva a cabo con el niño. Empero es necesario reconocer que por situaciones generadas por la propia marginalización social, económica y política de los grupos, esa transmisión de codificaciones de existencia muchas veces se encontró alterada y no se realizó con las mejores posibilidades, pues el propio grupo se encontraba en un período de transición cultural, tal como ocurría muchas veces en familias venidas de provincias del interior del país a grandes ciudades o bien familias de origen extranjero. Ello requirió entonces de un intenso trabajo de sostenimiento de las condiciones para que esa socialización primaria se haya realizado; sin que ello tenga continuidad en la que realizará la escuela con el niño, donde se encontraba que debía usar el “tu” y se tachaba como incorrecta la lengua hablada, frente a la primacía excluyente de la gramática española. En correspondencia, existieron posiciones intelectuales que consideraban que los saberes, costumbres y hábitos del endogrupo primario no tenían valor y deben ser eliminados.

Ese mismo saber y costumbre que el niño portaba como impronta de su primera infancia, formaba parte para la escuela del caos que debía gobernarse y en todo caso borrarse de la institución, ya que era el gestor de no pocos entredichos culturales, que si bien se producían de manera silenciosa, tenía como efectos la expulsión traumática de un importante porcentaje de niños del sistema, y ello se presentaba como una fisura de la estructura del sistema educativo.

Las condiciones de registro de existencia del conjunto de saberes que el niño llevaba consigo al ingresar a la escuela, nos remite sin dudas al concepto de capital cultural creado por P. Bourdieu, y expuesto largamente en su libro *Capital cultural, escuela y espacio social*. Allí, este autor observa y consigna la violencia simbólica que ejerce la escuela sobre los alumnos, a través del aparentemente simple hecho de transmitir los contenidos de una

clase que es la hegemónica tanto en lo económico como en lo cultural. En el contexto social que se establece se reconocen los enfrentamientos de clase que no dejan de producirse en el mismo imaginario escolar.

El conjunto de significaciones imaginarias que se instalan en el corpus social, recordémoslo, son significaciones construidas por el conjunto de la sociedad. Ello establece, en sí mismo, que las coberturas de sentido, que se producen por parte de las significaciones imaginarias, sean registradas de diferente manera por los sujetos. El mismo P. Bourdieu nos dice que la existencia de una cultura que se considera legítima connota por lo tanto una que no lo es. Y esto vale asimismo para las prácticas, ya que “ el sentido práctico, necesidades sociales que devienen naturales, convertidas en principios motores y en automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas en y a través de lo que en ella permanece oscuro a los ojos de sus productores y por donde se revelan los principios transubjetivos de su producción, sean sensatas, es decir, estén habitadas por un sentido común. Lo que hacen los agentes tiene más sentido que lo que saben...”<sup>303</sup>

La cercanía a dicho conjunto de significados legitimados, gesta la posibilidad de recrear ese mismo conjunto que llamaremos cultura. Aquello que se le retira y aleja tiene, proporcionalmente a la distancia que adopta, una pérdida de legitimación ante la sociedad en su conjunto. El mismo autor, al respecto dice: “Se trata de dar un poco de fuerza a la palabra ilegítima, herética, heterodoxa”. Y ello debe luchar contra “la censura de la palabra ilegítima”<sup>304</sup>.

Veremos más adelante que el ejercicio de ciertas formas de resistencias culturales se disponían de tal manera, que los modos de rescate de producciones que hacían al capital cultural del sujeto fueron débiles, y ello se corresponde con la aceptación masiva del sentimiento patriótico que se traduce en múltiples rituales. En realidad, esta tensión entre la subcultura que dejó la marca temprana en la subjetividad de sujeto, y las formas correctivas que denotaban un emplazamiento de significaciones que autorizaba y legitimaba, era una extensión de las disputas por el poder en otros órdenes. Una ejemplificación suficientemente clara la obtenemos con

---

<sup>303</sup> Bourdieu, P.; *El sentido práctico*. Taurus Humanidades. Madrid. 1991. p. 118.

<sup>304</sup> Bourdieu, P.; *Capital cultural. Escuela y espacio social*. México. 1997. pp. 86-87.

las consideraciones con que la escuela abordaba acerca la problemática del cuerpo y la corporeidad, muchas veces patologizando al niño cuya adecuación al medio escolar no era inmediata.

Ahora bien, ese sentido legitimado conforma un modo de constitución subjetiva, pues el sujeto se alinea y aliena a ese sentido. Cuando el inacabamiento de la estructura se hace presente, dos son los caminos para esa constitución, en uno el sujeto referencia al sentido de un modo heteronomizado, esto es, lo vuelve inalterable y lo mitifica. En cambio, el otro camino implica que el sujeto puede resignificar ese sentido, con autonomía y con reflexión; de este modo la producción subjetiva se promueve por procesos creativos que permiten la creación de sentidos.

Una larga cita del programa de Educación Primaria del año 1937 nos informa que desjerarquizadas se hallan as lenguas menores, los particularismos lingüísticos y regionalismos que se catalogan como de baja cultura: “El español en la Argentina presenta peculiaridades que, si bien son aceptables en el trato familiar, deben ser desterradas de la escuela en defensa de la belleza de nuestra lengua; tal el voceo que tuerce la estructura formal de aquélla al imprimir a las inflexiones verbales, deformaciones injustificables; los regionalismos, el yeísmo y el lleísmo por su limitación geográfica; los vulgarismos y extranjerismos por la anarquía y confusión que introducen en la lengua en general. No debe olvidarse que la depuración del habla es tarea ininterrumpida en la escuela y que exige en este grado mayor atención toda vez que la calle comienza a ejercer su influjo en la personalidad infantil. Las voces propias del argot o de las diferentes jergas reveladoras de baja cultura que el niño emplea (...) deben ser desterradas de su expresión, pacientemente”<sup>305</sup>.

Estas prescripciones a los maestros advierten del peligro de tolerar la diversidad lingüística; esta normatividad estricta sella e impide cualquier conato de creatividad, de encontrar sentidos nuevos, de avanzar con la curiosidad en el campo de la palabra, de jugar con ellas. Toda incompletud, si apareciere, se sutura con la remisión a la pureza y al ideal, como verdadera causa que determina un solo modo de dar sentido, sin opciones

---

<sup>305</sup> Programa de Educación Primaria, 1937. p. 152. Citado por Mariano Palamidessi. Op. cit. 2000. p. 225.

que remitan a lo familiar, a las memorias afectivas, propias del capital cultural de cada sujeto.

El sistema escolar tampoco escapó a la fisuración, pues las significaciones opuestas y binarias (normal-anormal, sano-enfermo, etc., y lo hemos visto en la ciencia de la época) se revelaron como estrategias para gestar el sentido de nuevos hechos que permanentemente surgieron. ¿Cómo pensar sino el vacío de sentido que produjeron los silenciamientos del discurso escolar acerca de la sexualidad –entendida en un sentido amplio-, y el reforzamiento discursivo sobre la higiene corporal, por ejemplo?

La necesaria reafiliación cultural, que muchos sectores poblacionales debieron producir para pertenecer al sistema social, se convirtió en una tarea urgente e impostergable; ¿en la escuela se vieron algunos de sus efectos?; ¿habrán sido éstos la no- pertenencia de algunos niños con sus costumbres, orden y disciplina al sistema, que se revelaron como fracaso escolar, inadecuación al medio institucional, violencia reactiva? ¿Todo esto se puede comprender, a manera de síntesis, como ataque al pensamiento<sup>306</sup>, pues se inhibieron o alteraron los procesos de pensamiento del niño?

Los múltiples devenires culturales, con sus distintas capitalizaciones, pueden reordenarse en una nueva distribución del sentido sociohistórico. Las distintas mutaciones culturales, los diferentes lugares sociales que en aquel segmento histórico ocupaban significaciones tales como orden, cultura, patria, sexualidad, familia, pudieron encontrar un reposicionamiento homogeneizado a partir del lugar que el imaginario escolar les adjudicó, en un intento de dar sentido y sellar la fisura de la estructura; que como hemos visto, con sus cambios profundos, se reacomodó a partir de referenciarse en significaciones centrales. Sin embargo, surge nuevamente la pregunta acerca de qué sujeto se constituyó respecto de la autonomía y la heteronomía, en vista a la creación de un fuerte sentimiento nacional, a la militarización, a la unificación lingüística. Ante este interrogante es necesario además reconocer cuáles han sido las representaciones y contenidos que permitían pensar y sentir las significaciones de igualdad y libertad en el sistema escolar de referencia.

---

<sup>306</sup> Concepto de Alicia Fernández en *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión. Bs. As. 2000.

## Capítulo V: El valor de la igualdad

El reconocimiento de que el lugar del sujeto se inscribe de manera eficaz entre el campo de decisión y la estructura, nos dice de manera clara que sin esta última es imposible el posicionamiento del sujeto, y por lo tanto, la habilitación del campo de decisión. Sobre el lugar que ocupa el sujeto, su constitución y su devenir en la sociedad, intentaremos indagar a continuación.

Una de las maneras de pensar el mencionado lugar, y de reconsiderar los posicionamientos sociales tanto del sujeto, como también del orden y del desorden o el caos, es seguir las teorizaciones realizadas por Alain Badiou<sup>307</sup>, quien, asentándose conceptualmente en la matemática, propone reflexionar sobre el lugar y las consecuencias de su ocupación. Así nos introduce en el siguiente esquema:

B

B

B

Cada una de estas letras son iguales, pues morfológicamente así lo demuestran, pero también es posible afirmar con la misma veracidad que no son las mismas. Pues si algo las diferencia es el lugar que ocupan en el esquema.

Esta tensión entre la mismidad de la cosa, y el lugar que ocupa, es una tensión que discurre también entre los sujetos. El ejemplo más claro, entre otros, es de la conceptualización que realiza Carlos Marx sobre el lugar que ocupa el proletariado en la estructura social. Por un lado, el proletariado se instituye, con el advenimiento del capitalismo, en un sujeto históricosocial con algunas condiciones semejantes a las de otro sujeto históricosocial, la burguesía. Ambos posicionamientos surgen únicamente con un régimen de producción de mercancías, tal como es el capitalismo. Pero ello no obsta que no se considere de manera explícita al proletariado como el sujeto privilegiado de la revolución, pues el lugar de explotación que padece forja

---

<sup>307</sup> Badiou, A.; *Theórie du sujet*. Paris. 1982. Ed. Du Seuil.

así su destino histórico. Esta es la distinción esencial entre un sujeto social y otro, entre la burguesía y el proletariado.

Marx, traza entonces un sesgo que delimita con claridad cual es el lugar del sujeto proletario, pues en una instancia como lo es la revolución, hace primar lo no mismo por sobre lo igual. Es decir que permite acceder a la comprensión de la revolución, posicionando al proletariado en un lugar donde la distinción entre él y la burguesía es más importante, para el advenimiento de la revolución, que las limitadas semejanzas entre ambos.

Por lo tanto una definición parcial podría ser la siguiente: el lugar que ocupa este sujeto histórico social es más importante que la definición que de él se da. Enfatizó Marx el lugar de explotado, más que el hecho de ser un sujeto propio del capitalismo.

La tensión, entonces, entre lo que uno es y el lugar que se ocupa puede remitirse a otras instancias sociales, tales como la institución escolar. La estructura del propio sistema evidencia que los niños habitan la escuela ocupando el lugar de alumnos, esto es, el lugar de aprendientes. Parece que este posicionamiento privilegia el lugar que el niño ocupa antes que lo que su condición de sujeto, su cultura de origen, su filiación, su capital cultural, le posibilita ser. La estructuración de la oferta educativa no permite otra elección para el niño que ésta. Pues en un orden homogeneizante no hay posibilidad de que quepan instancias de mutaciones culturales, ni nuevos posicionamientos subjetivos que escapen a los rieles del binarismo de capacidad cognitiva, sexista, etario, racial y de clase<sup>308</sup>. Existen, sí, para ese orden, alumnos. Podría pensarse que no podría ser de otra manera, pero es necesario aclarar que desde la concepción que sostiene la crítica, la escuela debe tender, en sus tres objetivos posibles, esto es: educar, instruir y socializar, a interpelar al sujeto que hay en todo niño, como sujeto de la autonomía. Si existe alguna interpelación en la escuela, ella se dirige al alumno, no a las potencialidades de autonomía del sujeto, ni deja, por lo

---

<sup>308</sup> La pedagoga Carina Kaplan realiza una interesante investigación en su libro *Buenos y malos alumnos* (Aique, Bs. As. 1994) donde se revelan los constructos que el docente tiene de sus alumnos, en general clasificados de manera binaria entre inteligentes y no inteligentes, aplicados y no aplicados, etc. Y esta clasificación determina incluso el lugar físico que dispone el maestro para el alumno dentro del aula. Ver también su libro *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica* (Miño y Dávila, 1997).



general, señas que como rasgos de pensamiento creador pueda incorporar el niño.

Es por ello que se debe asimilar a la posición que se ocupa. El niño será alumno, (que etimológicamente significa persona criada por otra, proveniente del latín *alumnus*; y éste de un antiguo participio *alêre*, que significa alimentar<sup>309</sup>); el adulto será maestro; y cada uno ocupará las posiciones que están prescriptas desde el férreo binarismo. Esta determinación que traza tanto lo que el niño como alumno debe ser y hacer, pensar y desear, y lo que el adulto como docente debe pensar, actuar y esperar, inhabilitan a corrimientos de posiciones propias de la creación históricosocial. Una manera de que el mandato se reposicione de forma constante se constituye a través de la circulación de significaciones de un imaginario social rigidificado, y que convierte a la escuela en el vehículo de un orden único. Se instituye aquí también, privilegiadamente, a partir de la incompreensión de lo que el niño es, una negación de la diversidad y de lo no- significable, es decir, de lo que resulta inasible para el sentido establecido. Y a ello contribuye indudablemente el *habitus* del maestro, pues tal como lo plantean Cervini y Tenti, “si los maestros constituyen una clase social en el sentido de que comparten una alta probabilidad de haber estado expuesto a determinadas situaciones (y no principalmente la familiar originaria, sino también aquella propia de los aparatos de certificación y socialización), entonces son impensables sin un *habitus* común”<sup>310</sup>. Al respecto Pierre Bourdieu dice: “Una de las funciones de la noción de *habitus* es el de dar cuenta de la unidad de estilo que une a la vez las prácticas y los bienes de un agente singular o de una clase de agentes...”<sup>311</sup>

Parece oportuno en este momento recordar la experiencia de Jesualdo<sup>312</sup>, que, en el relato de su vida como maestro en la década de 1930, menciona un episodio que puede hacernos comprender mejor la acción de la estructura escolar y el sistema de lugares. Cuenta que comienza a tener

---

<sup>309</sup> Corominas, Joan; *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos. Madrid. 1998.

<sup>310</sup> Cervini R. y Tenti, E.; “La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: un estudio exploratorio”. En E. Tenti, M. Corenstein y R. Cervini: *Expectativa del maestro y práctica escolar*. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Educativa. Nº 2. Universidad. Pedagógica Nacional. México. 1986. p. 87.

<sup>311</sup> Bourdieu, P.; op. Cit. 1997. p. 33.

<sup>312</sup> Sosa, Jesualdo, *Vida de un maestro*. Claridad. Bs. As. 1937.

dificultades con un grupo de niñas de 9 a 11 años, que se presentaban desinteresadas, con bajo rendimiento escolar. Las respuestas de la institución son estereotipadas, hay castigos y enseñanzas personalizadas. Jesualdo presenta otra opción, cita a las niñas y las interpela para que abandonen ese lugar desde el cual asumen el etiquetamiento que la estructura les impone. Así, con su reclamo coloca a las niñas en otro lugar produciendo un corrimiento respecto de las clasificaciones escolares con sus consabidos binarismos.

Un sesgo de análisis importante resulta ser, entonces, considerar las implicaciones que los lugares promueven respecto de la igualdad y la desigualdad en el imaginario del sistema escolar.

Otro ejemplo de estas clasificaciones y posicionamientos está relatado en mi libro *Escuela, niñez y violencia*<sup>313</sup>; allí se analiza "...con profundidad la situación creada en una escuela común, de gestión privada, donde los emblemas que se sostienen en el imaginario institucional son de un gran peso. Los mismos presentan a la comunidad una escuela de excelencia, con fuertes contradicciones ideológicas y prácticas en lo didáctico y pedagógico; existen también contradicciones generacionales, entre los diferentes ciclos y subgrupos de docentes y directivos. Ante ese encuadre, una docente de 4º año (2º ciclo de E. G. B.), al principio del ciclo lectivo afirmaba con contundencia la *incapacidad*, las dificultades para aprender y el mal comportamiento de los alumnos de ese grupo. Y ello se producía en tanto no se hallaba resuelta la interna entre los docentes entre el 1º ciclo (personal más joven, actualizado en cuestiones pedagógicas y didácticas) y el 2º ciclo (personal más antiguo, con cierto prestigio y con un estilo, por lo general, autoritario). Esta descalificación de las tareas realizadas por sus compañeras de 1º ciclo, parecía habilitar a esta docente del grupo más cuestionado de la escuela, a reafirmar la calidad educativa de su práctica al mismo tiempo que descalificaba las prácticas de las maestras más jóvenes. El pertenecer necesita de la ambivalencia afectiva, y de los mecanismos de proyección y escisión, depositando en *otro* (proyección) los aspectos rechazados (escisión) de cada uno. La variable que se modifica es la

---

<sup>313</sup> Belgich, H.; *Escuela, niñez y violencia. (Nuevos modos de convivir)*. Homo Sapiens. Rosario. 2003. p. 130-131.

subjetividad del niño en tanto se los convenció de sus *incapacidades* y de su lugar como *el peor grupo* de la escuela.

Ante esto los niños respondieron de acuerdo a las expectativas del adulto. Cuando esto fue develado, a partir de entrevistas y trabajos grupales con niños y adultos, se derrumbó el lugar imaginario que cada uno sostenía. Si no existe la posibilidad del análisis no se logra cambiar muchas veces el sentido mismo de la práctica docente. Los sujetos implicados en esta dialéctica (tanto el adulto como el niño), en su gestión institucional, revelaron un posicionamiento desde el cual ejercieron una mayor autonomía.

La reactividad de este grupo estaba en relación directa con el impulso destructivo, y la posibilidad de enunciar acerca de lo que sintieron como injusto, sobre el dolor psíquico que generó el juicio del adulto, los temores a ese destino prefijado y otros miedos particulares dieron lugar a un corrimiento de los lugares asignados. Asimismo se produjeron enunciados sobre las reglas que creían buenas para sí mismos y sus deseos de comunidad en la escuela; y también construyeron respuestas acerca de cómo ellos evalúan a los adultos y a sus trabajos, sus compromisos, sus deseos manifiestos, el orden que proponen y que obtienen, etc.

Con los adultos se abordó cómo sienten los violentamientos originados por los alumnos, y también los efectos de violencia estructural de la burocracia del sistema escolar”.

Las improntas subjetivas que dejan estas experiencias se imbrican con otras y ello supone la posibilidad de elaborar una distinta relación del sujeto con el imaginario institucional. Esto no es ya una relación donde el imaginario actúa desde afuera del campo de decisión del sujeto, sino que se establece una relación de autonomía y de apropiación del imaginario y sus sentidos por parte de este sujeto.

Es por ello que la significación alumno no permite pensar con frecuencia en otros lugares para el niño que el otorgado por el maestro, así también por ejemplo es un in-pensable que éste pueda jugar en la escuela aprendiendo al mismo tiempo, pues el sentido que irradia no deja posibilidades a la preservación de lo lúdico; es más, aparece como incompatible esa actividad con el lugar donde se transmite el saber. Pero es dable pensar que lo más propio del sujeto en su constitución y en su elaboración del sufrimiento es

precisamente el juego. Pero esta es sólo una de las borraduras que realiza la institucionalización de la enseñanza, existen otras que serán expuestas en su momento.

La consideración que realiza el sistema escolar acerca del niño se subsume a la categoría de alumno, pues está basada en lo que F. Nietzsche definía como vínculo pedagógico. Dice el filósofo alemán: “La educación procede generalmente de esta manera: procura encaminar al individuo, mediante una serie de atractivos y de ventajas, hacia una determinada manera de pensar y de conducirse que, convertida en hábito, en instinto, en pasión, se apodera de él y le domine contra su conveniencia, pero en bien general”.<sup>314</sup>

Con ello nos dice este autor que la educabilidad es posible porque el vínculo pedagógico surge allí donde se produce la renuncia; esto es, en el mismo lugar de la renuncia a aprender por cuenta propia, por ejemplo, a producir el propio camino del conocimiento, o bien, allí donde se renuncia a enseñar según demanda de los que aprenden se instala el vínculo pedagógico.

Y con ello, se reduce la existencia del sujeto a los referentes categoriales que necesita la escuela para funcionar, a condición de que no se coloque en el centro de la escena al sujeto que ese niño es; y además porque esa reducción garantiza que el sujeto es capaz de ejercer las renunciaciones mencionadas para mantener el vínculo.

Resulta interesante conocer uno de los determinantes que impulsan a tal reducción. En la medida que el lugar que ocupa el sujeto sea más importante que el sujeto mismo, las referencias que connotan esas categorías tendrán una determinada eficacia sobre las subjetividades. La denominación de alumno, de ninguna manera es ingenua, por lo que existe como referencia que la educación no parece habérselas con sujetos, sino con alumnos, aprendientes, que se encontrarían con maestros, es decir, con enseñantes con los que mantienen un vínculo pedagógico con las características mencionadas, es decir que exige la renuncia al autogobierno del niño.

La posibilidad de pensar en que los alumnos pueden ser sujetos activos no sólo de sus aprendizajes, sino también de las decisiones que le conciernen

---

<sup>314</sup> Nietzsche, F. Op. cit.1967. p. 48.

en el ámbito escolar, es para el sistema escolar muchas veces impensable, pues viene a vulnerar el vínculo establecido entre alguien que enseña y alguien que aprende.

Existen experiencias donde se muestra la capacidad de deliberación de los niños como seres que pueden debatir y resolver las cuestiones que más les incumbe (y entre ellas también que pueden establecer por cuenta propia el orden y los modos de estar en la institución<sup>315</sup>). Lo mismo ocurre con el lugar del maestro frente a la burocracia, que lo indetermina como sujeto con capacidad de reflexión y acción deliberada. Y todo ello forma parte de la cultura escolar, entendida tal como lo hace Alicia Entel, para quien esa cultura es “la trama de discursos, acciones políticas, hábitos, tanto pertenecientes a la práctica escolar cotidiana y espontánea como la normativa escolar -reglamentos, decretos, disposiciones, etc.”<sup>316</sup>.

Los lugares representan, por lo dicho, una especie de matrices que dejan su impronta casi indeleble en la cotidianeidad institucional. El imaginario institucional, conformado por la cultura escolar, contiene esas marcas, y las emblematisa otorgando una serie de significaciones al lugar, en detrimento del sujeto que lo ocupa. Se cosifica así al sujeto, como también se inhiben las acciones que de éste puedan partir pues se basa en la renuncia que establece el vínculo. Parece que es necesario que su acción se reduzca a los moldes históricamente determinantes que dicta el lugar y con ello, como veremos en el próximo capítulo, la autonomía cognitiva del niño sea un impensable.

Cuando el malestar institucional deviene en producción franca de violencia simbólica, los lugares de fijación a los que están destinados los sujetos se enclavan aún más, originando paralelamente más fisuras y aumentando las

---

<sup>315</sup> Sobre las experiencias de autogobiernos de niños en instituciones (entre ellas la escolar) tenemos una variada literatura; así, los ya mencionados autores G. Mendel en *La descolonización del niño* (Ariel, Bs. As. 1973) analiza la niñez en la relación a la autoridad del adulto, también la experiencia narrada por R. Naranjo acerca de Januz Korzack durante la 2ª Guerra Mundial; además en nuestro país Roque Ludojoski presenta una interesante libro que recoge experiencias de autogobiernos en instituciones escolares (*El autogobierno en pedagogía*; Guadalupe; Bs. As. 1968). También en Siegfried Bernfeld, *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. (Op. cit.), se hallan analizadas ricas experiencias de consejos de niños en instituciones de encierro.

<sup>316</sup> Entel Alicia; “Escuela y conocimiento”. *Cuadernos de FLACSO*, Bs. As. Miño y Dávila editores. 1988. p. 9

que están, pero impidiendo que los sujetos se constituyan a partir de las mismas en sujetos autónomos.

Se bloquea así la posibilidad de creación de nuevos sentidos sobre lo que surge como un sinsentido. Pues sólo desde lo que es el sujeto, con sus singularidades culturales y sus sentidos particulares, el lugar que ocupa se conformaría en una instancia de producción de sentido que tomaría como referencia a la autonomía cognitiva.

Veamos por caso las posibilidades que tiene un niño de gestionar acciones y deseos a partir de lo que denominaríamos consejos escolares; allí la plaza que el niño ocupa se resiste a ser encasillada en la significación imaginaria "alumno". Pues las circunstancias de deliberación, petición y resolución de situaciones concretas, supone la reconsideración de lo que un alumno es para el sistema escolar. Y lo que es, está dado a partir de lugares cristalizados de gestionamiento corporal, deseante, por parte del adulto en tanto sea necesario mantener el vínculo pedagógico. Así, la categoría alumno (con su lugar en la estructura) es consustancial al mantenimiento de dicho vínculo. Hemos de ver, más adelante, la significación que esa categoría tenía hacia fines del siglo XIX en el imaginario social.

Cuando un niño se organiza con otros para establecer desde su lugar una posible nueva significación acerca de lo que es, de lo que desea, de lo que demanda, de lo que cree necesitar, y de cuáles son los límites institucionales para dicho establecimiento, algo de la constitución autónoma del sujeto está ocurriendo allí. Y será, desde la fisura, como alumno, un creador de sentido que viene a significar lo que la estructura no puede, pues se lo impide la cristalización de los lugares de la máquina binaria y la omnipotencia de la palabra legitimada por el dominio de un sentido heteronomizado.

### **Naturaleza de la libertad**

Hemos recorrido conceptualmente la importancia de los lugares ocupados por los sujetos en la estructura, como también las consideraciones acerca de lo que se es como sujeto. Entre una y otra circunstancia, el sujeto que intenta establecerse puede ser significado como portador del sentido de la igualdad. Esta cuestión resulta esencial al analizar las actuales condiciones

de existencia de los niños que no tienen acceso al sistema educativo de manera real. Y al definir condiciones de acceso, se hace referencia a la inserción que le posibilite la reconstrucción de lazos filiativos de su cultura devastada, o bien las condiciones de posibilidad de la producción sublimatoria; como también la implementación de estrategias de resignificación y de acción ante lo que aparece como un sinsentido y termina en un devenir de caos.

Por ello resulta de importancia superlativa que el sujeto se realice entre el emplazamiento en que se sitúa y lo que es, al promover las condiciones de construcción de un tejido imaginario que le permitan la acción deliberada y conciente en la creación de un mundo con el sentido que él mismo aporta construido con otros. Para ello, la reflexión sobre las condiciones de igualdad resulta un abordaje imprescindible; pues sobre esa referencia encontraremos sesgos de acción y de reflexión a la palabra dominante, y a la cultura escolar trabajada por el caos. Encontraremos nuevas posibilidades de constitución subjetiva; o bien, sitios de conformación donde el sujeto se implique desde la fisura pero comprendido a partir de la libertad que le permite el autogobierno en tanto se vulneran condiciones del vínculo pedagógico.

Sin embargo, también podemos hacer referencia al pedagogo Carlos Vergara, para quien, al dar dimensión política a la opresión (recordemos que para él opresión escolar significa desviar los impulsos naturales de los niños), sostiene que la educación debe formar ciudadanos para la libertad. Además, desde su posición teórica y política, también afirma que lo que cimienta el orden y la disciplina es la libertad; y por lo tanto la disciplina debe promover que los alumnos se conduzcan bien, sin ser vigilados<sup>317</sup>. Así se promovía autonomía, a partir de la no vigilancia del adulto; en clara oposición al sistema panóptico que postulaba Mercante en la escuela.

Veamos entonces algunas consideraciones sobre la libertad, siguiendo la conceptualización que al respecto hace C. Castoriadis (1989).

Penetrar en un proceso de reflexión que intente allanar nociones tales como la igualdad, la creación, lo históricosocial, la libertad, remite de manera obligada a retomar las consideraciones realizadas en la primer parte de este

---

<sup>317</sup> Vergara, Carlos; 1911b. p. 5.

trabajo. Allí dijimos que parecía necesario considerar una serie de conceptos para reflexionar acerca de la constitución de la sociedad como un corpus heterónomo, que dependía del conjunto de significaciones que daban sentido a las acciones cotidianas de los hombres y mujeres, y que emanaba ese conjunto de una Causa extrasocial, es decir, de una significación que ubicada por fuera del dominio consciente de los hombres, ejercía su acción de poder significativo sobre el todo social.

Recordemos que aquello que se instala como Causa en realidad tiene como origen la actividad creadora de la humanidad, pues su existencia se debe a las coberturas de sentido que le es preciso realizar a los hombres para componer una sociedad. Este cuerpo social, amenazado siempre por el caos, el desorden, el sinsentido, apela a la significación mayor que una sociedad puede cultivar, y ésta es el atribuir el origen ya no de la sociedad sino de la humanidad misma, a un Ser Creador.

Ante ello, por la omnipotencia de la Causa, y por la preponderancia del acto creador, queda ocultado el hecho de que fue el hombre el gestor de la Causa, con lo que se oblitera entonces la autocreación de la sociedad. Y en ello, en el ocultamiento, mucho tiene que ver la ontología tradicional, como modo de articulación del pensar / hacer de los hombres.

Partiremos, para realizar un rastreo histórico, de lo que es dable pensar como el momento inaugural de la acción de los hombres en busca de la autonomía, y éste es la creación de la democracia en la Grecia Antigua. Paralelamente surgen también, como instancias necesarias a ese proyecto, la filosofía y la política. Dice Castoriadis al respecto: "Filosofía y política nacen juntas, en el mismo momento, en el mismo país, suscitadas por un mismo movimiento, el movimiento hacia la autonomía individual y colectiva"<sup>318</sup>. Es decir que este nacimiento forma parte del mismo movimiento de acción autónoma de los ciudadanos griegos. Y cuando hacemos referencia a la estructura, indicamos claramente que ésta se refiere tanto a la individual como a la colectiva.

"La filosofía, que es ella misma creación histórico social",<sup>319</sup> difiere radicalmente del pensamiento escolástico, pues puede ser definido el

---

<sup>318</sup> Castoriadis, C.; op. cit. 1989. p. 132.

<sup>319</sup> Ídem. p. 134.



primero como un cuestionamiento de la representación del mundo instituido; mientras que el pensamiento escolástico orienta la producción ideativa a la confirmación del orden establecido. Se articula entonces el pensar filosófico al pensar / hacer político, que remite al cuestionamiento de las instituciones efectivas de la sociedad. Y política para Castoriadis “en el verdadero sentido del término, es el cuestionamiento de la institución efectiva de la sociedad, es la actividad que trata de encarar lúcidamente la institución social como tal”<sup>320</sup>.

De esta manera, y muy suscintamente, diremos que la filosofía como creación históricosocial, tiene sentido sólo si es reconocida como creación de los sujetos y del colectivo, si éstos aspiran a la transformación de la sociedad. Filosofar, entonces, es crear formas nuevas de pensamiento, por lo que está más allá del pensamiento tradicional que pretende reducirlo a la reflexión del ser.

Por otra parte, el pensar / querer político conlleva inevitablemente, desde esta perspectiva, al pensar / querer otra institución de la sociedad, que no aspira a tener un referente exterior a sí misma. Por ello, el pensar / querer político no puede ser independiente de lo históricosocial, y sobre esa base de dependencia, pues “lo propio del pensamiento consiste en querer encontrarse con algo diferente de sí mismo. Lo propio de la política consiste en querer hacerse algo diferente de lo que es partiendo de ella misma”<sup>321</sup>.

Así la esencia de la política resulta ser el querer algo distinto de lo que es, partiendo de las condiciones actuales de la sociedad. Esa es la base que postula la interdependencia entre política y lo históricosocial.

La ontología heredada, que de acuerdo a Castoriadis confirma lo instituido, oculta la acción creadora de la humanidad. Por ello, si se quieren considerar las cuestiones políticas más importantes del todo social, se la debe abandonar como eje teórico que vertebra el pensamiento. Y las cuestiones esenciales de la sociedad no son otras que los temas de la igualdad y la libertad.

Una serie de fundamentos hacen su aparición a partir de la metafísica, acerca de la cuestión de la igualdad. Así, uno de ellos postula la existencia

---

<sup>320</sup> Ídem. p. 132.

<sup>321</sup> Ídem. p. 134.

de entes supremos que dan sentido a los seres tal como se le daría sentido como moléculas de la divinidad; o bien lo postulado por la religión sobre la igualdad de los hombres ante Dios, (pero no se mantiene esa igualdad en el terreno social y político), ello supone asimismo que la igualdad entre los hombres se genera a partir de la igualdad entre las almas. “Estos fundamentos metafísicos de la igualdad de los seres humanos son insostenibles en sí mismos”<sup>322</sup>.

Existen, además, argumentos que abrevan tanto en la razón como en la naturaleza para sostener la desigualdad. Aristóteles exponía que es esclavo quien no es capaz de gobernarse a sí mismo; y debe entenderse aquí al concepto de naturaleza como el fin de una cosa, es decir como la esencia de tal cosa. De tal manera que es dable pensar que el mismo pensamiento aristotélico es el que postula los fundamentos de los futuros internamientos asilares de los enfermos mentales.

La remisión a la ciencia moderna puede también ser un interesante campo de análisis, en lo correspondiente a la igualdad / desigualdad. Entre los más sólidos fundamentos encontramos aquellos que nos dicen que la biología es un parámetro inestimable para determinar las igualdades. Pero por otra parte, consecuentemente, las desigualdades tienen un sentido somático. Este referente sobre el cual se construye la noción de igualdad, se convierte en la instancia sobre la cual se equivalencian los distintos registros de igualdad y desigualdad, de acuerdo a la cercanía o no del referente; y se impone así como un enclave central y despótico. Por ello esta forma de comprender la igualdad remite a las sociedades heteronomizadas. Se intentará más adelante profundizar sobre las maneras alternativas de conceptualizar la igualdad.

De acuerdo a cual sea el valor más importante que la sociedad considere en un determinado segmento histórico, se constituirá el rasgo a tener en cuenta en la transmisión genética de la humanidad. Así, hay sociedades que han privilegiado la belleza física, mientras que otras lo han hecho con la fuerza, y ese rasgo adquiere la posición de referencia central que acepta o excluye de acuerdo a la cercanía del ideal.

---

<sup>322</sup> Ídem. p. 135.

Los códigos de registros cuantitativos de la inteligencia, por ejemplo, en su acepción formal, “sólo mediría en definitiva la inteligencia del hombre que llamaríamos animal”<sup>323</sup>, pero lo que no cuantifica es la capacidad de acción creadora del hombre, que para Castoriadis es lo más propio del ser humano.

Retomando las consideraciones del principio, existe una decisión, eminentemente política del sujeto greco occidental, en orientar sus esfuerzos al logro de la igualdad y la libertad, en un postulado que podría ser pretender que los hombres y las mujeres aprendan a gobernarse tanto individual como colectivamente. Adquirida esta capacidad de gobernarse, participarían en igualdad en el gobierno de las cosas comunes.

Contrariamente, la disposición de fundar la autonomía humana en consideraciones que remiten a causas que se encuentran por fuera de la sociedad, en lugar de afirmar la autonomía, la niegan, pues postulan con ello el autocultamiento que la sociedad hace de su autoinstitución, y por lo tanto, postulan la existencia de la heteronomía social. Si el individuo es él mismo fabricado por la sociedad, y su subjetividad labrada por el conjunto de significaciones sociales imaginarias, el conjunto de individuos permanece igual dentro de sus instituciones, de sus clases sociales, de sus rangos o categorías etarias, etc. Pero ello lo único que garantiza es la igualdad parcializada, limitada al sector que se toma como referencia, y que no obstante es compatible con las desigualdades más agudas en el orden social.

Otra importante consideración se registra en el orden de la singularidad de la constitución del sujeto, a partir de lo que C. Castoriadis conceptualiza como núcleo psíquico originario, que debe ser socializado en su generalidad con violencia, (recordemos lo dicho sobre la violencia primaria necesaria en la constitución subjetiva de acuerdo a P. Aulagnier<sup>324</sup>). Este núcleo o psiqué, puede ser entendido como una mónada que permanentemente se autorreferencia, que constantemente se emplaza como centro del mundo para el sujeto. La socialización implica que ese orden referenciado a sí mismo, renuncie a ser el centro nuclear del psiquismo del sujeto, empero seguirá demandando con un fuerte requerimiento su exclusivo lugar de

---

<sup>323</sup> Ídem. p. 137.

<sup>324</sup> Aulagnier, Piera; *La violencia en la interpretación*. Amorrortu. Bs. As. 1987.

desigualdad. Esto es, ser considerado un núcleo in- institucionalizable. Es por ello que el individuo lleva en sí mismo la demanda de desigualdad.

La tradición europea conlleva, en su acción creadora, la voluntad política de generar una significación imaginaria tal como lo es la idea de igualdad. En este segmento histórico, esa noción, planteada como una exigencia de la humanidad en su conjunto, es una creación histórica de la institución de la sociedad.

A la exigencia de igualdad se adosa paralelamente el requerimiento de libertad y justicia de la sociedad occidental. Las tres significaciones, en una coordenada imaginaria que se imbrica con cuestiones políticas, se convierten en el origen de importantes luchas sociales que impulsan a las sociedades a convertirse en autónomas, esto es, a demandar y establecer en los hechos, la capacidad de autoinstituirse explícitamente. Empero, necesitan esas sociedades para lograr tal fin la existencia de individuos autónomos. No puede gestarse una sociedad con características de autonomía sin la concurrencia inmediata de sujetos autónomos.

Un fuerte contrasentido significa también postular una sociedad sometida, donde sus hombres sean libres. Esta oposición remite a la consideración de que una sociedad autónoma es una instancia social donde la libertad es garantía de participación igualitaria de todos en el poder. No existe, no podrá constar la igualdad como noción imaginaria y como práctica real efectiva, sin la idea generalizada y efectivizada de libertad.

Sólo en aquellos órdenes sociales donde se promueve una libertad degradada, es posible encontrar discursos sobre la igualdad, pero carentes de libertad efectiva para la participación de todos en el gobierno. Si el individuo pide al Estado garantía de goce a partir de la ley, nos encontramos también en un ordenamiento heterónimo.

Si existe alguna garantía de libertad, para Castoriadis (1989), ésta es la de decidir, participar y definir las reglas que regirán el funcionamiento de la sociedad. Porque la igualdad de derechos implica la igualdad de las condiciones del ejercicio efectivo. Las exigencias de los hombres y mujeres son demandas que deben transformar la sociedad, a través del ejercicio concreto de la libertad; que en este registro puede asimilarse a una línea que transversaliza los distintos segmentos del imaginario social. Ello implica que

dicha línea recorre series no prefijadas de significaciones, componiendo con ese tránsito nuevas formaciones y bloques de sentido, y con ello, nuevas formaciones de la memoria colectiva, rescatando del olvido aquello que pudo ser reprimido de la historiografía oficializada. Se gestan así nuevos textos, componiendo las urdimbres de significación de acuerdo a lo recorrido por las transversalizaciones del pensamiento y de la acción.

Consistentemente estabilizada, la sociedad gesta sus propias resistencias a la construcción de texturas narrativas que sobrepasen los límites impuestos por el imaginario social acerca de lo posible y su correspondiente contrario, lo imposible. Si un atisbo de libertad se genera por la acción y pensamiento de los hombres, es posible esperar que esos registros imaginarios - simbólicos se presenten para ser transversalizados por la acción del pensamiento y por la vulnerabilidad de los cercos que oprimen la subjetividad del colectivo.

Acerca de aquello que se presenta como lo posible, es necesariamente ético aclarar que sus determinaciones se cimientan en sedimentos de significaciones que pertenecen a los mitos fundantes de nuestra sociedad occidental. Es por ello que aquello que dice responder a consideraciones de una lógica inexorable, (por ejemplo la secuencialidad de los procesos de pensamiento, las formas de funcionamiento de las sociedades con sus distribuciones de poder y sus regímenes de control) en verdad responden a condicionamientos que se basan en reificaciones más que a imposibilidades de orden natural o material.

La libertad, por lo tanto, puede ser comprendida de acuerdo a Castoriadis, en el ejercicio efectivo de la reflexión y en el accionar correspondiente. Sabemos que las Cartas Fundacionales de las democracias occidentales postulan la libertad de pensamiento, pero son fuertemente punitivas sobre aquellos que intentan componer una consecuencia práctica de las ideas que sostienen.

La reflexión institucional conlleva entonces la posibilidad de producir afectaciones imprevisibles en las subjetividades. Reflexión sobre el *habitus* de cada sujeto en la escuela, sobre la cultura escolar, sobre el vínculo pedagógico y las exigencias de renuncias que él implica, sobre la

significación imaginaria *alumno* y sus efectos en la práctica escolar y pedagógica.

Por esto mismo, la sociedad, tanto como las instituciones, no son realidades fatalmente inalterables, sino que la conjunción de ambas significaciones (igualdad y libertad) posibilita abrir un territorio inexplorado de sentido. No existen las respuestas de antemano, sólo la voluntad y el deseo de producir interrogaciones en el campo de la sociedad que impulsen a establecer condiciones para considerar pensable aquello (hasta ese momento) in- pensable.

La institución escolar, espacio privilegiado para introducir estas cuestiones, nos permite preguntarnos, por lo demás, quiénes son los iguales. Ello, más explícitamente, remite a las garantías de igualdad que el imaginario escolar postula como una importante significación. Ya que es notoria la consideración que desde la ley promueve el Estado para esta garantía. Pero el real ejercicio de la igualdad, nos reenvía a la reflexión sobre el lugar del sujeto, y el capital cultural que éste tiene al insertarse en la institución escolar.

Sobre la disyuntiva de ¿Quiénes son los iguales?, el imaginario con afectación responde que todos los niños tienen el derecho a educarse. Empero a esta afirmación parece faltarle una consideración, pues por un lado encontramos que la igualdad puede tener una doble faz, es decir, conformar una igualdad aritmética, donde a cada uno de los miembros del grupo o la sociedad se les da por igual; pero por otro, bien la igualdad puede ser geométrica, a partir de la cual se reconoce que la distribución de recursos, información o conocimientos, se efectúa en proporción a.....(según Castoriadis cualquiera puede ser la significación que aquí se considere, lo que se supone inteligencia, riqueza, capacidad, belleza, pertenencia de clase u otras).

Entonces si lo que está en cuestión no es más que la garantía de igualdad en el acceso democrático a los recursos del conocimiento, por lo que hemos teorizado a partir de C. Castoriadis, es indisoluble de aquella significación de igualdad, la de libertad. Dice este autor: “La autonomía de los individuos, su libertad (que implica, claro está, la capacidad de cuestionarse ellos mismos) tiene también sobre todo como contenido la participación igual de todos en el

poder; sin la cual no hay ciertamente libertad, así como no hay libertad sin igualdad. ¿Cómo podría ser yo libre si otros deciden sobre lo que me incumbe y yo no puedo tomar parte de esa decisión?”<sup>325</sup>.

Entendida entonces la libertad, primariamente, como la posibilidad de preguntarse, en un espacio creado para ello, (y que denota la antesala de la concreción misma de la libertad), sobre cuáles son las condiciones de aquellos que no ejercen derechos políticos efectivos, como son los niños, de acuerdo a la imagen de una línea que transversaliza segmentos resistentes del imaginario social. Si volvemos a Vergara, encontramos que la libertad como experiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se relaciona por un lado con el libre derecho a enseñar y aprender, y por otro, con un aumento en la demanda de libertad política<sup>326</sup>. Por supuesto que en ese enunciado está directamente implicado el pedido de democratización social junto a métodos republicanos en la enseñanza; ambos aspectos se conjugan con la creación de ciudadanos formados en la autonomía.

Respecto de la igualdad, este pedagogo ponía en equivalencia los derechos de los niños y los de los adultos “reconociendo políticamente las necesidades de la infancia y articulando el gobierno propio escolar con los beneficios de la sociedad en su conjunto”<sup>327</sup>.

Podemos afirmar que fue la institución escolar la que demostró en una serie de prácticas discursivas que tanto la libertad como la igualdad se hallaban instaladas en el sistema. Pero es de importancia considerar cómo la primera significación se encontraba recortada, particularmente en la escuela, sobre parámetros que remiten a derechos pasivos en el ejercicio de la práctica de la igualdad. Pero si algo hubiera permitido, que no es poco, esta práctica plena de la igualdad, ello hubiera significado preguntarse por el fundamento último de la sociedad. Ya que es la naturaleza de la libertad, y la de la igualdad, (si se propone una institución autónoma), la que debe colocarse en el centro de la escena escolar. Pues al decir de Castoriadis “el intento de fundar la igualdad y la libertad, es decir, la autonomía humana en

---

<sup>325</sup> Castoriadis, C.; op. cit. 1989. p. 141.

<sup>326</sup> Vergara, C.; op. cit. 1911b. p. 48.

<sup>327</sup> Carli, S.; op. cit. p. 128.

una instancia extrasocial es intrínsecamente antinómico. Es la manifestación misma de la heteronomía”<sup>328</sup>.

Si particularizamos ese cuestionamiento en la escuela, tendremos que el lugar del sujeto, es decir de su constitución como sujeto autónomo, está allí donde la libertad se expande en su íntegro ejercicio. Donde las fallas de la estructura se evidencian, se constituye el sujeto, en la institución escolar en este caso. Recordemos que el saber omnipotente que se sostiene desde el imperativo normativista de la escuela, muestra, en un claro horizonte de desórdenes, la posibilidad de encontrar una práctica de reflexividad, esto es, crear nuevas significaciones a lo que se denota como caos, que se autentica reconociendo un espacio de libertad que coincide con la fisura, y ello para preguntarse por las significaciones que tienen límites, por los sentidos que no están.

Así, por la disyunción existente entre el alumno como lugar en la estructura, y el niño en cuanto a lo que él mismo es, (este ser del niño de fines del siglo XIX, se conforma perteneciendo a una familia en pleno cambio de estructuración, a una cultura en transición a constituirse por medio de mutaciones profundas), ¿qué posición se gestaría entonces respecto a la plaza del alumno? ¿Cómo un actor pasivo en el des-ordenamiento escolar, formado culturalmente sobre cierto cerco social acerca de una verdad última o como un gestor de acciones propias de creación de sentido, es decir como sujeto con autonomía cognitiva que no renuncia a su autonomía para mantener el vínculo pedagógico? Algunas consideraciones hemos hecho respecto de estas preguntas, cuando describimos las enfrentadas posiciones teóricas del positivismo normalista y de representantes del espiritualismo. Y también cuando mencionamos cómo la primera de esas corrientes concebía que algunas razas, debidamente evaluadas y clasificadas, eran intrínsecamente ignorantes y ello determinaba sus carencias de derechos políticos, y con ello un criterio extendido acerca de la autonomía o dependencia de los pueblos de acuerdo a su origen étnico, y qué posibilidades reales de reflexión y acción deliberada tienen los sujetos y las sociedades, incluidas allí, por supuesto, una concepción sobre la infancia y las condiciones o no de autonomía. La otra corriente que estamos

---

<sup>328</sup> Ídem. p. 138.



describiendo, contrariamente, postulaba que la escolaridad pública podía albergar experiencias de gobierno propio en los niños.

Será necesario entonces recorrer algunos conceptos que nos permitirán comprender más acabadamente al sujeto, su capital cultural, las significaciones dominantes de ese determinado período histórico y las clasificaciones consecuentes, para después sí conocer la ilación histórica, desde sus orígenes a la actualidad, de la conformación de la institución escolar, con sus rituales y órdenes, sus recuerdos y olvidos, sus memorias y ocultamientos, en el contexto de una cultura determinada.

## Capítulo VI: La cultura como intercambio de significados

Hemos intentado pensar al sujeto cultural con la perspectiva de la compleja y tupida malla de significados que representa la cultura en los tiempos contemporáneos. El ordenamiento cultural se expone a una serie de mutaciones, que implican un devenir cada vez más incierto de lo que G. Balandier definió como movimiento cultural; esto es "la administración del movimiento y por lo tanto del desorden"<sup>329</sup>.

Este desorden cultural incluye en su despliegue la manera en que la escuela, como institución constituyente de identidades y subjetividades, instala un régimen político del cuerpo que por un lado es objeto del poder, y por otro, es resistencia al mismo poder, de acuerdo con McLaren<sup>330</sup>. Por ello no es un tema de importancia menor aprehender cómo se construye la experiencia escolar en el contexto fluido de las nuevas significaciones imaginarias, del sinsentido que se pliega a márgenes cada vez más amplios de las instituciones, que construyen identidades sociales pero también lo hacen con las singularidades. La reconstrucción de esas identidades se ha instalado de modo intenso sobre el andamiaje imaginario de la institución escolar. Pues es sabido que no se desconoce su función en cuanto a la producción de placer o sufrimiento. En cambio sí se desconoce su función en cuanto a la subestimación de las representaciones que posibilitan conformar un cuerpo de un sujeto; pues las mismas le permiten a ese cuerpo convertirse en soporte del significado, de la historia del mismo, de la historia de su comunidad, de la raza, del sexo al cual pertenece ese sujeto. Y creemos que en los mismos orígenes de la escuela pública argentina los cuerpos escolares se han convertido en soportes de significados.

La aprehensión de un cuerpo es una tarea escolar, entre otras cosas, pues a los cuerpos es necesario asirlos. La manera en que los cuerpos se sienten, se ocupan, se realizan, es una acción eminentemente cultural- escolar (ahondaremos esto cuando indagemos los comentarios de los

---

<sup>329</sup> Balandier, G.; *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona. Gedisa. 1989. p. 237.

<sup>330</sup> McLaren Peter; *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción de deseo*. Aiqué. Bs.As. 1994.

protagonistas de ese tiempo en el origen de la escuela en Argentina). Ello habilita a decir que hay cuerpos negros, pobres, blancos, mestizos, femeninos, ricos, y también, por qué no hoy, en la realidad contemporánea, cuerpos alucinados, virtuales. El normalismo dominante en aquel momento de origen proponía una cultura del vestuario donde la falda hasta el tobillo en la maestra y la homogeneización del guardapolvo blanco como promesa de inclusión, presentan una serie de signos que podían ser leídos. Así, el color blanco como símbolo de vida, de salud y de pureza (entiéndase virtud), connotan una estética que es también una ética, pues es también el color blanco el símbolo de una raza superior<sup>331</sup>. Esos significados que entronizan la etnia occidental no pueden no generar sus efectos en las subjetividades; sí, a partir de Martín Bernal<sup>332</sup>, podemos inferir que el proceso de “enblanqueamiento” se convirtió en un proceso deliberado para conformar la cultura de occidente. “Bernal se hace esta pregunta: ¿Por qué los griegos se presentan como blancos o arios en la historia que conocemos, cuando es altamente probable que fueran más bien mulatos o negros, dados los vínculos con el Asia Menor y con África?”<sup>333</sup>. Llega a la conclusión que una importante parte de la historia fue borrada con el fin de mantener el mito de la supremacía blanca.

Cada modo de producir mercancías, paralelamente, genera una modalidad de intercambio de significados. Junto a Clifford Geertz<sup>334</sup>, intentaremos conceptualizar sobre ese intercambio, además de las gestaciones de sentido que se producen por el mismo. Este autor define a la cultura como un proceso de intercambio de significados. Ello remite de manera taxativa a la consideración del contexto donde ese intercambio se realiza. Seguiremos el ejemplo descrito por este autor para comprender mejor su definición de cultura. Así, al analizar el guiño en una comunidad en particular, recoge una serie de sentidos de ese gesto. Ellos son enumerados a partir de los efectos que provoca en la comunidad el desencadenamiento de ese movimiento del

---

<sup>331</sup> Dussel, Inés; “Historia de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela”. En: *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Op. cit. p. 115.

<sup>332</sup> Bernal, Martín; *Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. RutgersUniversity Press. New Brunswick. 1987. Citado por Inés Dussel, op. cit. p. 115.

<sup>333</sup> *Ibidem*. p. 116.

<sup>334</sup> Geertz, Clifford; *La interpretación de las culturas*. Gedisa. México. 1987.

rostro. Puede connotar varias significaciones; en nuestro medio rioplatense, el guiño prepara al interlocutor para la recepción de una complicidad, o bien se conforma en un medio de seducción entre los sexos, y surgen otras interpretaciones de acuerdo a las circunstancias que envuelvan al gesto.

Esto nos remite a la consideración de que sin referencia al contexto no hay significación posible que pueda comprenderse. El intercambio de significados que constituye la trama esencial de la producción cultural, debe realizarse a partir de la definición misma del contexto de la comunidad en que los sujetos construyen las acciones cotidianas, y el sentido que permite que esas acciones se transformen en actos propios de un ser que produce significación, precisamente con el despliegue de esos actos, que pueden ser movimientos del cuerpo, enunciados a partir de la palabra, etc.

El exacerbado etnocentrismo, que el conjunto de significaciones imaginarias de la cultura occidental permite construir, revela muchas veces la imposibilidad de comprender el comportamiento de los hombres y mujeres de otra cultura dentro del contexto en que la misma se construye. Pues, occidente opera como un polo de referencia que posiciona a su cultura como poseedora de un saber indestructible, que es, por lo tanto, el Saber. Ello deviene, nos recuerda José Lorite Mena<sup>335</sup>, de la constitución de una constante, que por un lado es tributaria de la herencia religiosa judaica, en cuanto a la creencia de ser el pueblo elegido; y por otra vertiente, encontramos el ideal de la conciencia de sí de la cultura griega.

Es decir que se crea una autoreferencialidad de la cultura occidental, convirtiendo la tradición y la civilización judeocristiana en un espacio trascendental.

El sistema educativo, principalmente en momentos de reconversión en el imaginario social, se convierte en gestor privilegiado de la producción de significaciones que modelizan la socialización de los sujetos. Por ello, es de vital importancia la comprensión de las acciones de los sujetos que se incluyen en dicho sistema. Y es el contexto el que debe reconocerse como marco de comprensión de los actos y gestiones propios de los actores institucionales. La significación que tendrían estos actos de enunciación y de

---

<sup>335</sup> Lorite Mena, José. *Sociedades sin Estado. El pensamiento de los otros*. Akal. Madrid. 1995. p. 20.

visibilidad, no tendrá la misma significación fuera del marco del imaginario escolar.

La pluralidad con que la cultura se construye y sostiene en el devenir histórico, debe ser mantenida como una referencia para pensar y analizar el medio institucional escolar. Pues la construcción de un sujeto cultural dentro del encuadre de la cultura hegemónica, que determina que es él el único en pensar correctamente, atenta en forma permanente contra la posibilidad de la constitución de una cultura heterogénea debidamente comprendida como tal. Ya que si bien la cultura es más hegemónica cuanto más elementos heterogéneos contenga, éstos no están registrados como estatuidos de la misma manera que aquellas significaciones que resultan hegemónicas.

Resulta por lo tanto indispensable un proceso de proliferación cultural de las diferencias. Dice Lorite Mena<sup>336</sup> “que la diferencia se convierte en un efecto de la clasificación, y la clasificación un efecto de las diferencias”. La cultura misma se transforma, como espacio vivido que es, en un ordenamiento que existe por la propia diferenciación. La ausencia de la diferencia (la *in*-diferencia, según Lorite Mena), es un imposible social. El espacio del orden es, necesariamente, un espacio de diferenciación; “el orden es diferenciación”<sup>337</sup>. Pues su mantenimiento se debe a la existencia del desorden potencial, registrado por la existencia de la diferencia (masculino/femenino; adultos/niños; sagrado/profano).

La heterogeneidad cultural contiene entonces elementos dominantes, pero también elementos residuales; y algunos de éstos se transforman en emergentes, que resultan articulados por la cultura hegemónica. A pesar de ello, la extensión del nuevo sentido portado por las significaciones que aquí llamamos emergentes, resulta ser innovador en el ordenamiento cultural. Ello permite comprender, entonces, cómo el sistema admite el despliegue de las diferencias, pero también cómo éstas pueden transformarse en intolerables.

Habilita lo anterior a reconocer que el registro de lo posible es indispensable para el conjunto del imaginario social, y de la cultura en

---

<sup>336</sup> Ídem. p. 6.

<sup>337</sup> Ibídem.

particular. Pues a lo posible se opone lo im/posible<sup>338</sup>. Es decir, lo tolerable se dicotomiza con lo intolerable. La cultura escolar, como conjunto articulado de elementos heterogéneos aportados por las propias particularidades de los adultos, pero esencialmente por las diferenciaciones de los niños inmersos en realidades de grandes mutaciones culturales, ideológicas, ecológicas, económicas, políticas, etc., es una cultura que encierra a veces velocidad de los acontecimientos. Recordemos lo registrado anteriormente sobre la producción de un régimen político del cuerpo a través de ciertas representaciones. De esta manera, la modelización que sobre la subjetividad se realiza ocurre a partir de los significados que el cuerpo soporta. Y ellos, en una realidad determinada, labran un territorio poblado casi por completo de representaciones. Son significados que multiplican las diferenciaciones. Se traza así un sesgo, a partir de estos registros diferenciales, que no debemos dejar de analizar, y éste es el perfil epistemológico que se evidencia en la cultura escolar. Entendemos, de acuerdo a G. Bachelard<sup>339</sup>, al perfil epistemológico como aquellas diferencias interculturales que muestran una disimetría sistémica que fracturan las interpretaciones mutuas. Así los perfiles epistemológicos resultan irreductibles y con ello cada objeto, cada palabra, no puede ser descontaminada de su esfera de acontecimiento y de objetivación (lo que conceptualizamos como campo epistemológico). Por lo tanto el perfil de cada objeto o acción es totalmente solidario en su pasado regulador. De este modo los sujetos están sumergidos en estas vivencias globales y residuales, “con su modo de hacer vida que es su ámbito cultural y su modo de hacer práctica”<sup>340</sup>.

A partir de comprender de este modo el perfil epistemológico, consideramos que la escuela promueve “un proceso de reduplicación de un perfil epistemológico en el niño para que sus posibilidades interpretativas se ajusten a la lógica del grupo”<sup>341</sup>. Recordemos los temores de Víctor Mercante acerca de la escuela que puede anarquizarse si el niño no sale de su estado de naturaleza, es decir, de su primitivismo innato. Este estado

---

<sup>338</sup> *Ibíd.*

<sup>339</sup> Citado por Lorite Mena. *Op. cit.* p. 7.

<sup>340</sup> *Ibíd.*

<sup>341</sup> *Ibíd.*

además condena a los niños a la maldad, y sólo la ciencia puede establecer las condiciones para ese progreso.

Asimismo, en el tramado de significaciones que dan lugar a las diferenciaciones que la cultura instaure y desliza hacia el futuro, ocupa un lugar relevante aquello que se impone como frontera entre recordar y olvidar en la sociedad. El trazado de la misma no deja de pertenecer al conjunto de acciones políticas que la sociedad articula en el devenir constructivo de su memoria. Es por ello que uno de los elementos de mayor importancia en la textura histórica de toda sociedad son los lugares de la memoria, entendidos como aquel pasado que se transmite con sentido propio. Este accionar social de transmisión y recepción permite la edificación de la memoria (*mnemne*) del colectivo, y ello puede comprenderse como lo que permanece ininterrumpido, de acuerdo a lo que señala Y. Yerushalmi, asimismo, "lo que llamamos olvido en el sentido colectivo aparece cuando ciertos grupos humanos no logran -voluntaria o pasivamente, por rechazo, indiferencia o indolencia, o bien a causa de alguna catástrofe histórica que interrumpió el curso de los días y las cosas- transmitir a la posteridad lo que aprendieron del pasado"<sup>342</sup>. Ahora bien, un pueblo olvida cuando las generaciones precedentes no transfieren a la siguiente aquello que forma el contenido de lo que debe recordarse. ¿Pero que es lo que debe recordarse? ¿Cuál es la dimensión que nos permite aproximarnos a conocer la necesidad de memoria que tiene una sociedad determinada, en este caso la argentina de fines del siglo XIX?

Es sabido que la urdimbre de significaciones imaginarias, tal como aquí la hemos descrito, requiere de la transmisión de episodios que la sociedad evalúa como altamente valorables para el consecuente logro de su destino "histórico". El resto, aquello que no se incluye como edificante para tal logro es desechado en la negrura del olvido. Por ello la sociedad a través de sus instituciones, esencialmente la escolar, vehiculiza lo que necesita transferir a las generaciones que vendrán, para convertir la historia en memoria. Entonces si existe un elemento en el imaginario social que vertebra aquello que denominamos intercambio de significados, éste es la deliberada acción política de recordar un retazo de la trama histórico social y, paralelamente,

---

<sup>342</sup> Yerushalmi, Y. y otros; *Usos del olvido*. Nueva Visión. Bs. As. 1988. p. 18.

olvidar el resto. Esa construcción ingente que la sociedad realiza instauro un sentido para el colectivo; precisamente aquel que se supone constructor de la identidad social y le permite el acceso a cierto anhelado "destino" histórico. Hemos visto y seguiremos viendo cómo desde la escuela se entrama una memoria sobre el origen de la patria; y ese entramado revela y al mismo tiempo oculta ciertos aspectos de la historia para conformar un determinado tipo de subjetividad y de ciudadano. Leemos en *El Monitor de la Educación Común*: "El niño puede interrogar las mismas fuentes de la historia y no recibirlas como una verdad inconclusa (...) consultando a los padres sobre ciertos hechos en que hubiesen sido actores o conociesen por las relaciones sucedidos de sus antepasados"<sup>343</sup>.

La tradición patria y por lo tanto de la construcción de la nacionalidad en la escuela se produce de manera vertiginosa, apenas consolidado el proceso de organización institucional del país. Hasta ese momento, antes de la creación del sistema educativo público, no existía un protocolo de celebraciones sistematizadas en el ámbito de las instituciones escolares; tampoco se izaba la bandera como rito cotidiano. Podríamos decir que no existía una relación entre fiestas patrias y la escuela como escenario de conmemoración. Pues no existía aún el Estado Nacional.

Incluso, por esos años, ya *La Prensa*<sup>344</sup> advertía: "Hace falta la restauración de las fiestas de otros tiempos en que los millares de niños de las escuelas saludaban la salida del Sol de Mayo desde las plazas públicas entonando la canción patria (...) Estas ceremonias enseñaban a los argentinos desde la primera edad a sentir los estremecimientos del fervoroso amor a la patria..."

Es decir que como práctica, la celebración de las fiestas patrias estaba instituida en el espacio social, pero fue abandonada o bien el ritual se relaja con el tiempo. La intuición de Pablo Pizzurno al iniciar el ritual de manera regular fue trasladar el acto al interior de la escuela introduciendo allí los símbolos a homenajear.

---

<sup>343</sup> *El Monitor*. N° 185. 1890. p. 329 y 330.

<sup>344</sup> Diario *La Prensa*. 24 de mayo de 1887. Citado por Bertoni. Op. cit. 1992.



Después de 1887 se produce una especie de revitalización de las fiestas pues se construyen, al mismo tiempo, monumentos conmemorativos<sup>345</sup>; así, se manda restaurar con un decreto del 20 de junio de ese año la Casa de Tucumán, y se erige un monumento en la nueva Plaza de mayo en conmemoración a la Revolución de Mayo. Con esto se intentaba atraer y aglutinar una población altamente heterogénea.

La subjetividad colectiva, reconoce por lo demás, a cada una de esas presentaciones del pasado que se diseminan por las instituciones y se proyectan a partir de ellas. En ese reconocimiento se cimientan los procesos de identificación colectiva; y con ello, los modos de sentir, de pensar y de registrar por parte del colectivo; y en ello se incluye tanto lo que se cree que es posible como su contrapartida, esto es, lo que se supone como imposible de realizar por el individuo y por lo social.

La existencia, entonces, de una serie como la descrita y que recorre el imaginario social imponiendo bolsones de sentido más allá de una real apropiación por parte de la sociedad de su historia, y por lo tanto de su cultura, requiere como condición indispensable el despliegue de dicotomías propias de una sociedad heteronomizada, esto es, un colectivo que disponga de los elementos que constituyen su imaginario en referencia a una causa exterior, y desde allí se componga un "destino predeterminado" para dicha sociedad. Y con ello, la utilización para interpretar la realidad de un esquema de intelección que la divide en dos polos de representaciones opuestos, uno sobrevalorado respecto del otro. Por ejemplo, al respecto dice Lorite Mena: "Las claras y tajantes dicotomías para separar nuestras sociedades del exterior y marcar la normalización del pensamiento (racional / simbólico, científico / mítico, moderno / tradicional, etc.) se diluyen en nuestro propio interior. El desorden simbólico es interior a nuestro orden racionalizado. Nos descubrimos como *unitas multiplex* difícil de administrar representativamente. Hay que transitar de un pensamiento binario a un pensamiento procesivo."<sup>346</sup>

La dicotomía civilización / barbarie condensa en aquel período ese pensamiento binario. Ramos Mejía afirma: "También es cierto que en este

---

<sup>345</sup> Santaella, E.; *Escultura Buenos Aires*. Talleres Muñoz. Bs. As. 1972. p. 43.

<sup>346</sup> Lorite Mena, op. cit. p. 17.

gris achatamiento político e intelectual en que vive (la multitud), con este corte fenicio que va tomando la sociedad metropolitana, el corazón se halla oprimido por el estómago, y el cerebro por los intestinos: esta ciudad tiene demasiado hígado para que pueda dar cabida a un ideal; temo que el día que la plebe tenga hambre y los meneurs que la dirijan representen el acabado ejemplo de esa canalla virulenta que lo contamina todo”<sup>347</sup>. Sin dudas un comentario xenófobo, pero también indica que las dicotomías pueden ser: patria / antipatria, nacional / extranjero. Pero también podemos encontrar otra dicotomía, y ella puede ser memoria colectiva / antipatriótico, pues al decir de R. Rojas, “la nacionalidad (se mantiene) por la conciencia de una tradición continua y una lengua común, que la perpetúa, lo cual es la memoria colectiva”<sup>348</sup>

Sin embargo, los avatares de la sociedad contemporánea, y la construcción de su cultura no escapan tampoco a esas determinaciones binarias.

Cuando hacemos referencia al ordenamiento que promueve la misma cultura, debemos acordar que contemporáneamente la existencia de una instancia que se ubica como una verdadera Causa extrasocial, el Mercado, se constituye como un distribuidor de lugares y por lo tanto de clasificaciones, memorias y olvidos. Sobre la base de estas clasificaciones se erigen diferencias que en su expansión se registran como diversidad. En el encuadre de las divergencias posibles, es necesario para la sociedad tal cual está conformada, realizar una clara delimitación que separe lo que promueve el orden -o bien las divergencias controlables-, de aquello que se ubica como el desorden, y que tiene pretendidamente su origen, para este imaginario social, en el afuera, en lo *otro*. Cuando ese límite se sobrepasa, las diferencias se inmensifican, se vuelven dislocadoras de todo el orden existente<sup>349</sup>.

Y aquello que permite la promoción del orden o bien de un des-orden controlable se entrama con los registros de la memoria que en ocasiones se transforma en anamnesis; es decir, en reminiscencia de aquello que quedó

---

<sup>347</sup> Ramos Mejía, José M.; op. cit. 1974. p. 242.

<sup>348</sup> Rojas, Ricardo. Op. cit. 1909. p. 42.

<sup>349</sup> Lorite Mena, J.; op. cit. p.18.

olvidado y que sin embargo es recuperado para ser utilizado al servicio del orden impuesto.

La escuela, con sus apretados registros clasificatorios, asistió a una difícil adecuación de su oferta educativa a la nueva realidad ya descrita, con profundas mutaciones en el orden tecnológico y cultural y socio institucional. Las significaciones nuevas, las que permitieron dar distintos sentidos a la constelación de significados que se producen por la diversidad cultural, étnica, de clase, y que posibilitarían dar también sentido a las culturas divergentes de aquella que se muestra como dominante, no parecieron ser aprehendidas por la escuela, y por lo tanto no fueron instrumentadas como un significador de existencia de esa divergencia.

Por lo tanto, aquello que no se inserta como elemento integrable, se disuelve en el espacio del afuera, que se convierte en un espacio de inexistencia misma. Las diferenciaciones de este tipo se vuelven insignias de in-pertenencia, como así también, se compacta de manera más impermeable la barrera frente a lo disolvente. Este adquiere la forma de lo in-humano, lo monstruoso, lo in-forme; y si lo personalizamos, la acción disolvente se atribuye al inmigrante, al otro, al infiel. Dice Juan B. Alberdi: "En América todo lo que no es europeo es bárbaro, no hay más división que ésta: 1, el indígena, es decir el salvaje; 2, el europeo, es decir nosotros los que hemos nacido en América y hablamos español, los que creemos en Jesucristo y no en Pillán"; frente a la inmigración de una población no deseada venida de Europa agrega: "Pero poblar de víboras un suelo digno y capaz de cultivo, poblarlo de Polichinelas, de Gil Blases, de Basilio, de Tartufos, no sólo no es gobernar sino que es hacer imposible el gobierno"<sup>350</sup>.

Se conforma asimismo una trama de memoria donde estas significaciones (y la historia de cada una de las culturas divergentes, como así también las significaciones principales de esas culturas) son objetos de borraduras por parte de la historiografía oficial, construyendo una narrativa donde se refuerzan las presencias de las consideraciones negativas de los sujetos ubicados en el afuera. Aquí borradura adquiere el significado siguiente:

---

<sup>350</sup> Alberdi, Juan B.; *Bases y punto de partida para la organización nacional*; citado por A. Puiggrós 1990. p.100.

“borrar es destruir por sobrecarga” (Nicole Loraux<sup>351</sup>); es decir, se borra un nombre, un episodio o una significación y se reemplaza por un espacio en blanco, operándose por blanqueo de superficie.

Un saber y un modo de clasificar, un registro y un modo de sentir, construyen entonces las fracturas que pondrán sus límites al perfil epistemológico.

La identidad de una cultura se estructura de acuerdo al sentido que las significaciones van produciendo. Cuando no existen significaciones que posibiliten la inclusión de un fenómeno, de un pensamiento, de una acción, ese acontecimiento es significado como in-humano, execrable, propio del afuera, del infiel y del inmigrante; esa cultura adquiere esa identidad de acuerdo a lo que su imaginario le permite. Lo otro, si es que existe, está afuera, primitivo. “El pensamiento de los otros se hace cada vez más insignificante”<sup>352</sup>.

Por lo tanto, si la escuela debió enfrentarse a un otro que resulta difícil de clasificar, ese otro (entre otras diferencias), por lo que hemos visto, lo constituyeron niños extranjeros o hijos de extranjeros, niños criollos, etc.

Todo ello da contenido y delimita el perfil epistemológico que la cultura escolar debió componer en aquella época de transiciones imaginarias. Orientando ese perfil a la concreción de un nuevo sentimiento hacia la infancia por parte de la institución, que estaría cimentado en la consideración de un sujeto infantil con importantes rasgos de extranjería, por ejemplo, frente al contexto de mutación cultural.

El perfil marcó el perímetro de los cotos de existencia de los sujetos en el medio institucional escolar. Por lo tanto los registros de violencia, de malestar, de desafiliación que se evidenciaban en las escuelas, denotan una marcada composición del perfil epistémico como hacedor de los componentes de homogeneidad / heterogeneidad, propio del campo epistemológico, pero también hace a la discontinuidad / continuidad de la propia vida institucional<sup>353</sup>.

---

<sup>351</sup> Loraux, Nicole; “De la amnistía y su contrario”. En: *Usos del olvido*. Yerusalmi Y, y otros. Op. cit. p. 33.

<sup>352</sup> Lorite Mena, José; op. cit. p. 19.

<sup>353</sup> Ídem. p. 7.

Asimismo, la construcción de claroscuros en la historia transmitida a los sujetos en la escuela, a partir de actos de borradura, es un gesto político orientado directamente hacia el modelamiento de la subjetividad colectiva. Pensemos sino en las narrativas que terminan convirtiendo a los protagonistas de la historia en sujetos invisibles.

Por otro lado, según Luis A. Romero, al analizar los textos escolares en el siglo XX, donde se relataban los sucesos históricos de nuestro país dice: "la nación está definitivamente presente desde el pasado colonial. Así, la revolución sólo inaugura un *fenómeno político de segregación natural, por lo tanto, inevitable* (Astolfi)<sup>354</sup>, *una revolución legal que puso fin a la dominación española en nuestro país: en esa gloriosa jornada, el pueblo, representado por sus más caracterizados vecinos porteños, reasumió su soberanía y dispuso la cesación de las autoridades peninsulares* (Drago)"<sup>355</sup>. Sigue Romero: "ruptura de la dominación española, pero a la vez continuidad de 'nuestro país' (...) que es el sujeto preexistente que se proclama libre (...) La tesis de la continuidad es necesaria para sostener su imagen de una nación católica: la revolución, el gran acontecimiento de la nacionalidad no puede ser filiado con un movimiento intelectual de corte racionalista y mundano"<sup>356</sup>. Especialmente un autor: Fernández Arlaud<sup>357</sup>, "sólo intenta mostrar una continuidad, basada en el catolicismo, que acompaña a la nación, lo cual le permite reafirmar la imagen de la nacionalidad preexistente"<sup>358</sup>.

Establecer la continuidad entre la colonia y la nación tiene sus efectos, pues si "el virreinato es ya la Argentina, es legítimo que su territorio sea considerado también argentino"<sup>359</sup>. Se crea una imagen de la nación desgarrada, que teniendo su identidad territorial en el Virreinato se desmembra para dar lugar al nacimiento de otras naciones, que existen por ese desgarramiento, y se genera además la imagen de "la Argentina como eterna perdedora de territorios".

---

<sup>354</sup> Astolfi, Juan C.; *Curso de Historia Argentina*. Kapelusz. 1º ed., Bs. As. 1949. p. 113. Citado por Romero, Luis A. y otros; *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Bs. As. Siglo XXI. 2004.

<sup>355</sup> Romero, Luis A. y otros; op. cit. 2004. p. 61.

<sup>356</sup> *Ibíd.*

<sup>357</sup> Fernández Arlaud, Santos; *Historia Argentina*. Bs. As. Stella. 1º ed. 1967.

<sup>358</sup> Romero, Luis A. y otros. Op. cit. pp. 61 y 62.

<sup>359</sup> *Ídem*, p. 62

Vemos cómo en la interpretación de la historia y en sus borraduras, los historiadores fundan principios que terminan por ser argumentos estatales, generando un imaginario que da sostén a lo político y a lo jurídico, de naturaleza ficticia, según Romero. Lo que según nuestro argumento no deja de efectuar sus marcas en las subjetividades colectivas.

Por otro lado, resulta necesario, a continuación, considerar los elementos culturales que los niños llevan a la escuela, para sopesar las consideraciones que la misma tiene con esos saberes, y de qué manera los ha significado, es decir, cuál es el lugar en que los colocó, tanto al sujeto que porta al saber, como al contenido del saber mismo.

### **El sujeto y su capital cultural**

Las condiciones de registro de existencia del conjunto de saberes que el niño lleva consigo al ingresar a la escuela, remite sin dudas al ya citado concepto de capital cultural creado por P. Bourdieu. Este autor plantea que la violencia simbólica que ejerce la escuela sobre los alumnos, a través del acto de transmitir los contenidos de una clase que es la que establecen la hegemonía tanto en lo económico como en lo cultural.

El sentido que se produce a partir de las significaciones imaginarias será registrado de diferente manera por los sujetos. Bourdieu sostiene que la existencia de una cultura legítima, requiere una que no lo es. La cercanía a las significaciones legitimadas, gesta la posibilidad de resignificar ese mismo conjunto que llamaremos cultura. Aquello que se le retira y aleja tiene, proporcionalmente a la distancia que adopta, una pérdida de legitimación ante la sociedad en su conjunto.

La escuela entonces reproduce las diferenciaciones iniciales que trae el niño, y que en su último análisis son diferencias económico-sociales y culturales; es decir, consideraciones distintas respecto de la valorización de elementos esenciales para la existencia. Pues un niño que registra su modo de vivir dentro de los parámetros propios de la calle, ubicará las significaciones que dan sentido a su realidad de tal manera que le permitan sobrevivir en el asfalto. Las referencias temporales y también las espaciales se adecuarán a la forma en que su existencia discurre. El valor de la vida, de

su vida, para sí mismo, tendrá componentes diferenciados a los que podría tener un niño cuya vida transcurre en una familia nuclearizada. Las significaciones tales como padre, madre, hermano, alegría, paz, dinero, guerra, solidaridad, adulto, policía, protección, enseñanza, escuela, cuaderno, serán notablemente distintas. Esta certidumbre que resulta a esta altura de los tiempos bastante obvia, parece no haber penetrado el medio escolar, sí quizás lo ha hecho a través de las iniciativas individuales de maestras y maestros que registran una realidad cuyas evidencias rompen los ojos. Pero aún no se ha realizado esta inclusión de manera orgánica e institucional.

La acción encubridora de la escuela a las diferenciaciones propias de las clases sociales, es una de las funciones con que la institución responde a la demanda social de las clases que son económica y culturalmente dominantes.

Así, tanto los sectores históricamente marginalizados, como aquellos que no tienen una adecuada inserción escolar a partir de las mutaciones del sentido de su propia realidad, se encuentran en lo que hemos denominado como in- significancia. Pues las claras significaciones que la institución escolar alberga como un Saber sobre la realidad, no alcanzan a dar cuenta de las circunstancias cotidianas de los sectores mencionados. Ya citamos los cambios en las instituciones que dan forma a la identidad de los sujetos; también consideramos una realidad con fuertes características de transformación, donde el sujeto queda expuesto a una orfandad semiótica; y ello nos permite conjeturar que el capital cultural que cada niño tiene, está sometido a las más grandes posibilidades de mutación, cambio y transformación semiótica, es decir, expuesto a los distintos significados que la realidad del niño tiene, pero que aún no han llegado a constituir parte del imaginario escolar.

Cada uno de los sujetos tiene un capital cultural, constituido por el cuerpo, en su dimensión de corporeidad y significaciones que porta; por el habla, en su capacidad enunciativa que enlaza el código socialmente inscripto como las enunciaciones creativas; y también por las referencias sociales que

constituyen su mundo<sup>360</sup> . Asimismo encontramos en Carraher<sup>361</sup> una exhaustivo análisis del modo en que la escuela excluye el saber cotidiano de niños y niñas (que podemos asimilar a su capital cultural), que terminan luego abandonando la escolaridad, y lo que en verdad se produce es una expulsión velada del sujeto.

Las significaciones que se presentan de forma enlazada en la constitución de un registro de memoria social, junto a los retazos narrativos olvidados o anatematizados, componen también el capital cultural de los sujetos.

En cuanto a la conformación del mismo, es una evidencia incontrastable que este capital está distribuido de manera homogeneizante. Ello se denota en la manera en que la información, el conocimiento que transmite la escuela, forma parte de un imaginario social que tiene como elementos privilegiados de significación a las nociones propias de una clase social, a las significaciones que revelan la superioridad masculina, y las que establecen que la visión del hombre blanco occidental son las que empapan de sentido la realidad.

Es por ello que desde las clasificaciones estereotipadas de acuerdo a los grupos de hegemonía de la sociedad, se extienden sobre la superficie del texto cultural una importante y profunda captura de la subjetividad infantil a partir de los modelos de corporeidad, (las muñecas *Barbis* son un claro ejemplo), que se atraviesan también por la realidad clasista (con las posibilidades o no de acceder a ese modelo de acuerdo a la pertenencia de clase). Asimismo ¿la significación que adquirió el guardapolvo para los niños y las niñas en tanto promotor de clasificación sexista, comenzó en aquellos años de fundación de la escuela pública?

Este elemento que se eslabona con los enunciados dominantes es el conjunto de cosas que se dan a ver, y permiten componer un registro de lo visible, de lo que impacta visualmente en un régimen de visibilidad<sup>362</sup>. En las escuelas estos regímenes los encontramos de manera consolidada en las distribuciones espaciales de las aulas, en los rituales de iniciación de clase ,

---

<sup>360</sup> Bourdieu, P.; op. cit. 1997. p.25.

<sup>361</sup> Carraher, T.; Carraher R; y Schliemann, A. M.; *En la vida diez, en la escuela cero*. Siglo XXI. México. 1991.

<sup>362</sup> Lamamos visibilidad al régimen de afectación de formas materiales que se dan a ver e impactan sobre la subjetividad. Para ampliar este concepto, ver G. Deleuze, *Foucault*. (Paidós. Bs. As. 1990), especialmente en el capítulo "Un nuevo archivista".



tan cercanos, como veremos, a los modos militares de ordenamientos del cuerpo, como también la toma de distancias entre los sujetos, o la posición de los mismos para una mayor eficacia en la vigilancia, etc. Recorramos suscitadamente el diseño del antiguo guardapolvo de las niñas en las escuelas. Veremos (tal nos lo revela J. C. Volnovich<sup>363</sup>) cómo ese diseño está atravesado por las cuestiones de género, pues para ser abotonado la niña debe ser auxiliada para ello (recordemos que los botones están en la parte posterior del vestido), mientras que el varón puede abotonarse sin ayuda externa. Además, es necesario reconocer que el cubrimiento de la parte anterior de la prenda escolar de la niña nos permite pensar en una prescripción acerca de la sexualidad de ésta, menos tolerada que la del varón. Esta prenda, nada ingenua en su distribución y significación del cuerpo, deja marcas en las subjetividades de los que la perciben como elemento de visibilidad. Ella misma es parte de un discurso acerca del rol de la niña y de la mujer, de su dependencia respecto de otro y también de la vigilancia sobre su sexualidad.

Otro ejemplo de ello lo obtenemos en los textos de lectura actuales cuyos contenidos curriculares pertenecen al primer ciclo de la Escuela General Básica. En su momento analizaremos elementos del imaginario cultural del período histórico social en cuestión que hagan referencia al rol de la niña determinado por la escuela. El texto contemporáneo que analizaremos pertenece, precisamente, a un libro del área lengua del segundo nivel del segundo ciclo de la E. G. B.<sup>364</sup> Es el siguiente:

### *La princesa y el garbanzo*

*Hace años existió un príncipe que se quería casar con una princesa de verdad.*

*Dio la vuelta al mundo y conoció muchas princesas: altas y bajas, rubias y morenas, delgadas y gruesas, pero ninguna le parecía una auténtica princesa.*

---

<sup>363</sup> Volnovich, Juan C.; *El niño "del siglo del niño"*. Humanitas. Bs. As. 1999. p. 119.

<sup>364</sup> *Manual de Lengua para 5º año de EGB*. Ediciones Don Bosco. Bs. As. 1995.

*En todas encontraba una cosa u otra que no le hacía gracia. Finalmente, regresó a casa triste y apenado, porque no encontró una princesa de verdad.*

*Una noche se desató una gran tormenta. Tronaba, relampagueaba y llovía a cántaros, hasta tal punto que daba espanto. En medio de la tempestad, alguien llamó a la puerta del palacio.*

*Era una princesa que pedía refugio. Estaba mojada y tiritando por la lluvia y el mal tiempo. El agua le resbalaba por sus dorados cabellos y por su hermoso vestido.*

*A pesar de su aspecto, afirmó que era una princesa de verdad.*

*"Ya hablaremos de eso", pensó la reina sin decir nada. Y subió al dormitorio, quitó las sábanas y puso un garbanzo.*

*Encima colocó veinte colchones de lana y otros veinte de plumas.*

*Llamó a la princesa y le dijo que durmiera en aquella cama.*

*A la mañana siguiente, la reina preguntó a la princesa: -Cómo dormiste?-*

*-Muy mal -dijo la princesa-. Casi no pude dormir en toda la noche. Una cosa dura se me clavaba en la piel y me dejó el cuerpo lleno de moretones. Que mala noche pasé.*

*De esta manera, comprobaron que era una princesa de verdad.*

*Había notado el garbanzo a través de veinte colchones de lana y veinte de plumas. Sólo una auténtica princesa podía tener una piel tan delicada.*

*El príncipe se casó con ella, convencido de que se casaba con una princesa de verdad.*

*El garbanzo fue llevado a un museo. Todavía debe estar allí.*

*Y el que no lo crea, ya sabe, que vaya y lo vea.*

Este relato evidencia una serie de aspectos que implican directamente al cuerpo y la subjetividad del niño y de la niña, partiendo de la premisa que los relatos infantiles posicionan al sujeto en procesos identificadorios y personológicos. Es por ello que los trazos de las líneas textuales que revelan claramente aspectos de clase, de raza y también de sexo, se muestran sin demasiados ocultamientos. Veamos esto.

Comenzaremos con el reconocimiento de un principio de verosimilitud, y éste es que una verdadera princesa se revela a partir de la característica indeleble de la impronta orgánica. Pues una de sus cualidades intrínsecas

parece ser la de tener una piel tan delicada, tan cualitativamente diferente, que se transforma esa singularidad en un principio de legitimidad que fácilmente se deriva en un rasgo de raza.

El orden biológico es una garantía que marca la certeza del origen. Así, un principio racista y clasista se extiende por todo el texto; en este caso, que la realeza posee atributos identitarios que registran una corporeidad diferente, una sensibilidad particular, muy superior a la de aquellos que no pertenecen a ese grupo social.

Se instalan entonces nociones que se entran en plena infancia con los primeros saberes que el niño construye. Estas nociones, que son asimilables a las ya definidas significaciones imaginarias sociales, remiten a los registros que se imponen en el sujeto para determinar desde su horizonte de sentido, cuál es el criterio de veracidad para el reconocimiento de seres de calidad superior, por su sensibilidad, por la textura de su superficie corporal, por lo exclusivo de su existencia. Y esa calidad viene del origen, con cada sujeto, con lo que debe entenderse que la realeza convoca su situación de poder por mandatos irreductibles de lo genético, de lo invariante en el orden de lo biológico.

Es por lo tanto de esencial importancia para comprender los modos de subjetivación, reconocer estos elementos clasistas estructurantes de la subjetividad.

Por otro lado, y adyacente a los registros clasistas mencionados, se instalan en el horizonte del sujeto también modos sexistas de subjetivación. La observación al respecto es la siguiente. Así como se ha instalado un principio de validación, y por ello de existencia, se emplaza por lo tanto un régimen de verdad del que emanan una serie de enunciados que sientan fuertes sesgos en las subjetividades de los niños.

El sexismo refiere al cuerpo de la princesa, la piel de la misma es una superficie difícilmente igualable en cuanto a delicadeza, y también, como consecuencia de ello, a fragilidad femenina, que debe ser rescatada y resguardada por el príncipe primero, y después por toda su familia. El elemento de prueba, el garbanzo, se convierte en la piedra de toque de toda la historia. De la misma manera que el zapato de la cenicienta, a través de él se selecciona la persona que resulta ser la única en su género, la verdadera.

Por intermedio, entonces, de un dato empírico (la acción del garbanzo), encuentra canales de conformación la persona princesa.

Allí también se evidencia el saber astuto de la reina madre, quien sabe cómo poner a prueba un cuerpo para dar razones de legitimidad después. La transmisión generacional necesita de esa marca de veracidad, pues el endogrupo se compone de seres únicos, de imposible sustitución; al controlar la calidad de la joven, es la madre la que orienta el destino de legitimidad de la sucesión. El poder materno muestra, por lo tanto, la característica del cedazo frente a la contingencia de la prueba.

El elemento empírico, su conservación y muestra, revela una determinada concepción de la historia; pues esta manera de instalar una narrativa histórica es propia de un ordenamiento que perfila la forma de transmisión histórica de una generación a la otra. Existe allí un principio de realidad que se funda en los elementos empíricos pertenecientes a los personajes más importantes de la situación. La manera de concebir esa narrativa de acuerdo a la vida de los reyes y princesas, es también una forma de establecimiento de un sesgo clasista.

Este análisis nos remite a lo planteado por P. McLaren<sup>365</sup>, pues el cuerpo, y la narrativa sobre el mismo, se convierte en un territorio de lucha de los distintos sectores sociales que rivalizan por la apropiación del sentido social que rige de manera insoslayable la subjetividad colectiva. La ejemplificación precedente, permite entonces conocer uno de los modos de modelar a los sujetos que se promovió en finales del siglo XIX desde la escuela pública. Y ello no impide que otros aspectos de una subjetivación diferente puedan establecerse, es decir, que no tome como referencia al cuerpo desde una perspectiva discriminatoria de raza y de clase.

Esta forma de comprender los procesos que conforman la subjetividad, permiten pensar al cuerpo como un texto mixturado de retazos de sentidos, de líneas de subjetivación, de bloques de sensaciones, que arman una especie de paquete de todos estos elementos, que siempre está por cerrarse, pero que nunca lo hace.

En la mixtura de los registros heterogéneos de la subjetividad, una clara posición que revela al cuerpo como espacio de confrontación del sentido,

---

<sup>365</sup> McLaren, P.; op, cit. 1994.

habilita a pensar que el cuerpo es un lugar de resistencia (P. McLaren), a las subjetivaciones de clase, de sexo y de raza. Y esa resistencia es ejercida desde los aspectos más divergentes, es decir, ya sea por el análisis de los modos de identificación que se promueven desde estos textos, como por los contenidos a transmitir y las modalidades pedagógicas para hacerlo, como así también con la reflexión de los modos de participación del niño dentro del espacio escolar.

La construcción de la corporeidad se fundamenta en estos procesos de identificación, de posicionamiento, de sensibilización, y por ende, en todo lo que el espacio físico y simbólico de la escuela ofrece para la escolarización, socialización y subjetivación del niño y la niña.

¿El intercambio de significados resulta de manera unilateral, pues los saberes del niño perteneciente a los sectores populares inmigrantes, o bien los marginados, son reconocidos como tales por la escuela pública en sus orígenes?

Ante esta arbitrariedad cultural desde la cual se traza un perfil epistemológico, se crea un esquema de intelección que se impone al niño para interpretar la realidad. Ello remite, de manera inmediata, a la desconsideración que se produce en la subjetividad del niño de los lugares sociales que ocupan sus padres y todos aquellos que ejercen sus prácticas sociales por fuera de los sentidos estipulados por el imaginario educativo.

Resulta evidente que esta modalidad de intercambios de significados irriga, con su economía libidinal, de manera constante, las formas de producción de subjetividad.

### **La lengua dominante**

Cada niño o niña es portador de un esquema de intelección de la realidad. Los instrumentos forjados para que esa intelección sea posible, se vienen realizando seguramente durante generaciones. En los niños con características culturales y/o intelectuales distintas, su esquema se enfrenta con los modos de enseñanza de la escuela tradicional. Es decir, con los métodos didácticos visualistas propios de una escuela tradicional. Es por ello que el discurso pedagógico se erige en una trama infranqueable para las

certidumbres de los pequeños sujetos. Los modos lingüísticos son un aspecto a tener en cuenta. Por ello nos basaremos en la producción teórica de María Isabel Requejo<sup>366</sup>, acerca de los prejuicios de los que llevan adelante la alfabetización escolar.

Así, nos dice esta autora, la afirmación de que existen lenguas maternas incultas es uno de los más arraigados prejuicios; y con esa afirmación termina por juzgarse, por lo demás, a los portadores de esa identidad lingüística. Como andamiaje de su identidad, esa conformación lingüística representa no sólo la historia singular del sujeto, sino también la prehistoria de las generaciones anteriores, que construyeron y dan contenido a esa modalidad de comunicación.

La escuela, donde prima un orden de jerarquías de "culturas superiores" y "culturas inferiores", exige el cambio de los modos de decir, que en realidad responden al dialecto materno. Los niños y niñas provenientes del medio rural, saben que deben cambiar sus modos de decir, sin explicitación alguna muchas veces; sintiendo además que el parámetro de medida de la pobreza está dado entre otras variables, por medio del vocabulario.

Su identidad lingüística, la que le han transmitido sus padres, y ancestros, es una realidad que en lugar de afianzar sus rasgos de pertenencia, es rechazada en la escuela. Los procesos de identidad sucumben, entonces, ante las discriminaciones y marcas de desvalorización que perdurarán en su subjetividad. Y ello conlleva que las certidumbres que hasta ese momento armaron el sentido de su existencia, se desmoronen por el reemplazo de una cultura altamente valorizada. La desvalorización del exterior promueve la autodesvalorización de su propia cultura. Por ello una de las variables que mayor influencia tiene en el fracaso escolar de los niños de origen étnico, cultural o social distinto al de la media escolar, es precisamente la autodesvalorización que sienten ante la nueva realidad que los implica como sujetos cognoscentes. Esa autodesvalorización, nos dice Requejo, se enlaza fuertemente a la rotura de los lazos del sujeto con los valores transmitidos por sus padres, en los procesos de socialización primaria y secundaria.

Esa ruptura deviene, por lo tanto, en desafiliación social. Es decir, que el sujeto queda en una especie de orfandad semiótica, ya que los códigos

---

<sup>366</sup> Requejo M. I.; op. cit. CERPACO. UNT. S/f.

sociales de origen son relegados y expulsados de la institución escolar, en nombre de la cultura que se erige como superior. Lo expulsado, nada menos que la matriz cultural que dió identidad al niño hasta el momento de ingreso a la escuela, es la lengua materna, esto es, un código lingüístico que es el que le permite al niño las representaciones del mundo, las primeras ideas de la realidad que lo circunda, en definitiva, las significaciones imaginarias que dan sentido a su existencia, a la existencia de su endogrupo, y por lo tanto, al lugar que él como sujeto ocupa en el mundo. Al trastocarse esas matrices culturales, se alteran las percepciones y representaciones más primarias.

La escuela en sus mismos orígenes como institución implementó resignificaciones de los lugares culturales, junto a las modalidades de inclusión de registros que denotaban lo heterogéneo en el espacio escolar. ¿Cómo se significó el estar del niño en la escuela, y también cómo se consideraron los modos de ocupación de los espacios, las formas de habitar el tiempo, la manera de recortar los perímetros que tenía el cuerpo del niño y de la niña? Hoy sabemos que cuerpo, espacio, movimiento, y las formas y estilos con que el niño le atribuye sentido a su realidad, serán quizás los modos de promover un tejido de inclusión de aquellos que sostienen una diferencia, transitoria o permanente, respecto del grupo.

### **La Palabra Legítima**

Los elementos de significación, que el niño utiliza como recurso de su saber cotidiano, no son siempre incluidos por la institución. Tanto por la conformación de un tiempo y un espacio que ordena un modo de disciplinar el cuerpo (veremos esto en los orígenes de la escuela argentina a partir del militarismo y el higienismo en la escuela, y sus consecuencias en la formación de ciudadanía); como también un modo de sentir las afectaciones propias y de los otros, conformando un cuerpo que revista los efectos de la institucionalización<sup>367</sup> y de la violencia secundaria. Sobre esa efectuación nos abocaremos ahora.

---

<sup>367</sup> Es necesario diferenciar la conformación de un cuerpo institucionalizado, atravesado y modelado por las determinaciones institucionales, con sus dispositivos disciplinares, de programación controlada y adaptaciones normativas de la subjetividad de un cuerpo simbólico. Este cuerpo simbólico en cambio es el que puede descubrir su deseo en el

Así, la escuela se convierte en un dispositivo que opera semióticamente, cuyos efectos de funcionamiento se despliegan en un modo de dar sentido a los enunciados, hechos y cosas de la realidad. Y este modo de significar es propio de un régimen de semiotización donde se instaura una palabra legítima<sup>368</sup> que representa la parte del tejido de significaciones que se revelan como dominantes dentro del imaginario social. Dice Castoriadis al respecto: “En la cima del monopolio de la violencia legítima encontramos el monopolio de la palabra legítima, y éste está a su vez ordenado por el monopolio de la significación válida”<sup>369</sup>.

Las significaciones que poseen mayor eficacia social son aquellas que pertenecen a la particular manera de funcionar del capitalismo de principios de siglo XXI. Así muchas de las significaciones, que se despliegan en el medio escolar y delimitan las conductas de los actores institucionales, ocupan en realidad lugares centrales en la urdimbre del imaginario social. Nociones tales como rendimiento, eficacia, producto, oferta, eficiencia, etc., se despliegan con toda su intensidad en la sociedad, y se adecuan a la particular conformación de la cotidianeidad escolar. Así como se convierten cada una de esas nociones en enclaves imprescindibles para el funcionamiento social contemporáneo, terminan también resultando pivotes para la constitución subjetiva de los niños.

Es decir, que lo que llamamos máquina de sentido debe abreviar para su legitimación en una palabra cuya eficacia resulte notoria para el imaginario de la época. Y esa palabra, que podemos entender como un conjunto de enunciados, da contenido a una historia que afirma el sustrato de verdad de un segmento histórico determinado, de acuerdo también, según lo ya observado, con una memoria instaurada y por cierto normativizada.

Este conjunto establece en su emisión una serie de singularidades, que se distribuyen en un espacio correspondiente. Y cada uno de estos puntos produce un emplazamiento del sujeto. Esto refiere a las muchas

---

devenir de su constitución. Asimismo, en ese devenir, que no posee un orden predeterminado, el sujeto puede recuperar su propia palabra, a través del surgimiento de una verdad. Esto se encuentra profundamente explicitado en el texto de Maud Mannoni *Un lugar para vivir* Crítica. Barcelona. 1989.

<sup>368</sup> Castoriadis, C.; “Poder, política, autonomía”. En: *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Altamira. La Plata. 1998.

<sup>369</sup> Ídem. p. 128.



significaciones que operan sobre el mismo, convirtiendo a la pedagogía en un operador privilegiado, en un eje semiótico cuya acción significativa sobre los cuerpos conforman regímenes disciplinarios, que limitan y demarcan un modo de desear, de promover comunicación y afectos, de instaurar los enunciados en el inconsciente de los sujetos, de codificar deseos, cuerpos y pasiones.

Entonces, si los enunciados del sistema escolar se erigen en un saber que adquiere la categoría de verdad de una época, corresponde a esa emisión legitimadora la acción paralela de instaurar una malla de violencia para provocar la legitimación del enunciado, regido en última instancia por un "Amo del sentido"<sup>370</sup>. Un ejemplo de ello es la violencia emergente por los modos en que se entrecruzan los deseos y proyectos en construcción del adolescente, con la indiscriminación que promueve el aparato escolar, en la envoltura de idealizaciones que intenta contener al joven y surcarle un proyecto. La confusión termina abrumando al sujeto, que si no dispone de algunas posibilidades de discernimiento, entre ellas de un espacio colectivo de reflexión, actuará con violencia el odio que se genera desde la dependencia rayana en lo confusional.

Se comprende así la rotura de las instalaciones y los modos en que se satirizan a los profesores en el ámbito de la adolescencia, ya que éste resulta ser un modo de separarse, el único posible que la institución le ha brindado hasta ahora. Esa violencia requiere de años de concentración, de incorporación compulsiva que empujaron seguramente a los sujetos a la encrucijada cruel de que si no aceptan las idealizaciones que el sistema propone, quedan en una posición de no -ser social, pero en realidad la aceptación a-crítica de esas circunstancias resulta posicionante del no - ser para el sujeto singular, ya que no puede desprenderse del adosamiento del Otro con los esquemas de interpretación estrechos que ese Otro le permite disponer. La violencia reactiva se comporta entonces como una forma de escapar a la muerte que significa la alienación a un Otro por parte del adolescente, de igual manera que un sujeto agrede a ese Otro del cual depende en todas las circunstancias de su vida. Separarse de la institución

---

<sup>370</sup> *Ibíd.*

puede ser un acto de liberación que quizás imprima en su devenir ese sesgo de autonomía.

La relación palabra legítima- violencia simbólica, necesita que esta última adquiera las características del monopolio, es decir como conjunto de enunciados que se traducen en saberes a transmitir, ya sea por convencimiento o por consenso libidinal, pero lo cierto es que también funciona en última instancia por la coacción. El imperativo que se registra en las transmisiones de esos saberes se gestan desde la imposición sobre la subjetividad. Ello es lo que nos permite comprender la diferenciación entre una forma de violencia que llamaremos con P. Aulagnier<sup>371</sup>, violencia primaria, de una secundaria. La primera, se registra a partir de la necesaria interpretación que hace la madre de lo que niño articula como pedido. Sin esta manera de significar lo que el lactante produce como enunciado, no podría existir una constitución subjetiva, ya que esta conformación del sujeto se produce, en el mundo occidental al menos, a partir del ejercicio de significación que el adulto genera sobre las vocalizaciones y las gesticulaciones del niño. Este dar sentido permite introducir al infante en un registro de sentido que le posibilitará luego establecer una comunicación con los otros. Esta violencia, entonces, que llamamos violencia primaria, es la que somete al sujeto a una inevitable socialización en el orden humano, donde las instituciones se imponen en el proceso de producción de subjetividad. Sin ese violentamiento primigenio, las condiciones subjetivas que el niño tendrá serán las que se registran en ciertas psicosis; aunque una prolongación indefinida del mismo, con una particular intensificación, provoca los mismos efectos de desubjetivación o de conformación del psiquismo propio de la psicosis. Por ello la necesidad del establecimiento de un circuito de demanda y deseo a partir del adulto en la socialización del pequeño, estableciéndose en éste una matriz organizadora de futuros aprendizajes. Así los padres se convierten en los primeros enseñantes.

Notablemente diferente es la violencia que denominamos secundaria. Y ésta resulta patogénica, pues los enunciados del niño no son tolerados por los padres como una producción original y polívoca. La escucha de los padres se reduce a lo que éstos quieren oír; más que lo que el chico quiere

---

<sup>371</sup> Aulagnier, P.; op. cit. 1989.

expresar de modo no siempre formal, esto es, utilizando recursos subjetivos de expresión que se mantienen en un orden de extrañeza respecto de lo que se considera la comunicación que utiliza el lenguaje de manera formalizada y organizada.

Este recorte que la escucha de los padres realiza devasta la autonomía del sujeto, pues su pensamiento se ve acotado a lo que los demás desean que él diga y enuncie. Lo que está en juego aquí es el sostén que los adultos dan a las originalidades del niño, que se mantienen con actos de enunciación propios de las más variadas posibilidades de registro semiótico. Cuando este sostenimiento no existe, y contrariamente, se convierte en un ataque que muchas veces puede ser masivo a los actos enunciativos originales del niño, pueden desembocarse en éstas patologías tales como la psicosis, o bien lo que se da en llamar falsa debilidad mental u oligotimia<sup>372</sup>.

La escuela misma como institución remite muchas veces a la consideración de la violencia secundaria, ya que los códigos de interpretación de los enunciados del niño son reducidos a la legitimación de la palabra que se considera como normativa.

El ejercicio de la violencia secundaria, altamente iatrogénica, es un modo generalizado y común que se implementa en el sistema escolar. Lo que hemos denominado violencia simbólica a partir de la imposición de un sentido determinado, a manera de códigos que se establecen como únicos sistemas de intelección para interpretar la realidad, para significarla, para darle un sentido unilateral y dominante, es lo que puede comprenderse como violencia secundaria.

La autonomía de pensamiento del sujeto se encuentra por lo tanto reducida, pues las sanciones que se padecen por las consideraciones del uso de otras expresiones polívocas, crean un verdadero territorio subjetivo de culpabilización en el niño. Puede comprenderse además que la condición que impone el monopolio interpretativo es la de un verdadero ataque al pensamiento, concepto que aunque ya explicitado, permitiría entender que la remisión a lo diferente es también un pensamiento que es portador de

---

<sup>372</sup> Al respecto véase en *La inteligencia atrapada* (Nueva Visión, 1989, cap. I) de Alicia Fernández, los efectos patógenos en los procesos de aprendizaje cuando se ejerce esta violencia por parte de padres y maestros.

significaciones nuevas; entre ellas, la de la autonomía del pensamiento y de la acción.

Por ello, cuando hay una referencia al lugar del sujeto cultural, y a la violencia que éste recibe en la conformación de la iatrogenia de la violencia secundaria, es posible ampliar el espectro de interpretación y colocar en el horizonte de lo divergente, de lo otro, al pensamiento que intenta dar él mismo sentido a las circunstancias que le toca vivir. En el horizonte de imaginario escolar es in-pensable que el niño se erija como sujeto autónomo y elabore colectivamente acciones de autogobierno. Veremos más adelante cuáles son algunas de las experiencias de autogobierno escolar en la historia de la educación y cómo fueron significadas en cada una de las épocas.

### **Binarismo y lugares sociales-institucionales**

Es decir que lo difícil de significar por parte de la escuela es otro lugar del niño como alumno, con más autonomía, además de los efectos que sobre las subjetividades producen los cambios culturales, institucionales y tecnológicos.

Es por ello que una de las formas en que se expresa la segregación, que impide integrar esos cambios, además de las ya descritas, es sobre la constitución de esa manera de dar sentido a la realidad.

El amo del sentido, si así podemos llamar junto a C. Castoriadis (1998), a la acción significadora dominante, remite necesariamente a la violencia, que también aparece junto a la palabra, como una instancia legitimada. A partir entonces de la violencia que impone una hermenéutica de la interpretación, la palabra como conjuntos de enunciados que circulan en el medio institucional, es una palabra que labra la subjetividad de los aprendientes. Una palabra que moldea cuerpos y gestos, conformándolos en fragmentos de las instituciones que le permiten al sujeto identificarse. Asimismo aquello que se convierte en una extrañeza polívoca, que denota una pertenencia semiótica diferente a la usualmente manifestada en el espacio institucional escolar y también social, es excluido. Comienzan a registrarse entonces múltiples operadores de exclusión cuya esencial acción se produce

habilitando en su existencia aquello que se mantiene dentro de las codificaciones legitimantes; o bien inhabilitando lo que se presenta por fuera del sentido dominante. Y estos sentidos están relacionados a un orden escolar determinado, a un modo de autoridad que ejerce el adulto y a un rendimiento escolar particular.

Se pone en funcionamiento entonces una estrategia que es subsidiaria a esquemas de significación que se asimila a la institución escolar; esta estrategia es la que implementa el binarismo. Como binarismo, hemos visto, entendemos la constitución de distintos ejes de categorizaciones cuyos dos elementos son opuestos, esto es, son contrarios en su constitución, y uno se convierte en prevalente a partir de la existencia del otro. Por lo tanto, para que pueda significarse una realidad social entre dos categorías contrarias, éstos deben registrar un polo dominante. Entre los binarismos más potentes del capitalismo contemporáneo encontramos los constituidos por ricos - pobres; blancos - negros; hombre - mujer; adulto - niño, y quizás como basamento de todos ellos, al que instaura una memoria determinada como asimismo un olvido correspondiente. Dice C. Kaplan<sup>373</sup> al respecto: “Las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos en general toman la forma de esquemas clasificatorios que permiten distinguirlos y categorizarlos. Al clasificar a los alumnos, el maestro toma en cuenta determinados rasgos distintivos de los mismos y deja de lado otras características, de acuerdo a su propia estructura perceptiva o a eso que llamamos sus anteojos”.

Cada una de estas categorías se expande de manera particular en el agenciamiento escolar. Adquieren caracteres propios según los regionalismos, y las condicionantes singularidades históricas; pero un hecho incontrastable es que funcionan logrando subjetivaciones y formando codificaciones deseantes en los sujetos, y con ello produce violencia secundaria. Ello produce, además, que uno de los elementos del binarismo, en cada caso particular el que se encuentra en una posición de subordinación, es el excluido; por ello la máquina semiótica (que da sentido) se despliega junto a esta máquina que le es subsidiaria, la binaria.

---

<sup>373</sup> Kaplan, C.; op. Cit. 1994. pp. 26. 27.

Resultará importante para los intereses de los enclaves dominantes que el sentido se produzca de manera taxativa, y con él, que las opciones de registro de ese sentido no sean más que dos. Hasta el extremo que en situaciones de crisis sociales y económicas la disyuntiva resulta ser: habilitados para ser - inhabilitados para ser, según los posicionamientos que los sujetos tengan en el tramado imaginario simbólico de la sociedad.

Cuando hicimos referencias a la estrechez con que el medio escolar significa la realidad, y la manera que disciplina el pensamiento a partir de la coacción, postulamos que las diversidades culturales pretenden ser enmarcadas en el sentido dominante. Se crea una categoría y se buscan ejemplos de la misma, además de “reducir así la complejidad del entorno y la necesidad de aprender” (Hargreaves<sup>374</sup>).

El ya citado amo del sentido, es un amo despótico; pues las condiciones de aceptación y de rechazo en algunos casos resulta ser absoluta. Así el capital cultural que cada uno de los sujetos porta, debe ser semiotizado de acuerdo al binarismo descrito. ¿Qué condiciones de significación de la diversidad cultural asumió la escuela hacia fines del siglo XIX?

La in- significancia que se registra a partir de la falta de sentido de muchos elementos de la realidad, retorna de una manera a veces brutal para lograr significación. Una de las manifestaciones de mayor intensidad que se percibe en la institución escolar es la violencia secundaria y las fuerzas puestas en juego en la relación enseñante- aprendiz, y también entre aprendientes. Sin olvidarnos que los mismos enseñantes ponen en relación una serie de procesos de comunicación forzados, burocráticos y ritualizados en tanto distinguen a los alumnos con tipificaciones para obtener una tipología. Según Schutz<sup>375</sup> las tipificaciones toman elementos de ciertos tipos ideales que son esquemas interpretativos y que se cimientan en la experiencia social directa.

¿Lo que debió constituirse en un franco y fluido intercambio de significados como acto netamente cultural, y específicamente como acción permanentemente educativa entre un adulto y el niño, se transformó en el siglo XIX en la implantación de modalidades de intelección fuertemente

---

<sup>374</sup> Hargreaves, D.; *Las relaciones interpersonales en educación*. Narcea. Madrid. 1979. 2º ed. pp. 53. 54.

<sup>375</sup> Schutz, A.; *Fenomenología del mundo social*. Paidós. Bs. As. 1972.

clasificadoras? De acuerdo a Bourdieu y Saint Martin<sup>376</sup> estos sistemas de clasificación son instrumentos de conocimiento, pero al mismo tiempo son más que eso, pues organizan las percepciones y las apreciaciones e instauran las actividades del aula.

Y aquí vemos operar al binarismo, que es el mayor potencial de la máquina semiótica, pues dota al sujeto que transita por la institución escolar de un esquema de intelección estrechísimo. Cuando nos preguntamos sobre las manifestaciones de las crisis del sistema educativo debemos colocar en el centro de la escena del análisis las consideraciones aquí hechas, pues resulta de importancia capital reconocer que las contradicciones que en el seno de la sociedad se agudizan en el devenir de la máquina binaria, se gestan y profundizan por la semiotización impartida en la escuela. El fracaso escolar, la violencia dentro de la institución, la caída de la autoridad y el orden impuesto por el adulto dentro de la misma, son manifestaciones de ese caos que la máquina binaria intenta conjugar con sentidos estereotipados que aspiran contener ese desorden, a darle un sentido, a hacerlo comprensible para el adulto y luego para el niño. ¿Qué preguntas surgen sobre las causas de esas manifestaciones? Creemos que pocas, pues “al nombrar – clasificar al alumno como “creativo”, “inteligente”, “aplicado”, etc. el docente anticipa también una serie de conductas o acontecimientos: “le va a ir bien”, “obtendrá buenas clasificaciones”, etcétera. Del mismo modo de un chico etiquetado como “lento”, “desinteresado”, “conversador”, etc. se esperará acontecimientos tales como: “le va a ir mal”, “no alcanzará el nivel de sus compañeros” etc.”<sup>377</sup>.

Esa antelación que realiza el maestro se forma basándose en “un porvenir probable que él anticipa”<sup>378</sup>. Y como vemos, este porvenir probable se construye sobre categorías que intentan dar sentido a una realidad determinada, aunque esa realidad no pueda ser comprendida enteramente ni contenida completamente por las categorías clasificatorias. Veamos este ejemplo:

---

<sup>376</sup> Bourdieu P. y Saint Martin M.; “Las categorías del juicio profesoral”. En *Actas de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 3. París. 1975. Traducción E. Tenti.

<sup>377</sup> Kaplan C.; op. cit. 1994. p. 28.

<sup>378</sup> Bourdieu P.; *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades. Madrid. 1988.

“...Si una niña indígena, emigrada del Gran Resistencia y en cuya casa se habla toba, es impulsada a hablar castellano como primera lengua es porque la expectativa de su futuro se encuentra en una sociedad donde tal lengua predomina. Relegar su lengua familiar para instruir en otra supone un beneficio futuro. Esto es, cuando el currículum o el maestro plantean opciones cuentan –no siempre de manera conciente- las imágenes de futuro que les atribuyen a los chicos. Estas imágenes producen efectos. Si se cree que la niña toba puede aspirar a integrar el servicio doméstico de alguna casa de la ciudad de Resistencia, el maestro puede justificar que es más importante que la niña obedezca, comprenda consignas y tenga habilidades básicas -como la lectoescritura y la aritmética elemental que el acceso a las ciencias naturales al multiculturalismo de la sociedad chaqueña, a la historia regional. Así, “El maestro está trabajando con un sujeto supuesto. También lo haría en el caso contrario: si quisiera enseñarle instrumentos para que acceda a un empleo mejor, a través del conocimiento de las leyes laborales el estudio de las condiciones productivas de la región, o bien a través del inglés y la computación: en todos los casos, hay un sujeto supuesto que estructura el vínculo”<sup>379</sup>.

Resulta interesante esta larga cita pues permitirá encontrar en nuestra indagación que aquello que se revela como anticipación, esto es, un lugar previamente asignado al alumno en las expectativas de maestro, indican que ha operado el binarismo, pues en la clasificación de las posibilidades de esta niña toba se instalan dos opciones: el aprendizaje de lo indispensable para el logro de un desempeño eficaz como empleada doméstica o bien la no escolarización. No se presenta como significativa la posibilidad de enseñar aquello que los autores citados mencionan como instrumentos que le permitan acceder a un empleo mejor. Y agregaríamos nosotros, de lo que le permita comprender cuál es su lugar en el mundo y transformar desde allí su realidad. Esta otra posibilidad no existe en el esquema de interpretación del imaginario escolar pues funciona el binarismo, esto es, un esquema con dos opciones que es el único válido y legítimo. Así el adulto aplica el binarismo, impone lugares sociales e interpela al niño como alumno, pues es la

---

<sup>379</sup> Dussel, I. Carusso, M.; *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz. Bs. As. 1996. p. 33.



significación alumno es la que permite un determinado ordenamiento escolar, sostener la autoridad del maestro o mostrar las exigencias de rendimiento cognitivo esperados. Y esto lo veremos en los capítulos siguientes, pero es necesario ya adelantarlos, pues en tanto la significación alumno fue analizada críticamente por unos pocos intelectuales hacia fines del siglo XIX, no podría haberse vislumbrado al niño o niña que los encarnaba, y fueron estos niños o niñas los que expresaban divergencias respecto del orden, la autoridad y el rendimiento escolar.

De este modo es in-significable que una niña indígena se eduque para un posicionamiento diferente a las expectativas que el imaginario social y escolar tiene preparada para ella. Creemos que esa es también otra instancia que para este imaginario es sinsentido. Aquí ¿el desorden aparecería si la niña aspira a un lugar distinto del supuesto en la estructura pues ello pondría en cuestión los criterios de rendimiento cognitivo con relación a las clases sociales y a las razas? ¿También revelaría una puesta en cuestión del orden escolar en tanto los lugares y los sujetos se alteran con las estratificaciones y la organización? Y por último, y como consecuencia de lo anterior, ¿cómo participa la cuestión de la autoridad y la jerarquía en permitir al adulto anticipar, clasificar y con ello incluir o excluir al niño o la niña de la escuela? Aquí lo otro ¿es precisamente eso que no está pensado, o que es in-pensable, propio de lo caótico, es la fisura de la estructura?

Hemos reconocido, además, una serie de ejemplificaciones que denotan cómo a un orden se le presenta un desorden, cómo a un sentido se le opone un sinsentido, y a una estructura la atraviesa la fisura, cómo a un sistema de interpretación se le contrapone el caos. Tanto el desorden como el caos forman parte de lo in - significativo; ¿lo que precisamente no puede darse como perteneciente al cerco del sentido dominante (en este caso una niña indígena con un lugar asignado para el servicio doméstico)?

Volviendo a cómo el desorden es experimentado por los actores institucionales en la escuela, sospechamos que no sólo éste se revela cuando se inhibe la clasificación y se altera la estratificación ¿hay desorden también cuando se registra la violencia intraescolar, o bien cuando se revelan expresiones polívocas de los alumnos como sujetos aprendientes?

Así, el sistema de clasificación, que pone en marcha expectativas del maestro y también en el alumno, posibilita acotar el caos, poner coto al desorden, pues está “dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo, ya que está dotado de cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito”<sup>380</sup>.

El desorden, entendido como descomposición gradual del sentido por desarticulación de significaciones, y que se relaciona a aquellos sujetos que encarnan la in- significatividad (niños en situación de fracaso escolar, o que producen actos de violencia o bien que se ubican por fuera del lugar asignado, entre otras situaciones), se relaciona con el caos como creación, pues representa lo abismal que aparece al borde del precipicio; no hay trama simbólica - imaginaria que sostenga a las instituciones frente a esto que la amenaza y es una oportunidad para encontrar sentidos y reglas nuevas por creación. Y ello se debe a que las significaciones dominantes del imaginario social se resisten a ser amenazadas o bien a ser cuestionadas a partir de un profundo proceso de reflexión colectiva que intente crear y dar sentido a aquello que se presenta como desorden. Pues allí se juega el origen mismo de la institución y del imaginario que da contenido al sentido de su existencia; pues si la significación está heteronomizada, significa ello que la acción transformadora de los sujetos es ineficaz pues la causa está ubicada fuera del dominio consciente de éstos. Es una Causa heterónoma, y las respuestas surgen entonces dando un sentido binario a lo que ocurre en la escuela. Uno de ellos podría ser el siguiente: así, la niña toba ubicada en el lugar supuesto a su etnia en la cultura occidental, si fracasa escolarmente, es su capacidad cognitiva la que está comprometida, no el modo y contenido de la enseñanza<sup>381</sup>, en tanto los polos del binarismo son niña de cultura occidental-niña de cultura toba.

Creemos que un proceso de reflexión llevado adelante por el colectivo promovería que los sujetos se conviertan en el origen y en los gestores del sentido de sus propias prácticas institucionales, y esto permitiría dar otro sentido a aquello que se presenta como desorden. Esto remite entonces a que los actores institucionales tengan una relación de autonomía respecto

---

<sup>380</sup> Kaplan, C.; op. cit. 1994. p. 27.

<sup>381</sup> Existen abundantes ejemplos de estas explicaciones usuales en el citado libro de T. Carraher, R Carraher y A. M. Schliemann, *En la vida diez, en la escuela cero*. op. cit.

de aquello que puebla de sentido su existencia, y esto implica la construcción de un proyecto de autonomía y de formación de ciudadanos con pensamiento crítico.

La palabra legítima que impone lugares y establece destinos puede ser puesta, según esta última consideración, en cuestión; pues no es posible, de acuerdo a Castoriadis, la transformación de un ordenamiento imaginario cuyo origen trasciende la sociedad o la institución, o bien se ubica por fuera de la acción consciente del dominio de los hombres, sin un espacio deliberativo. Los capitales culturales de los distintos actores podrán ser legitimados en un orden de interrelación sin que el dominio de uno de ellos remita a una Causa incuestionable. Es decir, que el amo del sentido puede ser atravesado por la reflexión creadora de sentido, como lo vimos oportunamente en la teoría de Castoriadis.

Asimismo, creemos que los índices de violencia intercultural, interinstitucional, intranstitucional, se verían reducidos pues la inmanencia de la producción del sentido promovería a los sujetos a convertirse en labradores de sus propios devenires singulares e institucionales. La pedagogía, si no se instala como una máquina semiótica y vehículo de lo trascendente, de lo que viene de más allá de las posibilidades de gestionamiento de los sujetos, se conformaría en una red flexible distribuidora de lugares y sentidos autónomamente construidos; especialmente de aquello que hoy aparece como in-significable, (esto es, por ejemplo, nociones de otros retazos culturales con un fuerte peso imaginario, pero que permanecen aún in-pensado, in-significado): el otro de la cultura, de la etnia, del género, de la elección sexual, la violencia en la institución, el sujeto con capacidades cognitivas diferentes. Aunque todos ellos son portadores de significaciones valederas y eficaces, sin embargo son presentados con un sentido que los ubica por fuera de un orden legitimado, ocupando la posición desvalorizada del binarismo.

Ante ello parece pertinente aprehender el lugar del sujeto frente a las estructuras sociales; pero también y especialmente conocer aquello que resulta del in-acabamiento de la estructura social y el caos como posibilidad de creación. Al mismo tiempo, es necesario indagar sobre las representaciones culturales en los orígenes de la nación argentina y los

modos en que un sentimiento nacional se conforma con la ayuda de la escuela. Al mismo tiempo que será necesario conocer, más adelante, qué lugar tiene el niño y que significaciones lo definen en esa sociedad argentina de fines del siglo XIX y qué características tiene la escuela que lo educa.

## **Parte II**

### **Capítulo I: Cierta historia de la pedagogía**

A continuación historizaremos los orígenes del sistema escolar, los sentimientos sobre la infancia en Europa medieval, pues ese recorrido nos permitirá acercarnos, comprendiéndolo, al contexto del surgimiento del sistema educativo argentino.

Los últimos vestigios del sistema educativo de la Antigüedad Grecolatina se presentan hacia el siglo V al VII de nuestra era. Seguiremos en esta historización a Pierre Zind<sup>382</sup>. Pues de acuerdo a este autor, los últimos registros de enseñanza pública datan de 474 en Galia. El contexto es el de la caída del Imperio Romano, con su último emperador, Rómulo Augústulo, vencido por los germanos (año 476). Sobre esas ruinas se erige con fuerza creciente la Iglesia Cristiana. Así, la *Didascalia Apostólica* en el siglo III ordena por un lado que la Biblia es fuente de única de la cultura y de la ciencia, mientras que por otro prohíbe los libros que se apartan de la doctrina de la Iglesia por ser considerados diabólicos. Asimismo, retro trayéndonos en el tiempo, Tertuliano (155-220), prohíbe a los cristianos enseñar, aunque no les impide asistir a la escuela antigua. Si nos remitimos a los momentos fundacionales de las escuelas, Orígenes creó una escuela de gramática hacia el 202-203 mientras que seis décadas después el obispo Anatolio explica la filosofía de Aristóteles.

Estas experiencias de enseñanza se despliegan en la geografía del mundo conocido, así, en Siria, Apolinar y su hijo adaptan la Doctrina Cristiana a los diálogos platónicos, en tanto crean una literatura escolar cristiana con figuras de la Biblia.

La historia registra asimismo jalones donde la enseñanza de la filosofía cristiana se muestra de manera constante a partir de Justino el Mártir (+ 165), Clemente de Alejandría (+ 220) y en el siglo III por Hipólito de Roma.

---

<sup>382</sup> Zind, Pierre; (Guy Avanzini compilador) "Prólogo: La evolución de los problemas hasta el amanecer del siglo XVII" en *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. FCE. México. 1997.

Éstos “abrieron escuelas apologéticas para defender y exponer la doctrina cristiana verdadera” (Zind,<sup>383</sup>).

A partir del siglo IV los monasterios y los *cenobios* comenzaron a funcionar como escuelas monásticas. Sin embargo, ya en el siglo II la Iglesia cristiana comienza a difundir una verdadera contracultura, es así que se erige el catecumenado, con sus tres niveles: de oyentes (preparado para el cristiano y que duraba tres años); el bautismal, que realizaba el bautismo y la confirmación juntos, durante la cuaresma; y el mistagógico, donde el obispo explicaba el padrenuestro y terminaba con la comunión en la semana pascual.

De esa forma la Iglesia va dominando gradualmente la educación y la escolarización de la época, al mismo tiempo que se derrumba el Imperio Romano. En Provenza, en el siglo V, se rechaza explícitamente las letras profanas y la cultura antigua, a través de los *Statuta Ecclesiae Antiqua*, pedido que aparece como exigencia al clero con la *conversio morum*.

Pero las primeras escuelas episcopales se fundan a partir del Concilio de Trento, en el año 527, al mismo tiempo que lo hacía San Cesáreo de Arlés. Y para formar al clero secular a las anteriores escuelas se suman las escuelas presbiteriales y las monásticas, estas últimas destinadas a los monjes. Estas creaciones se deben al pedido realizado por el Concilio de Vaison, pues al desaparecer las instituciones profanas las tres instituciones aceptan laicos para su formación.

“En el siglo VIII, los acontecimientos históricos y las prácticas políticas de las administraciones reales causaron la total desaparición de los diferentes establecimientos escolares”<sup>384</sup>. Desaparece así el catecumenado y se desligan las instituciones de la época con el pasado antiguo. Sólo puede sobrevivir la escuela monástica. Sin embargo era necesario para la Iglesia la conversión de las masas rurales, pues el paganismo podía extenderse rápidamente; para prevenir esto se crean los *baptisterios* rurales. El aislamiento cultural de los campesinos se propagaba pues se extendía la incompreensión del latín.

---

<sup>383</sup> Zind, P.; op. cit. p. 11.

<sup>384</sup> Ídem. p. 12.

Recordemos, según P. Zind, que los bautismos se realizaban en Pentecostés y en Navidad, pero a partir de una serie de pedidos y declaraciones de varios Concilios (Gerona, año 517, Lérida, año 524, Toledo, año 681, y Quinisexto, año 691), se generaliza el bautismo a los recién nacidos. Y ello obligaba, desde los primeros momentos de la vida, a los padrinos del niño a velar por su formación cristiana, siguiendo rectamente la Doctrina.

Además, de acuerdo al autor citado, la pedagogía antigua se mostraba severa y concebía al niño como un futuro adulto, pero es llamativo que equipara la sabiduría de aquel con la de los ancianos. En ello tomaban como referencia al Antiguo Testamento. Verifiquemos lo que dice el Libro sobre el hijo rebelde.

En Deuteronomio XXI (18-21), se lee: “Si un hombre tiene un hijo indócil y rebelde, que desobedece a su padre y a su madre, y no les hace caso cuando ellos lo reprenden, su padre y su madre lo presentarán ante los ancianos del lugar, en la puerta de la ciudad y dirán a los ancianos: “Este hijo nuestro es indócil y rebelde; no quiere obedecernos, y es un libertino y un borracho”. Entonces todos los habitantes de su ciudad lo matarán a pedradas. Así harás desaparecer del mal de entre ustedes, y todo Israel, cuando se entere sentirá temor”.

Es evidente que la rigurosidad del tratamiento al hijo díscolo recomendado por el Antiguo Testamento establecía sin sombra de dudas la autoridad patriarcal. Por su parte, San Agustín en sus *Confesiones* ya determinaba la no inocencia del alma infantil (decía el Santo: “Así, lo que hay de inocente en el niño es la debilidad de sus órganos, ¡pero no su alma!”<sup>385</sup>).

Entonces, de la mano de los frailes se produce gradualmente la renovación pedagógica, y encuentran determinadas concepciones sobre la infancia en la Biblia. Allí reconocen la calidad de la infancia, y ello determinó que en la Alta Edad Media “oblatos” y discípulos siguieran reglas monásticas que indicaban el respeto al juicio de los niños, y sus necesidades de vestuario, recreo, alimentación y calefacción. Para ejemplos se toman los relatos bíblicos sobre Samuel y Daniel “que de niños juzgaron a los ancianos”.

---

<sup>385</sup> San Agustín. *Confesiones*. Ediciones Paulinas. Bs. As. 1965. I, 7, 1.

En los capítulos cotidianos de los monasterios eran incluidos los niños discípulos, y ello revela la importancia que tenía la infancia para la Iglesia en ese momento. Incluso, según San Isidoro de Sevilla, era necesario valorar las cualidades de los niños, entre ellas: No persevera en su cólera; no es rencoroso; no se deleita en la belleza femenina y dice lo que piensa. Sin embargo esas cualidades se complementan, para Beda (672-735) con otra que revela cuál es su lugar frente a la autoridad. Dice este último santo: “los niños no contradicen a los profesores, no los contradicen con razones ni discursos, sino que reciben con confianza lo que se les enseña”<sup>386</sup>.

Entre los años 786 y 800, Carlomagno, obliga a los clérigos a dar instrucción a aquellos que puedan aprender además de incorporar el latín como lengua cotidiana. Sobre la base de las escuelas monásticas, se erigen las escuelas carolingias que se conformaron en un sistema en Europa Occidental; además resurge hacia esa época la escuela presbiteriana junto a la escuela episcopal.

Dice P. Zind: “Célebre entre todos es el capitular de *Aquisgrán* (Aachen) de 789: Y que ellos (es decir los sacerdotes, religiosos, frailes), recluten y se asocien no sólo los niños de condición servil, sino también los hijos de padres libres. Y se funden escuelas que enseñen la lectura a los niños”<sup>387</sup>.

Ahora bien, la disciplina de los monasterios se relajaba gradualmente hacia principio del siglo VII, por ello Luis el Piadoso prohíbe la concurrencia de alumnos laicos a los conventos (ellos sería los responsables del mencionado relajamiento). Se crean de este modo las escuelas externas que se abren a todos. Esto se prolonga hasta el siglo XII. Entre las escuela más famosas se halla la de la abadía alemana de *Sait Gall* (Suiza).

Ya avanzado el siglo XII, el Concilio de Letrán III (1179) junto al Concilio de Letrán IV (1215) ordena que se asigne a cada catedral un maestro que imparta lecciones gratuitas.

Hacia esa época las escuelas episcopales se transforman gradualmente en otro tipo de institución, más acorde a la evolución cultural de ese período; estas nuevas instituciones son las universidades. Así surge hacia el año 1200 la universidad de París, en 1206, la de Oxford en Inglaterra y en

---

<sup>386</sup> Beda. Citado por P. Zind. Op. cit. p. 13.

<sup>387</sup> Zind P.; *Ibíd.* p. 14.



Valencia en 1209, como también en Padua un poco más tarde (1228). Surge el *trivium*, enseñanza de gramática, retórica y dialéctica, que de acuerdo a P. Zind, se extiende en las facultades las que a su vez se reparten en diferentes colegios universitarios.

Las universidades superiores eran las de Medicina, del Decreto (derecho canónico y civil) y la de Teología.

La institución *Universitas Magistrarum et Scolarium* se divide en naciones y los agrupamientos se realizan de acuerdo al origen étnico; se admiten estudiantes de 8 y 9 años y reciben enseñanza por lección (*lectio*) con recursos al argumento de autoridad y también reciben lección por disputa (*disputatio*) que permitía la impugnación con un fundamento crítico.

Encontramos que según este autor, la licencia de enseñanza era el grado más antiguo, mientras que se instala posteriormente el bachillerato que se completaba a su vez con el doctorado. En ese marco, podemos decir que la enseñanza que hoy entenderíamos como secundaria (impartida por la Facultad de la Artes) y la superior (Medicina, Derecho y Teología) eran considerada buenas formaciones para su época. Contrariamente, la enseñanza que hoy consideraríamos primaria, no es objeto de preocupación por parte de las autoridades eclesiales. Esta última enseñanza para aparecer deberá esperar a que las escuelas alemanas se conviertan en escuelas de enseñanza primaria en el marco cultural y político del Sacro Imperio Romano Germánico. Pero bien, anterior a la aparición de éstas, las otras dos enseñanzas se hacían en lengua latina, y bajo la fuerte influencia de la doctrina cristiana. Asimismo, nos dice este autor que “la inmensa masa del pueblo de una intensa cultura oral y profesional: ¡dio nacimiento tanto a las lenguas nacionales como a las catedrales!”<sup>388</sup>.

Además, debe tenerse en consideración que las cruzadas habían producido cambios importantes en la sociedad y la cultura, así, las grandes ciudades se liberan gradualmente de la administración de la nobleza de espada y el clero, son los burgueses enriquecidos y las corporaciones de artesanos los que se luego hacen cargo de esa administración.

Surge en los países de lengua alemana el reclamos de maestros que piden una enseñanza que se corresponda con sus ocupaciones al mismo

---

<sup>388</sup> Ídem. p. 15.

tiempo que no esté destinada al clero ni tampoco que se utilice como lengua el latín. De este modo surgen las escuelas de enseñanza primaria hacia fines del siglo XIV y comienzos del siglo XV para la enseñanza de lectura y escritura. Convivían estas instituciones con las clásicas escuelas latinas regidas por autoridades episcopales.

La invención de la imprenta multiplica las herramientas de comunicación a través de la escritura, por un lado el libro permite competir con la predicación y por otro la religión aumenta sus rituales externos y pensamiento mágico, lo que aumentaba la ignorancia del pueblo en términos religiosos.

Este es el contexto en el que surge la radical propuesta de Martín Lutero, con su Reforma, pues invita a cada uno a interpretar la Biblia por sí mismo, sin las mediaciones interpretativas de los sacerdotes.

En su actividad religiosa y política Lutero promovió vincular la catequesis con las escuelas alemanas, además, pidió que la concurrencia a esas instituciones fuera obligatoria. Él mismo escribió para los niños “El pequeño catecismo”.

Los países de lengua francófona, tuvieron a Juan Calvino un promotor celoso de la religión tomando como libro básico en la educación a la Biblia y el catecismo. Se organiza así por un período de 400 años la escuela primaria en el mundo protestante.

Esa escuela protestante mantiene al pastor como inspector y el maestro es el sacristán que oficia como tal. En las zonas rurales la escuela estaba montada en la capilla.

Una fuerte reacción produjo la Reforma en el catolicismo en los aspectos doctrinarios y políticos, pero en el ámbito educativo promovió iniciativas de fundación de órdenes y establecimientos educativos, por ejemplo se funda a instancia de Ángela de Médici, en Brescia, la cofradía de la Doctrina Cristiana, institución que luego será conocida como las Ursulinas.

A su vez, las cofradías se transforman en escuela de catequesis, que reúnen en sí tanto la enseñanza gratuita de la lectura y la escritura como la catequesis y el examen de conciencia. Un momento liminar en los países católicos respecto de la educación fue cuando el Concilio de Trento dispuso en 1563 que la enseñanza estuviera controlada por el obispo de la zona y que la misma fuera obligatoria. Cuatro años después, el cardenal Carlos

Borromeo obispo de Milán, promueve que las cofradías tomen a su cargo el monopolio de la enseñanza.

De este modo las cofradías adquieren un poder muy importante, pues poco después (año 1607), el Papa Paulo V designa la cofradía de Roma en archicofradía. Así la escuela elemental católica estaba estrechamente ligada a la pastoral diocesana, que unía a su vez todas las cofradías.

Una importante reforma se produce con el III Concilio de Milán, que avala la quita de importancia a la lectura y escritura en las escuelas de catequesis; dice al respecto P. Zind: “Se instaló, pues, la escuela elemental en un local próximo a la iglesia y se tomó la costumbre de tener en él clase los días ordinarios de la semana”<sup>389</sup>.

Al mismo tiempo surgen los congregados, que consistía en un agrupamiento (en un local especial) con forma de comunidad de viudos, solteros, quienes hacían votos privados. Las ya mencionadas Ursulinas se transforman en Congregadas de París y hacen votos solemnes de clausura y ofrecen pensionados a jóvenes mujeres. En Roma (1596), por una escisión de la Doctrina Cristiana, surge la Cofradía de la Doctrina Cristiana, como agrupamiento de sacerdotes, laicos solteros y casados reunidos en cofradía, aunque cada uno vivía con su familia. Se lo conocerá después como Compañía de Padres de la Doctrina Cristiana que fundaron colegios secundarios.

Esto se multiplica y en Francia nace en Aviñón (1602) la Doctrina de Francia. Sin embargo, en el siglo XVI la enseñanza universitaria pierde terreno y surge con eficacia la Compañía de Jesús (fundada por Ignacio de Loyola 1491-1556). Esta orden comienza como predicadores y con la enseñanza de catequesis, pero hacia 1539 se agrupan en internados de candidatos a jesuitas dirigidos por el padre Laínez.

En 1608 los colegios jesuitas se abren para albergar externos y al mismo tiempo surge un nuevo tipo de instrucción, pues adviene en pedagogía algunos rasgos de modernidad y se instala un sistema educativo con dos pilares, legado por el cristianismo, esos dos pilares eran “más allá del

---

<sup>389</sup> Ídem. p. 17.

Catecismo, las pequeñas escuelas, y más allá de la Biblia y de la Antigüedad recobradas, los colegios secundarios y superiores”.<sup>390</sup>

### **La enseñanza en el Antiguo Régimen**

Creemos necesario conocer, además, sobre los dispositivos de ritualización, sociabilidad y enseñanza en el devenir de la historia de la escolaridad, lo que puede ser analizado -a partir de la Baja Edad Media-, a través del intento de indagar toda una serie de rituales y ceremonias que debían sortear los niños y adolescentes de la naciente burguesía en el siglo XII y XIII. Pues conocer esos rituales y ceremonias nos instalan frente al objeto de nuestra investigación, en tanto se relacionan con el orden y la autoridad ejercida dentro de la institución (nos guiaremos en ello por las investigaciones de Ph. Ariés, expuestas en su libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*<sup>391</sup>).

Así, en la Universidad de Aix, nos dice este autor, la recepción del novato tenía como elemento principal el pago por parte del ingresante de lo que se daba en llamar el derecho de feliz entrada. Dicho ritual consistía en un banquete, que se completaba con un bautismo en el que cada invitado tenía el derecho, y más aún la obligación de golpear el trasero del recién incluido. De esta manera se producía la mutación de un simple novato en un escolar. “La recepción del novato era algo muy importante: en cada nación se designaba un promotor anual para organizarla”<sup>392</sup>.

Además, de acuerdo a este autor, -que nos guiará para reconocer los particularismos de esta historia- este ceremonial duró hasta el año 1379, donde se prohíbe exigir a los novatos tal ritual de iniciación “por su violencia e inmoralidad”. Este hecho se produce en Narbona. Empero, la asociación de estudiantes continúa con los rituales de iniciación, contra la franca oposición de las autoridades.

Se generalizan las actitudes de indisciplina y de desgano de los estudiantes. Estos pretenden imponer, contra las costumbres de las autoridades, que la felicidad es una realidad que se logra con el disfrute

---

<sup>390</sup> Ídem. p. 18.

<sup>391</sup> Ph. Ariés; op. Cit. 1987.

<sup>392</sup> Ídem. p. 320.

corporal. Este es un momento de inflexión en la historia de la construcción de las instituciones de enseñanza, junto a la constitución de la significación social de lo que se considerará "el estudiante", y su relación con la institución escolar. La negativa de éstos a rezar por los difuntos, genera una situación de conflicto irreconciliable, y marca junto a la anterior posición ética sobre la existencia, (la felicidad pasa por el cuerpo), el momento en que se decide la autoimposición de un nuevo estatuto; "los estatutos no se imponen de forma autoritaria y han sido establecidos libremente"<sup>393</sup>. Éste, de fuerte sesgo democrático, perdura hasta el siglo XV. Por ello, la corporación de estudiantes crea un tribunal de honor que se encarga de la ritualización de los funerales, y de las ceremonias de iniciación. La autorregulación de la conducta parece ser garantía de paz con las autoridades<sup>394</sup>.

Es interesante reconocer que, desde este fondo de la historia, las determinaciones de cofradía de los estudiantes se oponen de manera más o menos violenta, a las reglas que dicta la autoridad tradicional. Abreva esta conformación del estudiantado, y sus reglas de funcionamiento, de la estructura social de la época. Así, no existe por aquel período, una relación maestro- alumno tal como lo entendemos a partir del comienzo de la modernidad. Aquel vínculo no se sostenía por los soportes jurídicos, ni tampoco por la idea de autoridad, que era desconocida, sino que involucraba relaciones de distinta naturaleza, que se imbricaban más con la existencia en la transmisión del saber. Pero veamos como se conforma tal relación, a partir de las pautas de ingreso que el mismo estudiantado se otorga.

Una vez obtenida la paz, se recrean otras condiciones de ingreso a los novatos. Se instituye así la alegre entrada, que el estudiante recién llegado debe respetar, pagando en efectivo o en especie, si tiene; lo que reemplazaría el banquete de expiación de ingresado. Allí se regimenta el juramento de éste de respetar las reglas, ser humilde, y de observar al pie de la letra el estatuto.

Se asimila esta modalidad institucional a las propias relaciones sociales que imperaba en la época, en que la inclusión de los jóvenes al rango de adultos se producía, con rituales de iniciación, de la misma manera que ocurría en

---

<sup>393</sup> Ídem. p. 321.

<sup>394</sup> Afirma Ariés: "la corporación debe, simultáneamente, mantener la paz entre sus miembros y vigilar la regularidad de su conducta". 1987. p. 322.

antiguas culturas, tales como en la Grecia Antigua y también en las sociedades negras de África.

En este contexto, el iniciado debía someterse a las humillaciones que pergeñaba el grupo para ser admitido después por él. A la borrachera obligada le seguía, como corolario, los vejámenes. La oposición de los clérigos no se sostenía tanto contra la ceremonia iniciática en sí, sino contra los excesos que inevitablemente se generaban. La copa de la amistad, la copa de bebida, resultaba de gran importancia en la confraternización, a partir de la cual se gestaba el juramento de la cofradía. En la Edad Media, la amistad de los cofrades perdura en la asistencia a ceremonias religiosas, a los funerales, en claro detrimento de la vida familiar, pues la vida colectiva requiere de aquellos rituales y lazos sociales que se gestan en la temprana juventud, aunque también en la niñez avanzada. “ De manera general, para ingresar a una sociedad era preciso sufrir algo así como una operación, de carácter religioso, a veces mágico, ritual siempre, que modificaba el ser mismo del novicio, le naturalizaba y le ligaba así a sus hermanos con un vínculo inseparable”<sup>395</sup>.

De esta manera podría caracterizarse a la comunidad escolar medieval como una estructura no autoritaria, sin embargo no puede afirmarse que fuera democrática. La distinción se establecía en realidad entre los novatos y los antiguos estudiantes; y el tejido de relaciones se sostenía sobre la base de la amistad, más que el de las clases sociales, o los orígenes geográficos de los residentes. Esto, como hemos ya referido, connota a la estructura social de ese período histórico. Pues ello implica que la relación que se gestaba entre el maestro y el alumno no estaba cimentada en términos jurídicos ni tampoco sobre el autoritarismo del primero sobre el segundo. Las relaciones se enhebraban en vínculos que tenían como contenido más importante la afectividad entre los pares y entre éstos y sus superiores, “más ligados a la existencia, pero también reconocidos por la opinión común e igualmente estrechos”<sup>396</sup>. Tanto era así que el regente de la institución era

---

<sup>395</sup> Ídem. p. 324.

<sup>396</sup> Ídem. p. 327.

un par con experiencia, no un adulto con responsabilidad asumida respecto de los superiores<sup>397</sup>.

Una modalidad de gran importancia, generadora de vínculos de filiación educativa, y también de iniciación generacional, es la asociación del estudiante avanzado con el iniciado. Este muchas veces mendiga para mantener a su cuidador; aunque el encargo de esta responsabilidad del cuidado la realiza la propia familia del menor, (que no permitía el ejercicio de la mendicidad para su hijo). Esto no significa que se desligue la familia de la competencia filial, no obstante deja en manos del veterano la forma en que el otro se introduzca en la sociedad de los adultos. Esta especie de delegación de autoridad fáctica y moral sobre el pequeño, era tolerada y aún promovida por la sociedad; pues el riesgo que corrían los novatos al alejarse de las familias consistía en la introducción de una nueva vida que los alejara del fin original, esto es, estudiar. La peligrosa acechanza que se cernía sobre el menor no era otra que la mendicidad.

La jerarquía escolar, lejos de establecerse, no existía como significación imaginaria; esto surge a partir del siglo XV, por específicas razones que ya abordaremos. Pero lo importante aquí es el hecho de que el estudiante no estaba sojuzgado a la autoridad ni a la dominación de un referente escolar, en tanto “no estaba sometido a una autoridad disciplinaria extracorporativa, a una jerarquía escolar”<sup>398</sup>. Por el momento, se referencia la autoridad en un veterano o bien en la asociación de estudiantes. Las amistades y el grupo de pertenencia, regían las conductas de los estudiantes mucho más que la escuela.

La estructura de cofradía no perdura por mucho tiempo; la anarquización de los grupos produce la descalificación de las organizaciones estudiantiles, por lo que, junto al ascenso del absolutismo monárquico, comienza a instituirse un principio de orden, de jerarquía y autoridad hasta ahora desconocida por los estudiantes. Pues, al mismo tiempo que las nociones generales acerca de la infancia cambian, junto al advenimiento de la monarquía, lo hace paralelamente el imaginario social de la época. Por ello, si la constelación de significaciones se transforma, lo hace el sentimiento

---

<sup>397</sup> “Cada año se elige un prior y sus consejeros, los cuales constituyen una especie de tribunal de honor, de arbitrio...” Ídem. p. 322.

<sup>398</sup> Ídem. p. 333.

que la sociedad en su conjunto tiene de la infancia. Y podemos decir que sobre la base de esta afectación, esto es, un nuevo sentido dado a la infancia, se produce la mutación de la institución escolar. El nuevo imaginario con sus nociones de orden y disciplina, requiere de instituciones que sirvan a la modelización de la subjetividad, en la perspectiva del disciplinamiento.

A partir del siglo XV nos dice Ariés, se sitúa la institución sobre los principios clericales; así, la preocupación de los eclesiásticos por el orden y el acatamiento de las reglas institucionales, se traducen en una proscripción de las costumbres y rituales de camaradería. Ello es acompañado, en el orden filosófico, por un nuevo espíritu de respeto al ordenamiento y la jerarquía, junto con el advenimiento del cartesianismo en el siglo XVII.

El educador, en este significativo cambio de afectaciones, y también de sentido social, adquiere una nueva representación, es portador ahora de una responsabilidad esencial: transmitir virtudes a sus discípulos y alumnos. Lo que hasta ahora había permanecido más o menos velado, esto es, la preocupación sobre la moralidad del educador, se revela de manera manifiesta en este gran cambio de significaciones imaginarias. El rol que el educador tiene ahora, conlleva una nueva responsabilidad, la de velar por la salud del alma de los niños. Esto tiene como directa implicancia, una mutación del alma del mismo maestro. Ya no basta entonces con enseñar, es necesario ahora que junto a las nuevas nociones sobre jerarquía y orden (recordemos los postulados del Cardenal Estouteville, quien propuso con éxito, que el niño debía entrar con rapidez en una relación fuertemente jerárquica respecto de los mayores y adultos en general), se registren la propagación de nuevas ideas de edificación moral entrelazado esto con un fuerte sesgo puritano. Los “principios (de disciplina) se manifiestan en primer lugar por la reticencia a admitir los usos tradicionales de camaradería y de autonomía de los escolares”<sup>399</sup>.

Aquello que había servido de lazo esencial para la constitución de la subjetividad del niño con posibilidades de educación, la cofradía, el ritual desjerarquizado y tal vez anárquico, se transforma sólo en un rasgo del

---

<sup>399</sup> Ídem. p. 334.



pasado, en una curiosidad que subsiste en algunos rincones de las instituciones, pero ya sin el valor de marcación subjetiva que tenía entonces.

El alma misma del educador debe cambiar, por lo tanto la responsabilidad asumida sólo se referencia ante Dios, y por supuesto, ante los representantes de éste en la tierra. Asistimos entonces a una esencial mutación de las afectividades y de las costumbres respecto de la niñez. Pues una trascendente significación imaginaria comienza a extenderse en el imaginario de la época, la noción de flaqueza enfermiza de la infancia. Ello es concurrente a la idea, ya expuesta, de responsabilidad virtuosa del educador.

El regente de la institución deja de ser un par, es ahora un representante de los estamentos superiores de la jerarquía institucional. Lo que en el siglo XIII, estaba a cargo del veterano de la cofradía, a partir del siglo XV es competencia del educador. Es decir que la edificación moral, la rectitud en el comportamiento, la observación de las reglas institucionales y sociales, esto es, todo lo extraacadémico, queda a cargo del maestro. Era por lo tanto su obligación interesarse por todo lo que significara la formación virtuosa del alumno. Es por ello que el colegio se convierte en la puerta de entrada del nuevo disciplinamiento; tanto del cuerpo, como de la afectividad, y con ello queremos implicar a la subjetividad misma.

La rigurosidad de las reglas monásticas que comienzan a regir a la educación, es concomitante a la rígida aplicación de las mismas. Por ejemplo, los estatutos de la escuela de Navarra imposibilitaban a los niños de diez años a salir solos, deben hacerlo con maestros o con adultos debidamente registrados. La estructura se transforma plenamente sobre la base de la vigilancia constante; ello generaliza la delación que se erige como un esencial principio de gobierno, lo que es concurrente al tercer sostén del sistema, si así podemos denominarlo, y éste es la aplicación metódica de castigos corporales. La primera infancia, es decir las nociones imaginarias que de ella se tienen, cambian de manera radical.

Tanto implica esta radicalidad, que a partir de esta época se instituye la vigilancia como principio de la educación escolar. “Los jesuitas insistían mucho, principalmente en los reglamentos de sus internados, acerca del

deber de vigilancia de los prefectos encargados de respetarla”<sup>400</sup>. Esto se afianza con el decurso del tiempo, principalmente a partir del siglo XVI, instalándose plenamente en el siglo XVII. Para que esta generalización pudiera ocurrir, primero debió conformarse en el imaginario social una nueva representación de la infancia. Por ello, al señalar las mutaciones del sistema escolar, necesariamente deben considerarse de manera privilegiada los cambios representacionales e imaginario que se tienen de la niñez<sup>401</sup>.

La institución de la cofradía, por lo tanto, estalla definitivamente. Los nuevos principios que rigen el sistema escolar no dejan lugar a la solidaridad entre pares. Estos principios perdurarán en la escuela, como un eco apagado de lo que consistió para el alumno el derecho de delación. Esto postula un control permanente de las actitudes del niño, como también de sus deseos, por parte del maestro. Al derecho de delación, que en el siglo XVI era asumido por algunos alumnos, se correspondía por parte del adulto el derecho de corrección. La escala jerárquica que se establece, posibilita que aquel que observa tanto al niño como al adulto, el inspector, es a su vez controlado por dos personas que él mismo no conoce, denominados observadores públicos.

A los principios mencionados de vigilancia y delación le corresponden, como se adelantó, el castigo corporal; que abreva en la prolija codificación penal de la época. Así, el látigo, el calabozo y el azote se erigen en una habitualidad institucional.

Se muta entonces, en el siglo XVI, la multa en castigo corporal, la solidaridad entre camaradas en derecho de delación, el acompañamiento del veterano en autoridad institucional permanente. Para continuar por lo tanto con las transformaciones nocionales acerca de la infancia, debemos decir que el azote se transforma en un acción envilecedora para el niño; pues ese era el sentido que se le daba al castigo. Pues bien, antes del siglo XVI si llegaba a existir castigo (lo que además era extraño), no se connotaba con este sentido humillante.

---

<sup>400</sup> Ídem. p. 337.

<sup>401</sup> Dice Ariés: "A partir del siglo XV, los hombres encargados del orden, los organizadores ilustrados, al mismo tiempo que luchan contra las costumbres escolares de solidaridad corporativa, tratan de difundir una nueva idea de la infancia y de su educación" (op. cit. 1987. p. 335).

Posteriormente al siglo XV, el castigo además de extenderse, comienza a especificarse en el látigo y en el azote. Mientras en las escuelas pobres, donde los niños no pueden pagar multas, el látigo es de utilización común, en las escuelas donde la población escolar se compone de alumnos de clase social acomodada, el castigo se transmuta en multas a pagar en dinero. Es dable aclarar que la generalización del látigo, según Ariés (1987), trasciende el medio escolar, pues los mismos clérigos lo utilizaban para castigar a los laicos servidores, por ciertos incumplimientos religiosos. Llega incluso a incorporarse el azote como castigo por el código penal; esta habilitación social promueve a los moralistas del siglo XVII a la utilización frecuente de todas las edades y todos los delitos. Puede pensarse en una expansión del uso del instrumento, pues a principios del siglo XVI sólo se atenía su utilización a ser una pena escolástica.

Afirma Ariés que, hacia la misma época, surge la figura del corrector, esto es, un alumno avanzado que era el encargado de aplicar a sus compañeros la punición debida. Podemos considerar entonces que la instancia represiva corporal se instituye a instancias de una distinta valoración de la libertad, y de la apreciación del cuerpo; pues también es lícito pensar que aquello que discurre en el ámbito del Estado, de las relaciones entre éste y la sociedad civil, por ejemplo, el ascenso de los reyes al trono, (cuyo origen está divinizado); es decir, el surgimiento del absolutismo monárquico, extiende en la sociedad una manera particular de considerar, de puntuar y de tasar las afectaciones del cuerpo y de los deseos.

Si no preguntamos entonces por la escolarización, registramos que por la acumulación de responsabilidades, moral, correctiva, piadosa, la escuela se transforma gradualmente en la institución de socialización más importante para los varones de la burguesía. Y su estructuración vertical, con una importante estratificación jerárquica, forma parte de las instituciones más influyentes de la época, entre ellas, y quizás la más importante, la subordinación al Rey, primer representante de Dios en la tierra.

Además, no es ocioso reconocer que aquello que se extiende como una nueva significación social, se particulariza de manera puntual en el sistema escolar. Si en el siglo XVII, la *Ratio* impedía a los padres castigar corporalmente a sus hijos, los jesuitas asumían ese lugar de ejecutores de la

punición. Es por ello que también puede considerarse que la vigilancia constante, la delación como principio de gobierno, y la generalización de los castigos corporales, forman parte de un nuevo contenido de lo dimos en llamar sistema de enseñanza, moldeadora de deseos y subjetividades, de pasiones y acciones. Ya estaba instalado el castigo como institución, a los adultos y a los niños; los únicos que estaban exceptuados de ser víctimas de esta práctica infamante eran los nobles.

No es de menor importancia, tampoco, que para el imaginario de la época, nos referimos al siglo XVI, el trato a los niños se asemejaba al de los villanos; siendo necesario para tal categorización, que la etapa de la adolescencia (aún no significada como tal), retrocediera a la de la infancia, pues se instituyó que los castigos corporales ya no correspondían ser ejecutados sólo sobre los párvulos, sino que se extiende a los jóvenes de hasta veinte años. Esta asimilación del castigo del adulto hacia los que debían ser flagelados y humillados, es decir los niños y los delincuentes, abre un sesgo dentro del imaginario que permitirá luego, con el devenir de los siglos, la institucionalización de los modos de valorar las conductas de los desadaptados escolares. “El interés de humillar a la infancia, para distinguirla y ayudarla, se atenuará a lo largo del siglo XVIII, y la historia de la disciplina escolar permite seguir la modificación de la conciencia colectiva a este respecto”<sup>402</sup> (ídem:346).

Una nueva mixtura de significaciones se erige como imaginario social; pues lo que había sido la asociación gremial del estudiante, con las prerrogativas propias de la protección de esa institución, se transmuta en vigilancia continua que está garantizada por la delación mutua. La práctica delatoria confluye en el mismo maestro, que es quien la promueve, por lo demás.

La aparición de Juan Bautista De La Salle<sup>403</sup>, quien en su prédica, hacia 1769, establece la noción de que el castigo corporal envilece más de lo que corrige, marca una inflexión. El siglo XVIII es el escenario de una nueva

---

<sup>402</sup> Ídem. p. 346.

<sup>403</sup> Decía Juan B. De La Salle en su Reglamento de Escuelas Cristianas: “Sólo se emplean los golpes por el mal humor o por incapacidad. Pues los golpes son castigos serviles, que envilecen el alma, aún cuando corrijan, si es que corrigen, ya que su efecto ordinario es el de empedernir”. Ediciones Paulinas. Bs. As. 1957.

transformación, la condena y supresión por parte de Clemente XIV en 1773 de los Jesuitas, revierte gradualmente la situación del escolar. Confluye esta remoción de la institución eclesiástica, con la reorganización del sistema escolar en su conjunto.

Ello implicó, especialmente en Francia, dejar de aplicar los castigos corporales, y también no permitir las prácticas delatorias. Conlleva esto a que desaparezca la institución de los observadores (con su función de instructores) dejen de ser tales; al igual que el abandono del derecho de corrección del maestro. Se “sustituyó a los alumnos instructores por maestros subalternos. Este es el origen del vigilante del liceo” (ídem:349). Aunque un país renuente a tales cambios, principalmente en lo referido a lo corporal, fue Inglaterra; que mantuvo la punición corporal hasta avanzado el siglo XX. A principio de milenio, se debate aún en ese país, por la aplicación o no de dichos métodos en la escuela.

Una nueva concepción de la infancia se extiende en la sociedad junto a la reforma del sistema disciplinario, aunque sería excesivo afirmar que la misma se produce por el avance del liberalismo. Pues si bien el látigo desaparece relativamente de los colegios<sup>404</sup>, se traslada a la tropa de ejército “donde los castigos corporales, imitados del ejército de Federico II de Prusia (...) se vuelven sistemáticos” (ídem:349).

Se instala una nueva orientación sobre la infancia en tanto ya no se la asocia con la imperfección ni tampoco es necesario ya su humillación. Se concibe así, estimular en el niño la responsabilidad del adulto. Y se lo debe preparar gradualmente para la vida adulta. Avanza esta orientación con más fuerza a medida que avanzan la implementación de figuras en la escuela que gradualmente defienden a los alumnos en las reuniones de maestros, nos referimos al tribuno.

Por otro lado, como adelantamos, un seguimiento del derrotero del látigo se puede realizar a través de la salida de éste del ámbito de la escuela, para instalarse en el lugar mismo de la tropa, y algunas décadas después, en los talleres de manufacturas. Las concepciones disciplinarias, entonces, remiten

---

<sup>404</sup> Decimos relativamente pues según Ariés y G. Duby “En los medios burgueses, más aún que en los aristocráticos, apenas si se castiga ya a los niños dentro de la casa. Subsisten (...) algunos azotes y disciplinas. Donde persisten es en algunos colegios y en algunos liceos que pretenden imponer una disciplina militar” En: Ariés y Duby; op. cit. 1991. p. 164.

a las instituciones que estructuran la subjetividad, la escuela, el taller y el cuartel, tal como lo explicita abundantemente M. Foucault<sup>405</sup>.

La mencionada transformación de las significaciones sobre la infancia, termina de instalarse en el siglo XVIII, con toda la potencia que otorga la consideración de que el niño debe atravesar el período de la infancia con ciertos cuidados y en varias etapas. Se sienta así las bases de la educación que se impondrá en el siglo XIX. Recordemos, por lo demás, que este cambio de significación refiere también a la inclusión de los infantes a las actividades productivas, en plena expansión de la Revolución Industrial. Pero ello determina que se configure una nueva concepción de educación, al menos para los hijos de la burguesía, pues puede pensarse que la extensión del liberalismo en el ámbito escolar fue completa. No fue así, “la disciplina escolar abandonó su tradición liberal de finales del Antiguo Régimen e incluso del período revolucionario para adoptar los métodos castrenses, un estilo cuartelero que duraría mucho tiempo, casi hasta finales del siglo XIX”<sup>406</sup>.

### **El orden cerrado**

Por la influencia del emperador Napoleón I, se propaga el disciplinamiento militar en la escuela. Los regímenes disciplinarios castrenses se extendieron durante casi todo el siglo XIX. Como vimos, las prácticas liberales de fines del Antiguo Régimen, dejan de estar en boga, para dar paso a un nuevo modo de entender la estadía del niño en la escuela. Así, todos los rituales que se verán en el ordenamiento escolar, provienen en su mayoría de las prácticas de orden cerrado del cuartel, sobre la base de los principios de exactitud y subordinación. Por ello, la formación del alumnado en fila, la utilización del timbre o campana, que viene a complementar al silbato, remiten directamente al dispositivo panóptico de vigilancia y control (M. Foucault<sup>407</sup>).

---

<sup>405</sup> El texto en el que profundamente analiza M. Foucault las instituciones de encierro y la disciplina es *Vigilar y Castigar*. (op. cit.).

<sup>406</sup> Ariés, Ph.; 1987. p. 351.

<sup>407</sup> Recordemos definición de panóptico dada por Foucault, basándose en J. Bentham: “es aquel lugar desde el cual se puede ver el panorama sin ser visto”.

El desarrollo de las ideas liberales acerca de la educación, se interrumpe por el ascendiente que el orden militar adquiere para toda la sociedad europea. La fundación de las escuelas militares, viene a sintetizar la concurrencia del orden militar con el escolar; convirtiéndose esta institución en paradigma. “El liberalismo del siglo XVIII fue, pues, interceptado por una influencia opuesta, que triunfó en parte y que impuso a la juventud escolar una condición de militarización”<sup>408</sup>.

Es interesante conocer como el uso del silbato, en la sociedad donde se impone un orden disciplinar, indicaba por un lado la salida del orden cerrado de la tropa, y por otro, la disposición subjetiva del niño y también del adulto a la alarma sonora que determina un cambio de posición corporal, y subjetiva. Después de la expulsión de los jesuitas, una parte importante de la instrucción se orientó para la preparación de escuelas militares “y toda la enseñanza adoptó algo de esa conducta militar”.

Otro elemento de significación central en el entrecruzamiento entre cuartel y escuela, es el uniforme de los alumnos, que como referencia más inmediata, se toma del modelo militar. Se reemplazan incluso en los internados privados la túnica clerical por una imitación de los uniformes de los oficiales. La ascendencia social que el ejército tenía sobre el resto de la sociedad, incidía fuertemente para que se convirtiera en un verdadero modelo, del cual tomar los rasgos más sobresalientes. Así, la utilización de los uniformes posibilitaba a la gente del pueblo, la cercanía ilusoria a la nobleza, por aportar ésta la casi totalidad de los cuadros para la oficialidad del ejército, y también por el mimetismo evanescente que implicaba el uso del uniforme por parte de los reyes. Pero esa militarización no se detuvo en el orden y en el vestuario, sino que también comenzó a enseñarse disciplinas “modernas”, tales como historia, geografía, matemáticas, y no tanto latín.

Precisamente por esta conjunción institucional entre escuela y cuartel surge la categoría etaria de la adolescencia, pues el interés puesto ahora sobre el oficial<sup>409</sup> y el soldado promueve “una identificación confusa, pero

---

<sup>408</sup> Ariés. 1987. p. 352.

<sup>409</sup> Recordemos que los instructores escolares comienzan a llamarse con nuevos nombres, entre ellos: capitán, caporal, etc.

real, entre la primera adolescencia y el tipo de soldado (sobre) el modelo del buen mozo”.

La adolescencia, era descrita como un período posterior a la infancia sin que se alcance todavía la plena etapa de la juventud. Una nueva sensibilidad se estatuye, es así que las imágenes de los niños con uniforme crean la figuración de que el niño deja de serlo. El montaje semiológico que sostiene a esta nueva significación está dado por la atribución del valor moral que se desprendería del uniforme y de la disciplina militar.

Por otro lado, es interesante conocer el modo en que se desarrolla durante el siglo XIX en Europa el trapecio como elemento que pasa a tener objetivos educativos e higiénicos, dejando atrás su historia ligada al espectáculo circense<sup>410</sup>. De acuerdo a Brozas Polo, este aparato tiene su antecedente en el triángulo móvil, y fue tomado (apropiado sería el mejor término) por Clías (1782-1854), de los artistas nómades italianos. Clías, lo adapta al orden gimnástico. Pero es el general español Francisco Amorós quien en 1806, en un encuentro con un viajero prusiano descubre el triángulo móvil y lo introduce en el ámbito educativo y militar. Y es quien transforma el triángulo en trapecio y lo adapta a fines gimnásticos. Esa transformación se realiza sobre las críticas al triángulo y “como una forma de distinción que parece buscar el distanciamiento respecto de la práctica funambulesca”<sup>411</sup>. La gimnasia amorosiana goza de prestigio en España y Francia durante las décadas centrales del siglo XIX, hasta su decadencia por considerarse antihigiénica, pues fue criticada desde el punto de vista pedagógico; sin embargo muchas de sus prescripciones perduran hoy en la enseñanza gimnástica escolar. Pero lo importante para consignar en nuestra investigación es que “en este marco histórico las prácticas gimnásticas se configuran (...) nutriéndose de la transición entre el poder militar y el poder médico (sobre los ejercicios físicos). Por un lado, los nacientes deportes gimnásticos (...), por otro la educación física escolar y, por último la gimnasia higiénica – recreativa, en este momento fronteriza con el ámbito terapéutico”<sup>412</sup>.

---

<sup>410</sup> Brozas Polo, María; “El trapecio en los tratados gimnásticos españoles de la segunda mitad del siglo XIX”. En Revista *Kinesis*. Nº 36. Armenia. Colombia. 2001. pp. 72-78.

<sup>411</sup> Ídem. p. 73.

<sup>412</sup> Ídem. P. 78.



Se evidencia entonces el modo en que esta conjunción entre lo militar y lo educativo resignifica elementos y prácticas que no tienen origen en esos ámbitos sino que su génesis es diversa y múltiple; sin embargo, a pesar de ese origen disímil, el introito de lo militar en lo educativo da nuevos usos y sentidos a aparatos y prácticas pues se transforma esa conjunción en un campo de fuerte prestigio y valoración.

Por otro lado no dejan de tener consecuencias estas consideraciones en la transformación de la escolaridad, y en el advenimiento de la escuela moderna, tanto en su faz institucional administrativa como también pedagógica, como lo veremos al abordar el sistema escolar argentino, donde se conjugan la transmisión de los emblemas de la nación, las prácticas militaristas, con la necesidad de un sujeto infantil fuertemente identificado a los ideales de la patria. Y veremos más adelante de qué manera se expande en este país sudamericano este eco disciplinar que consolida, creemos, un sujeto político, el niño, en el marco de una heteronomía social rígida y creciente.

Es por ello que en la escuela moderna convergen tanto el niño como el adolescente. Recordemos de paso que fue el mismo Napoleón el que creó la prolongación de la estadía del niño en la institución escolar, hasta que el egreso devolvía a la sociedad un joven disciplinado.

Si repasamos la transformación de las significaciones del niño como internado a hijo de la unión conyugal, reconoceremos vastas mutaciones en el orden del imaginario social en Europa.

Durante el siglo XVIII, podría decirse que se establece una clara divisoria de aguas respecto de los modos y categorías que conformaba el sistema escolar. Por un lado tenemos que muchos niños alcanzaban su educación a través del preceptorado; esto sólo podía ser costado por las clases acomodadas, por ello, cuantitativamente esta categoría es minoritaria. La protección del preceptor, que bien podía ser un compañero de más edad muchas veces terminaba gestando el aislamiento social del niño.

Respecto de la división establecida entre el internado y el externado, debemos remitirnos nuevamente a los jesuitas. Los términos que esta orden religiosa utilizaba para denominar tanto a un grupo como a otro eran los siguientes: *convictores* (internos) y *externi* o *galocho* a los otros.

El internado del siglo XIX vino a reemplazar casi completamente la modalidad institucional de la orden religiosa. Es así entonces que aquellos que vivían dentro del colegio, en el inicio de la modernidad, lo hacían por la distancia que la escuela tenía de su hogar, llamándose becarios. Esta minoría era denominada así porque las becas que otorgaban los colegios eran vendidas a los ricos. En el transcurso de la vida cotidiana dentro de la institución, internos y externos se mezclaban, diferenciándose sólo por la vestimenta.

Los pensionistas, que dependían del director, estaban sujetos a una permanente disciplina; y aquellos que debían vivir fuera del colegio, pero no lo hacían en sus casas, debían alquilar habitaciones en las ciudades. Preforma ya esta modalidad a la que adquirirá el internado moderno.

Se instituye con la modalidad del internado (siglo XVII), la autoridad casi ilimitada de los maestros, como también la libertad casi sin límites que desplegaban los externados fuera de la institución. Así, el término pedagogía refiere a los lugares donde vivían los escolares, por lo general en pensiones privadas que los regentes inspeccionaban con frecuencia. El maestro también ejercía el control de los alumnos fuera del establecimiento, y los sacerdotes que cumplían esa función tomaron el látigo para impartir orden.

Puede establecerse que antes del siglo XVIII, existían dos clases de internados. Uno de ellos receptaban a los niños y los mandaban al colegio, es decir que estaban allí sólo en calidad de pensionistas. Mientras que una segunda modalidad hace referencia a aquellos permisionarios que imparten una enseñanza directa a los niños, hasta llegar al cuarto curso. Llegado ese límite eran enviados luego los pequeños a un colegio donde podían continuar sus estudios. A partir de 1773, con la expulsión de los jesuitas, las pensiones privadas proliferan, y contiene gran cantidad de colegiales.

No tardó en llegar la unificación de las dos modalidades; en siglo XVIII las dos formas de internados se juntan. Se instala entonces, a través de la generalización del internado, la idea de que la reclusión es garantía de la mejor educación. Reconociéndose el valor moral del encierro, como también los buenos resultados pedagógicos que permite alcanzar. "El escolar ha dejado de ser el vencejo o el galocho de los siglos XV y XVI... Se convierte

en el pensionista (...) de una pedagogía que garantiza disciplina y repetición”<sup>413</sup>.

El externado, por resultar inmanejable, se suprime. Pero se generaliza además la sospecha de todo aquello que no se oriente directamente a la educación escolar; es así que las mismas vacaciones resultan sospechosas para las autoridades.

La modalidad del internado se extiende; cerca de 1870 los alumnos internados componían el 80 % del alumnado general, tanto en Alemania, Francia e Inglaterra. Pero un acelerado despoblamiento de los internados se produce, tanto que en 1903 sólo el 30% de los alumnos estaba internado. Una razón suficiente para explicar dicho fenómeno lo constituye el hecho de que la familia prefiere a sus hijos en el hogar ya que lo constituye, antes que fuera de él, aunque sea al cuidado de la más dura y mejor disciplina.

El internado nació para pocos niños al principio; la educación escolar luego fue preparando a los niños para la vida adulta. Si retornamos al siglo XVI y XVII, recordamos que el alumno no tenía un tipo social ideal, pues la escuela no se lo establecía. Asimismo tampoco es producto de la escuela, para el imaginario de la época, el hombre honrado. Pero es en el siglo XVIII donde el internado adquiere su máxima extensión y su mayor poder de formación, pues comienza a diferenciarse la infancia de otros períodos etarios. Durante ese segmento histórico la burguesía necesitó a la escuela para internar a sus hijos; pues ahora la escuela sí asumía y transmitía un tipo social ideal. “A principios del siglo XIX, la reclusión del niño y del muchacho lejos del mundo y de su propia familia era considerada como una de las formas ideales de la educación, junto con el preceptorado individual (...) Ambos responden a la misma convicción de la necesidad moral de gobernar a la infancia de forma más precisa”<sup>414</sup>.

Las divisiones entre familia y escuela, comienzan a renovarse en favor del poder que adquiere la primera en detrimento de la segunda a finales del siglo XIX. Pues si durante el auge del internado, la escuela, donde las edades se mezclan, reemplaza a la sociedad, ahora la familia se posiciona como transmisora moral de valores y también como sostén de un tipo

---

<sup>413</sup> Ariés, Ph.; 1987. p. 368.

<sup>414</sup> Ídem. p. 371.

humano ideal. En el imaginario social el hijo fue el que vertebró la familia conyugal. Ello como una consecuencia directa de la expansión y arraigo del malthussianismo demográfico.

### **Nuevos sentimientos sobre la infancia**

Es de importancia capital el reconocimiento de las valoraciones sociales sobre la infancia, pues de ello depende la exacta dimensión de los lugares que el niño ocupaba en la sociedad. Y con ello se devela también el lugar de enclave, y la potencia del mismo, que la escuela podía adquirir. Este análisis podría permitir la pregunta acerca de sentimientos que los adultos tenían acerca de los niños y si éstos podían ser concebidos como sujetos con capacidad de deliberación, de reflexión y por lo tanto de autonomía.

Uno de aquellos sentimientos, surgidos en la Baja Edad Media, fue el mimoseo, que parte de una consideración de la infancia considerada como un período corto. Así, el niño a los siete años se mezclaba con los adultos. Mientras que el otro sentimiento que puede considerarse de importancia relevante, y que empapó de sentido un largo período histórico, es la declaración de inocencia y fragilidad de la infancia. Los moralistas tomaban estos enunciados como el sostén más importante de su ideología. Lo que producía entonces una causa concurrente con la consolidación de la institución educativa, y los modos disciplinarios que en ella se ejercía, que por cierto eran metódicos y rigurosos.

Así, los sentimientos de la infancia se estructuran en torno a la escuela, es decir, a la institucionalización de la modalidad de encuentro entre maestro y alumno; a las condiciones que las visibilidades edilicias promueven; a las determinaciones que el tiempo escolar permite con sus ritmos y sus escansiones; y también las condiciones etarias de los niños se conforman a partir de la institución escolar.

Recordemos que la escuela medieval no tenía como objetivo la educación de los niños que le eran confiados; sino que la principal tarea de la misma consistía en la preparación primaria, técnica, en cuanto a cierta instrucción, con el propósito de que los hijos de la naciente burguesía y la nobleza accedieran luego a la vida religiosa. Por ello, no tenía como objeto la

formación moral ni social de esos alumnos. Además, una clara distinción de lo que después ser la escuela moderna, es la indiferenciación de edades entre los concurrentes.

A la escuela del Antiguo Régimen se asistía irregularmente; tanto adultos, como niños y ancianos adecuaban su asistencia a otras circunstancias. La llegada de nuevas concepciones acerca de la educación, con Gerson en el siglo XV, y más tarde con los jesuitas en el siglo XVII, comienza un período de singularización de la infancia; esto es, una nueva manera de significar ese período de la vida, particularizarlo, encontrándole condiciones diferenciales a las etapas etarias posteriores.

Ya instalado el siglo XVIII, la separación y distinción de los niños respecto de los adultos en la escuela, se produce casi definitivamente. También termina por imponerse la obligatoriedad, por lo menos de una manera tácita; es, por lo tanto, dejada atrás la concepción que reduce la asistencia a la escuela sólo cuando se puede. De esta manera, la institución encuadra poco a poco lo que damos en llamar el sentimiento de la infancia; en cuanto a la manera que tiene el todo social de dar sentido a ese período de la vida, a considerarlo primeramente una etapa distinta por su conformación de intereses, de consideraciones, de establecerse diferencialmente de los posteriores períodos de la existencia. Y con ello, se instituye en el imaginario social, significaciones que comienzan a determinar por su potencia imaginaria, verdaderos modos de sentir la infancia, de valorarla, de dignificarla; pero contrariamente a las consideraciones hechas sobre la consolidación de esa etapa, también se recrean condiciones que no dejaron de conformar dispositivos de franca explotación de los niños. Así, durante el período de la Revolución Industrial, el trabajo de los infantes fue rápidamente requerido por la naciente gran industria de los países capitalistas más desarrollados. Así “el salario paterno proporciona los recursos esenciales, completados, desde el momento en que es posible, por las aportaciones de los hijos, lo que constituye la clave de una natalidad obrera que se mantuvo durante largo tiempo vigorosa”<sup>415</sup>.

Esta son las huellas primigenias, incompletas por ahora, en esta investigación, (pero que pueden ahondarse con más rigor en la producción

---

<sup>415</sup> Ariés, Ph. y Duby, G.; op. Cit. 1991. p.116.

de Ph. Ariés, 1987), que posibilita orientarnos en la constitución de un imaginario social, con sus determinadas y determinantes significaciones sobre la niñez, la pedagogía, la disciplina, la violencia, el deseo, el cuerpo, el vínculo pedagógico, etc., que terminarán por edificar la escuela moderna en nuestro país hacia fines del siglo XIX. A cuyos modos y contenidos institucionales, nos atenemos aún hoy al pensar la educación, la escolaridad y la institución escolar. En consecuencia, parte de la conformación institucional tiene ese sesgo particular, por lo menos en Europa, lo que implica tener en consideración que muchos de los pensadores liberales del siglo XIX en hispanoamérica abrevaron incesantemente de la concepción liberal de la educación que terminó por imponerse en la vieja Europa, introduciendo coordenadas semióticas e imaginarias que dieron un perfil particular a la subjetividad occidental en esta región del mundo. Y sobre ese modelamiento subjetivo queremos indagar dentro del marco del orden escolar y sus rituales, respecto de la autonomía, la autoridad, la obediencia, la reflexión, etc.

Se agrega además, a esta forma institucional particular, la composición de vectores que determinaron valoraciones sociales de importantes consecuencias en lo que respecta a la sexualidad, la corporalidad y el poder, como así también en cuanto a los contenidos de clase que implicaba la transmisión de conocimientos. Con lo que se irá edificando gradualmente un verdadero sistema de enseñanza, que en su funcionamiento despliega todas las formas necesarias de sentido binario; veremos las clasificaciones taxativas, entre otras, las de género, de clase social, de culturas, que se ahondaron hacia aquel período; pues bien, la escuela como maquinaria institucional no se sustrajo a las mismas, sino que, por el contrario, contribuye como los mejores dispositivos a recrear los tipos binarios propios de la modernidad.

### **La clase y el género en la escuela**

Una importante división se estatuye en los países europeos en los albores de la modernidad; esta es, el grupo de concurrentes a la escuela, eran los hijos varones de la burguesía, de la aristocracia, de la nobleza, como

también niños de origen campesino, (los hijos de los labradores pequeños arrendatarios), y por otro lado se encontraban los niños que no se incluían en la institución escolar. Esta diferenciación implicaba una consideración respecto de la infancia tal como lo hemos señalado, es decir, aquella que la consideraba como la etapa frágil donde la conservación de la inocencia es un capital de la misma, y aquellas que soportaban ciertas clases sociales, por lo general sectores atravesados por una profunda pauperización, desheredados, pobres de la ciudad que en síntesis, podrían denominarse tal como lo hace el escritor Víctor Hugo, con el título de su novela *Los miserables*, en la que la infancia no se registraba como una etapa dentro de la secuencia y progresión etaria; sino que los niños de familias pobres ingresaban directamente a ese mundo adulto de miserias y privaciones. La escolaridad, en consecuencia, no existía como paso obligado para estos sectores sociales; excepto en aquellos casos en que los niños pobres eran preparados para el ejercicio de un oficio, y para ello se implementaba una educación referida a un corto período en el paso de estos niños por la escuela.

Por lo tanto, la permanencia en el resguardo institucional posibilitaba a las buenas conciencias burguesas el mantenimiento de gran parte de aquellas nociones que consideraban la infancia como un segmento de la existencia de larga duración, que inundaron con su sentido todo el período histórico de la construcción de la escuela moderna. Mientras que los niños de sectores pobres accedían a una escolaridad de ciclo corto, que podríamos asimilar a la escolaridad primaria, con el objeto de poder insertarse de la mejor manera en el mundo del trabajo a través del aprendizaje de un oficio.

Encontramos aquí uno de los binarismos mencionados en otra parte de este trabajo, el que determina una clara división entre los pobres, el proletariado en general, y las clases dominantes, tanto en lo cultural como en lo económico. Este funcionamiento va a recorrer toda la historia de la educación, incluso hasta nuestros días, a pesar de los intentos de democratización de la escuela a partir de leyes pertinentes (en Argentina recordemos la promulgación de la Ley 1420, en la década de 1880, que garantizaba el acceso a todos los niños a la escuela pública, a partir de la obligatoriedad y la gratuidad de la concurrencia a la misma), pero que no

determinan de manera taxativa el real acceso de esos sectores a la educación, tal como se comprueba en los altos índices de deserción escolar.

Pero el aspecto clasista no es el único que funciona generando efectos de reproducción y segregación; también debemos atendernos al núcleo de funcionamiento de educación de género que se instala en la escuela moderna y que llegará, también, avanzado el siglo XX. Así, “en las escuelas, los niños y las niñas eran educados por separado, a menudo en edificios diferentes y haciendo hincapiés en la consecución de objetivos distintos”<sup>416</sup>.

Muchas niñas no concurrían a la escuela, no importaba cuál era su clase social. Hasta bien entrado el siglo XVIII, el acceso de las mujeres a la escuela se determinaba desde la perspectiva del oficio, es decir, que algunas niñas eran preparadas para la escritura para trabajar luego como escribientes de los comerciantes o de la nobleza. Pero no se producía un ingreso masivo de las niñas en la educación, excepto en los casos de niñas burguesas.

Esta educación de género se denota profusamente en el contenido de lo que la escuela transmitió a los niños, tal como lo hemos visto, pues con la conformación de la división de sexos de acuerdo a criterios de poder de uno sobre el otro, se mantiene una impronta subjetiva que dar como resultado el tratamiento y conceptualización de la mujer de acuerdo a coordenadas de género.

Es necesario hacer notar, a manera de síntesis, que hasta el siglo XVIII, durante el Antiguo Régimen, persistía aún la escuela única; que desplegaba su enseñanza a sectores que se ampliaban según sus vocaciones, u oficios mecánicos. Pero luego, las posteriores ramificaciones se producen según los sectores sociales. Con ello, como vimos, surge el sistema de enseñanza doble; por un lado tenemos institutos y colegios para burgueses, y por otro una escuela para pobres, donde primaba la oferta educativa del ciclo corto (primeras letras).

Durante el siglo XVIII, en el período de las Luces, algunos pensadores propusieron la enseñanza universal, donde todos pudieran acceder a la escolaridad, pero ello no primó, sino que después de la expulsión de los jesuitas la enseñanza se impartió a una clase social, de manera

---

<sup>416</sup> Ariés, Ph. y Duby, G.; op. cit. 1991. p. 76.



relativamente completa y de contenido clásico; mientras que las clases populares accedían sólo a una formación práctica. Los intelectuales de la época propulsaban un sentimiento de la infancia acorde a la consideración moral de protección de la ingenuidad de los niños burgueses; respecto de los otros niños recién avanzado el siglo XIX se produce la generalización de este sentimiento a todas las clases sociales, cuando la intimidad respecto a la vida privada se generaliza e intensifica con el triunfo de la institución familiar respecto de lo social. “El niño se encontró sometido, durante su escolaridad, a una disciplina cada vez más rigurosa y real, que distanciaba al niño sobre quien recaía la libertad del adulto. La infancia fue así prolongada a todo el período escolar”<sup>417</sup>.

### **Acotando la problemática**

Creemos necesario abordar entonces, de manera más extensa, las condiciones que permitieron que este nuevo sentimiento sobre la infancia se desarrollara, con relación a las concepciones liberales de ciudadanía, representación y especialmente abordaremos las condiciones histórico sociales y políticas que permitieron en Argentina la educación hacia fines del siglo XIX con un fuerte sesgo nacional. Y ello se liga de manera directa a las formas de autonomía dada al niño y a la niña en los orígenes de la escuela pública argentina. Aunque ello implique seguir ahondando la investigación acerca de algunos procesos de transformación institucionales producidos en Europa, pues se producen esos cambios en nuestra región a partir de la transformación del imaginario social de los países centrales.

De acuerdo a lo anterior, opto por investigar las diferentes posiciones y concepciones que los pensadores e intelectuales tenían acerca del niño y la niña respecto a su relación con la autoridad, el orden y los rituales en la escuela; y con ello inquirir el modo en que los teóricos de la educación y los dirigentes políticos pensaban en ese universo escolar la autonomía del niño y la niña en tanto capacidad de deliberación y de acción reflexiva; o bien, contrariamente, si establecían fuertes jerarquizaciones dentro de la escuela pues para un sector de esa dirigencia la sumisión del niño y la niña podría

---

<sup>417</sup> Ariés, Ph.; op. cit. 1987.p. 440.

ser entendida dentro de la ecuación obediencia-normalidad- escolaridad como saludable. Tomamos aquí en parte la tesis de Adriana Puiggrós, quien afirma que la escolarización era entendida en los orígenes del sistema educativo, en función de las nociones de normalidad y salud.<sup>418</sup>

Creemos que podemos indagar también, con relación a lo anterior, cómo la escolarización podía ser concebida como posible, por lo tanto, a partir del fuerte ordenamiento jerárquico y estratificación interna de la escuela (con sus modelos de autoridad y rituales) y ello tributaría a una conformación subjetiva solidaria a la construcción del Estado Nacional, ya que existió una profunda reformulación de las instituciones y con ello del imaginario social. Pues de acuerdo a Oscar Oszlak, "las heterogéneas disposiciones, costumbres, instituciones y prácticas socialmente aceptadas (...) fueron sustituidos por modernos códigos. Inspirados en la tradición jurídica europea, pero adecuándose a la idiosincrasia de la sociedad argentina y a los requerimientos que el nuevo orden imponía..."<sup>419</sup>.

Para este proceso de indagación tomaremos como fuentes primarias de investigación al material aportado por las revistas educativas de la época (finales del siglo XIX); pues el debate acerca de qué educación brindar desde el Estado, qué orden escolar implementar, y cuál debería ser el lugar del niño y la niña como alumnos y como futuros ciudadanos, se produce en estas revistas. Y pretendemos conocer, además, la dimensión histórico social que gestó la institución escolar en Argentina y con ello los procesos que moldearon las subjetividades de varias generaciones de argentinos. Pues ese momento fundacional seguramente delinea un determinado modo de ejercicio de la obediencia dentro de la escuela, del respeto por el orden, del acatamiento a la autoridad; y ese conjunto de procesos constitutivos del posterior ejercicio de la ciudadanía que genera la escuela, se relaciona indudablemente con la posición autónoma o heterónoma que el sujeto asume respecto de las significaciones más importantes de su época. Con ello queremos decir, junto a C. Castoriadis, que las sociedades se conforman en autónomas u heterónomas con relación a las posibilidades de reflexión y de acción deliberada que tengan los individuos para dictar ellos

---

<sup>418</sup> Puiggrós Adriana; op. cit. 1990.

<sup>419</sup> Oszlak, Oscar; *La formación del Estado Argentino*. Editorial de Belgrano. Bs. As. 1982. p. 94.

mismos -colectivamente- sus propias reglas sociales; con las cuales producirán elementos materiales y simbólicos, convivirán, e intentarán reproducir o no las instituciones. Serán heterónomas entonces cuando aquellos no sean capaces de establecer las leyes y reglas por ellos mismos y éstas sean dadas por una causa extrasocial (Dios, Patria) que las impone de una vez y para siempre, haciendo olvidar que fueron productos de una creación histórico social.

## Capítulo II: Cultura y significado. Organización del sistema educativo argentino

*Notas acerca de los salvajes de Norte América.*  
Planfleto de Benjamín Franklin, Ca 1784.

*Franklin escribió: durante al firma del Tratado de Lancaster, en Pensilvania, el año 1744, entre el Gobierno de Virginia y las Seis Naciones, los comisionados de Virginia hicieron saber a los indios que existía en Willimsburg un colegio provisto de fondos para al educación de la juventud india, y que si los jefes de las Seis Naciones enviaban media docena de sus hijos a ese colegio, el gobierno se encargaría de que recibieran todo lo necesario y de que fueran instruidos en todo el aprendizaje de la gente blanca.*

*El portavoz indígena respondió: sabemos que vosotros estimáis en alto grado el tipo de aprendizaje que se enseña en esos colegios, y que el mantenimiento de nuestros jóvenes durante el tiempo que estuvieran entre vosotros os resultaría costosísimo. Nosotros estamos convencidos, por lo tanto, de que mediante vuestra proposición deseáis hacernos bien y os lo agradecemos de todo corazón.*

*Pero vosotros, que sois sabios, debéis saber que naciones diferentes tienen distintos conceptos de las cosas, y por lo tanto no tomaréis por impropio el que nuestras ideas acerca de ese tipo de educación no sean las mismas que las vuestras. Hemos tenido una buena experiencia de ello; varios de nuestros jóvenes se educaron formalmente en los colegios de las provincias norteñas; se les instruyó en todas vuestra ciencias; pero cuando volvieron a nosotros, eran malos corredores, ignoraban todos los medios de vivir en los bosques, eran incapaces de soportar ya fuera el frío o el hambre, desconocían el modo de construir una choza o cómo atrapar un venado o cómo matar a un enemigo; hablaban nuestra lengua con imperfección, y no estaban preparados para ser consejeros ni cazadores ni guerreros; en definitiva, que no servían absolutamente para nada. Sin embargo, no nos sentimos menos obligado por vuestro generoso ofrecimiento, aunque declinamos aceptarlo, y para demostraros nuestra gratitud por el mismo, si los caballeros de Virginia nos envían una docena de sus hijos, nosotros cuidaremos de su educación, les instruiremos en todo cuanto sabemos y haremos de ellos hombres.*

Quando hablamos de cultura es necesario especificar y acotar ese concepto, pues existe una polisemia interpretativa del mismo. Usualmente se comprende a la cultura como lo opuesto a *nurtura*, pero esa oposición necesita ser aclarada. Nos dice R. Williams<sup>420</sup> que a partir de los siglos XV y XVI la migración del campo a la ciudad en Europa termina por afirmarse. Aunque este proceso comienza a desarrollarse gradualmente desde el siglo XII. Durante ese tiempo, y por supuesto el posterior hasta iniciado el siglo XX, las poblaciones debieron aprender el trato de los conciudadanos. Entre los siglos XV y XVI se comienza entonces a utilizar el término cultura para hacer referencia a procesos humanos y sociales; en el mundo latino, ese

---

<sup>420</sup> Williams, Raymond; *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península. 1980.

concepto era utilizado para referirse a toda acción de cultivo de la naturaleza.

Podemos incluso citar a Erasmo<sup>421</sup>, quien hacia 1530 describe una serie de acciones que muestran la falta de cultura o bien la pertenencia al medio rural, no ciudadano, entre ellas "limpiarse el moco con el gorro con la ropa es pueblerino". El uso del término cultura con relación a ese significado se extendió hasta el mismo siglo XX, en tanto regulación de las buenas maneras y modales pues cultura resultaba un término equivalente a *civilitas* (Williams<sup>422</sup>) como comportamiento civilizado de las clases altas urbanas.

Con el Iluminismo, avanzado el siglo XVIII, se entendía por cultura a la "cultura culta", es decir, la letrada, en tanto nivel superior de la civilización. Así, el esquema con que el Iluminismo intenta comprender el desarrollo cultural de los pueblos parte de un nivel inferior, la barbarie y llega a uno superior, la civilización europea que coincidía con la razón. Es decir que para este movimiento el camino cultural de los pueblos pasaba por un mismo derrotero y era el mismo para todos. Hoy podemos aclarar que esa visión europeizante partía, sin dudas, de una concepción etnocéntrica, pues de este modo dejaba por fuera a muchas culturas. Sin embargo, esa tradición le permite a la Revolución Francesa convertir la Nación en una categoría política "El principio de toda soberanía reside esencialmente en la nación" (*Declaración de 1789*, artículo 3).

A la concepción del Iluminismo se opone aquella que inscribió Johann Gottfried Herder (1744-1803), quien criticó la versión francesa y postula que "nada es más indeterminado que la palabra cultura"<sup>423</sup>. Entendiendo el autor alemán que la cultura puede ser comprendida como una variación de cada nación. Así, cada una de ellas (las naciones) tienen un modo único de ser, pues en ellas hay un singular ser nacional, particular para cada una. La nación es, ante todo, la identidad étnica, una comunión de sangre y cultura. Ese ser nacional o *Volksgeist* puede comprenderse como el genio que se expresa en la tradición folclórica de cada pueblo. Al creer en una cultura

---

<sup>421</sup> Erasmo. *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Misterio de Educación y Ciencia. Madrid. 1985. p. 23.

<sup>422</sup> Williams, R.; op. cit. 1980.

<sup>423</sup> Herder, J. G.; *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. 1784-1791. Citado por Caruso, M. Y Dussel, I. Op. cit. 1996. p. 17.

unitaria Herder postula que el ser nacional, reducido a una sola nación, sólo puede expresar a esa nación ya sea con la tradición oral y / o popular, pues en esa expresión encontramos la esencia de ese pueblo en particular.

Herder postula un naturalismo organicista estructurado a partir del *Urvolk*, que puede comprenderse como ese parentesco de origen que permite a una comunidad histórica alcanzar su unidad. De esta manera, cada pueblo (*Volk*), tiene su carácter específico a partir de su genio cultural, y sólo la felicidad podrá ser alcanzada para Herder, cuando ese modo de ser pueda ser desplegado en la práctica. Así, ninguna cultura puede ser considerada como un estadio específico del proceso histórico de la humanidad, pues una cultura se identifica esencialmente consigo misma.

Además, resulta evidente el origen organicista de esta concepción del ordenamiento humano, pues se aproxima a la etimología<sup>424</sup>, Así, nación: *nasci, natio*, nacimiento. Y es el espacio del *gens*: origen, pueblo, comunidad, raza, que deviene a su vez del griego *genos*: nacimiento, linaje, familia, parentesco.

Es evidente la oposición planteada con el Iluminismo, para el cual sólo existía una cultura civilizada, la propia; y con ello decía, además, que las otras culturas estaban por ser, en el camino de la civilización, no alcanzada aún.

Los postulados de Herder se instalan principalmente en Alemania e Italia y es característico de ellos que las tradiciones folclóricas tengan un origen mítico. Algunos rasgos de esa concepción se instalan en los momentos fundacionales de la nación Argentina.

De acuerdo con Rock<sup>425</sup> en nuestro país se contabilizaba hacia 1914 una población inmigrante que alcanzaba el 80% y ello generaba una verdadera ofensiva de la clase dirigente para imponer su hegemonía cultural. Si recorremos algunos aspectos de esa historia, encontramos el origen de los vínculos fundantes que se establecieron entre el Estado y la escuela con relación a la formación ciudadana de los niños hacia fines del Siglo XIX. Esta matriz deja su marca en tanto la escuela se funda en una serie de significaciones, órdenes y rituales que se sostienen y desarrollan a lo largo

---

<sup>424</sup> Corominas Joan; op. cit. 1998.

<sup>425</sup> Rock, D.; *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*. Alianza. Madrid. 1988. p. 52.

del siglo XX. Recorreremos los momentos fundantes del establecimiento de esa articulación -recordando algunas consideraciones sobre la educación en los tiempos previos a la fundación del Virreinato del Río de la Plata- para luego dar lugar al análisis de la relación entre Estado y escuela en un período histórico social altamente significativo en la historia de nuestro país, principalmente cuando se intenta instalar en la cultura del naciente país aquello que Herder denominaba el ser nacional como rasgo particular de una nación.

Recorreremos entonces esos momentos primigenios para luego dar lugar al análisis de los debates establecidos a través de las revistas pedagógicas de la época acerca del significativo tema del orden escolar a implementar, los rituales escolares y cuáles eran las concepciones sobre las posibilidades de autonomía de los niños y niñas en ese período de la historia de nuestro país.

### **Origen de la escuela argentina**

Es necesario reconocer que los cimientos de la escuela argentina, instalada como institución pública poco después de la consagración de la unificación nacional, y de la conquista del territorio a los indígenas, pero deben atribuirse sus orígenes al momento mismo del desembarco español en tierra americana. Veremos como se produce una interesante ilación desde aquellos comienzos hasta avanzado nuestro siglo.

Este recorrido permitirá comprender, además, las coordenadas de poder semiótico que comienza a construirse con el desembarco mismo de la Gramática, traída por Elio Antonio de Nebrija, aunque ya existían algunos antecedentes de obras que ampliaban y desarrollaban la gramática castellana. Esa misma relación de poder se detectó en otros momentos, cuando en un imperativo binario, se resolvió la situación de desigualdad lingüística de acuerdo a los modelos dominantes de la historia. Hemos reconocido que esos sesgos lingüísticos están en la base misma de la identidad del sujeto. Tanto del aspecto subjetivo y singular, como de la identidad social que es fundamento de la primera.

Los procesos de socialización y de alfabetización, adquieren, tanto por contenido como por metodología de transmisión, las características de un

instrumento de represión de las expresiones culturales, sociales e históricas del sujeto. Un breve recorrido histórico nos mostrará de forma eficaz, los modos de subjetivación que la enseñanza, aparentemente neutra, produce en la conformación de la identidad de un pueblo. Ello implica que esa identidad incluya modos y estilos que los sujetos que componen esa sociedad utilicen para hacer frente a las distintas vicisitudes que les toca abordar en suerte. Dice Jorge L. Borges<sup>426</sup> que "un idioma es una tradición, un modo de sentir la realidad, no un arbitrario repertorio de símbolos".

Veamos entonces el retazo de historia que pues es pertinente para nuestra investigación.

El Colegio Superior de Tlatelolco, según nos informa María I. Requejo, comienza la primera experiencia de alfabetización, y también de enseñanza del latín, con 70 niños indígenas, en enero de 1536. Su primer rector, Bernardino de Sahagún, franciscano de piadosa actitud, fue además el primer docente de teología y gramática del nuevo Colegio. Sin embargo, su consigna, por demás de reveladora, es la siguiente " enseñar el arte de pensar y exponer correctamente el pensamiento"<sup>427</sup>. Pero también lo hace Vasco de Quiroga en Michoacán hacia 1545, con el mismo sentido.

La gramática extendida por esa porción de territorio de América, tenía además los antecedentes de ser el cuerpo de la gramática de Elio Antonio de Nebrija (1444 - 1532), célebre gramático sevillano, cuya obra de mayor trascendencia es la "Biblia políglota", donde están expuestas los mayores logros de la gramática de su época, pero también las mayores rigideces de la misma. Aunque además se basaba la tarea pedagógica en la obra de Ambrosio Calepino, (1435 - 1511), religioso italiano autor del "Diccionario Latino Italiano" que sirvió de fundamento para la enseñanza del latín. También ello tiene su antecedente en la edición del *Vocabulario Latino Castellano*, de Alfonso de Palencia, hacia 1450.

De esta manera comienza a gestarse la estructura de sujetamiento del pensamiento americano, con el modelamiento que la transmisión de la gramática produce sobre las subjetividades del hombre y la mujer

---

<sup>426</sup> Borges, J. L.; *El oro de los tigres* (Prólogo) Obras Completas. T. II. EMECE. Bs. As. 1984. p. 462.

<sup>427</sup> Requejo, María; op. cit. 1992. p. 70.



americana. Una intensa represión de los idiomas nativos, con la prevalencia del náhuatl, implicó también la implantación de un fuerte esquema de intelección de la realidad. Es por ello que tanto la gramática como los sistemas ortográficos significaron la transmisión de un modo de sentir y pensar la realidad. Y ello tiene una historia y antecedentes.

Es así que resulta necesario ubicar la impronta gramatical en una serie de situaciones sociales que hacen prevalecer al adulto y especialmente al hombre, respecto de la mujer y los niños, incluidos en este grupo subordinado, los seres de características culturales diferentes, tales como los pueblos originarios.

Por ello entre los siglos XII y XIII, la superioridad del varón sobre la mujer, principalmente dentro del matrimonio recibió un fuerte apoyo del renacido derecho romano, según nos informa María Durán<sup>428</sup>. Así, las Leyes de Toro de 1505 en España, receptan aquel viejo código romano e instituyen de manera definitiva, hasta la actualidad, la subordinación de la mujer respecto del hombre dentro del matrimonio. Aunque esto ya lo hiciera Alfonso X en sus *7 Partidas* (1256-1263), de las que las Leyes de Toro son casi una réplica.

Este movimiento de cercenamiento de derechos por un lado (respecto de la mujer) y de ampliación por el otro, (respecto del varón), no es un sesgo aislado que se impone de forma casual. Coincide con la unidad política de España tras la compra del Reino de Granada; con la consolidación del brazo secular, representante de la Santa Inquisición, que termina por imponer la unidad religiosa expulsando las minorías del reino (judíos y musulmanes); y con el fortalecimiento y extensión de la Gramática de Nebrija, hacia fines del siglo XVI.

Sobre este último dato es necesario detenerse, ya que resulta que dentro del contexto de la Conquista del Nuevo Mundo, como de los territorios ocupados por los infieles, se establece una clara demarcatoria de poder que tiene como vertientes tanto la unidad política, como la unidad religiosa, a lo que se agrega la unidad lingüística a través de la Gramática. Esta última resulta ser una formidable pieza del aparato de poder de la Conquista; es por ello que las instituciones de la lengua adquieren una impronta particular,

---

<sup>428</sup> Durán, María A.; *Liberación y utopía*. Akal Editor. Madrid. 1982. p. 144.

en concordancia a los anteriores actos de confirmación del poder. Otro elemento a tener en cuenta, es la relación que tienen estos imperativos, conformando un contexto de significación con la subordinación de lo que la Ley (1505) establece como seres necesarios de tutelar por el varón.

Sobre esa base resulta claro postular que la Gramática es un fuerte elemento de disciplinamiento social, es decir, de adecuación a los modos de pensar y sentir dominantes. Ello complementa tanto la requerida unidad política como la unidad religiosa. Nos dice Tzetan Todorov: "Los aztecas o los mayas, en quienes sin embargo hemos visto que veneraban el dominio de lo simbólico, no parecen haber comprendido la importancia de la lengua común, y la diversidad lingüística dificulta la comunicación con los extranjeros (...). Así pues los españoles son quienes habrán de instaurar el náhuatl como lengua indígena nacional en México antes de llevar a cabo la hispanización...Este comportamiento mismo...ya había visto la notable coincidencia de la victoria sobre los árabes, el exilio impuesto a los judíos y el descubrimiento de América, es también el mismo año en que habrá de publicarse la primera gramática de una lengua europea moderna, la gramática española de Antonio de Nebrija. El conocimiento de la lengua (...) es muestra de una actitud nueva (...) y de toma de conciencia de su utilidad práctica, y Nebrija escribió en su introducción estas palabras decisivas: *Siempre la lengua fue compañera del imperio*"<sup>429</sup>.

Esta forma de poder que representa la Gramática, se fue reproduciendo desde ese período hasta la actualidad de manera continua. Pero resulta necesario preguntarse por las actuales tendencias a la transmisión de ese orden en la escuela, con los variados modos que adquiere el disciplinamiento del pensar, del hacer y del sentir, en la escuela de fines del siglo XIX.

---

<sup>429</sup> Todorov, Tzetan; *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI. Bs. As. 1991.

## Cronología y antecedentes de la escuela en Argentina

Una sucinta cronología nos habilitará a conocer el decurso del proceso de la escuela argentina desde la época del Virreinato del Río de la Plata, de acuerdo a Norma Paviglianiti<sup>430</sup>, a Carlos Newland<sup>431</sup> y Adriana Puiggrós<sup>432</sup>.

La importancia económica y política que adquiere la región del sur del continente americano, permite la constitución de un nuevo Virreinato, cuyo centro comercial y político se registra en Buenos Aires. Así, en 1776, se produce la fundación del mismo. Su primer Virrey fue el mexicano Juan J. de Vértiz, quien realizó reformas económicas, culturales y educativas. En los primeros años de su gestión fundó la Universidad al mismo tiempo que el Real Colegio San Carlos, instituciones creadas para la educación de la población rica, mientras que para los pobres El Hospicio de Pobres y Mendigos, la Casa de Expósitos y la Casa Correccional de Mujeres. “Las luchas entre las viejas ideas y el resplandor de un nuevo mundo conmovía también a los hombres de la iglesia”<sup>433</sup>. Es por ello que tuvieron gran influencia en la formación de los jóvenes las Cartas Pastorales del monje carmelita José Antonio de San Alberto, obispo de Córdoba y amigo del Virrey. Este clérigo concebía al pueblo como bárbaro y degenerado “víctima ignorante de sus costumbres y tradiciones”, de acuerdo a lo recogido por Newland; y sus modelos sociales apostaban a la formación de hábiles artesanos, ingeniosos comerciantes, que “día y noche se aplicaran al trabajo de sus campos” (Carta Pastoral, 1783<sup>434</sup>). Vemos que hay aquí un ideal de utilidad.

Sin embargo, este obispo tenía por secretario al canónigo Matías Terrazas, quien era un gran lector de los filósofos europeos en de las últimas décadas. Recogía los libros que San Alberto censuraba y montó una vasta biblioteca con obras de Montesquie, Locke, Rousseau, D´Alambert, Diderot. Libros que

---

<sup>430</sup> Paviglianiti, Norma; *Neo- Conservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Libros del Quirquincho. Bs. As. 1991.

<sup>431</sup> Newland, Carlos; *Buenos Aires no es Pampa: La educación elemental porteña. (1820-1860)*. Grupo Editor Latinoamericano. Bs. As. 1992.

<sup>432</sup> Puiggrós, A.; op. Cit. 2000.

<sup>433</sup> Ídem. p. 26.

<sup>434</sup> Citado por C. Newland, op. cit. p. 34.

leyó Mariano Moreno cuando residió en su casa, hacia 1800, para estudiar en Chuquisaca.

En Estados Unidos el espíritu protestante impulsa el desarrollo del capitalismo, mientras que en América Latina, algunos criollos querían construir una nueva sociedad. Así Manuel Belgrano supuso un país de gente laboriosa, y por influencia de los fisiócratas ingleses, como secretario del Consulado de Comercio, en 1793 creó la Escuela de Náutica y Minería. Y como Vocal de la Primera Junta, funda la Escuela de Matemática. Ya como militar, en campaña crea cuatro escuelas y dicta asimismo el *Reglamento para las Escuelas del Norte*, en el que se determinaba que las instituciones debían ser estatales y administrados por los Ayuntamientos. Pero la mayor significación la produjo la determinación “que en su entrada debían fijarse las armas de la Soberana Asamblea Nacional del año 1813”<sup>435</sup>, pues distinguía las escuelas del Estado Argentino de aquellas antiguas escuelas del Rey. Así el espíritu nacional intentaba prevalecer. Belgrano creía que la escuela pública debía acompañar a un país independiente. Ubica a la religión católica en un rol central, pues había horarios diarios de misa, pero también se detallaban horarios y calendarios, al igual que un sistema correctivo de conductas. En él se determinaba que los niños entraran con sus maestros a las escuelas, que sólo escribirían dos planas por día y que el resto de tiempo se leería doctrina cristiana, y se estudiaría aritmética y gramática. Con relación a la disciplina, el *Reglamento* se diferencia del sistema colonial, pues reemplaza los valores y rituales de éste con aspectos progresistas, por ejemplo no exponiendo a la vergüenza pública a los niños castigados poniéndolos en cuatro pies; sólo se recomendaba la postura de rodillas.

Asimismo esta expresión de una pedagogía liberal, se acompañaba de otras expresiones como la de Mariano Moreno, quien daba al primer periódico patrio, *La Gazeta*, un rol educativo, en tanto consideraba que la libertad de pensar y escribir por parte del pueblo era indispensable para la consolidación de la independencia.

Hacia 1816, el número de habitantes asciende a la cifra de 45.000, con el 30 % de población de color. Ese año se declara la independencia respecto de España. Se perfila en las primeras décadas del siglo, la hegemonía de

---

<sup>435</sup> Puiggrós, A.; op. cit. 2000. p. 27.

Buenos Aires, tanto por el lugar estratégico de salida de exportaciones, como por el poder económico y político que le insufla la clase dominante. En 1821, Bernardino Rivadavia produce una fuerte impronta europeísta, aislando a Buenos Aires del resto de las provincias, e impulsa una "mentalidad moderna, utilitaria, economicista y desinteresada del contexto social"<sup>436</sup>. Su ministro de Gobierno del Gobernador Martín Rodríguez impulsó una reforma educativa que incluye como uno de sus principales objetivos la creación de la Universidad de Buenos Aires y el Colegio de Ciencias Morales. Puede concebirse al imaginario pedagógico de Rivadavia como un conservadurismo modernizante, en tanto el las provincias del Litoral Artigas intenta difundir la instrucción y E. López concibe la educación en las provincias con el objetivo de la integración social.

La educación pública estaba subvencionada por el Estado, aunque el 60 % de los colegios pertenecen al orden privado; al mismo tiempo se instaura la rama femenina de la educación pública. Esta educación, que se instituye para las mujeres, necesita de fondos, con lo que se produce la fundación, por parte del mismo Rivadavia, de la "Sociedad de Beneficencia". La cifra de las mujeres alumnas era realmente importante, ya que casi el 45 % de m s de 2300 alumnos son mujeres. El Estado, ante esta realidad no está dispuesto a destinar sino unos pocos fondos, (0,45% del presupuesto total).

Por el lado de los maestros, hacia la década de 1820, el 75% son mujeres. Por esa época esa profesión estaba altamente considerada. Lo mismo que pertenecer a la Sociedad de Beneficencia, cuyos miembros, señoras de la aristocracia y la naciente burguesía porteña, se convertían, por el acto de pertenecer a la Sociedad, en inspectoras de escuelas.

Los dueños de escuelas privadas, lejos de estar por fuera del control de la educación pública, se erigen en personajes con fuerte poder de decisión, tal como el Sr. Pablo Baladía, de origen español, y propietario de establecimientos privados, que se convierte en Director General de Escuelas. Esto demuestra además el poco interés que tiene el Estado en sostener la escuela pública. Por ello, es hacia esta época que surgen los primeros actos de resistencias y protestas de los maestros. Además de la demanda de que sea el Estado el que subvencione la escuela, se suman

---

<sup>436</sup> Ídem. p. 40.

reivindicaciones tales como la descentralización del gobierno de la escuela pública por fuera de la Universidad.

Nos aclara C. Newland que la ignorancia era considerada un mal a erradicar; cita así a la maestra Petrona Rosende de Sierra, que en el periódico *La Aljaba* (1830 – 31): “en el ignorante todo es desorden; su andar es pesado, sus maneras torpes, su vista desconfiada y chocante; sus palabras mal articuladas; sus pensamientos torcidos...llenos de malicia ofensiva”<sup>437</sup>.

En Europa, hacia principios del siglo XIX, el sistema escolar moderno es aún incipiente<sup>438</sup>, pues los intelectuales creían que sólo habría avance económico si era posible cambiar la cultura política. Por ello, sobre las nociones de individuo, razón y progreso se levanta el sistema educativo. Se hace sistemática la educación masiva junto a la capacitación para el trabajo industrial. El Estado proporciona así educación pública sosteniendo establecimientos educativos laicos. De acuerdo a Puiggrós, eso se discutía en nuestro país, y el sistema educativo que se erigía combinaba nuevas modalidades con vestigios del sistema educativo colonial. Así, “los rituales, los métodos y los contenidos de la enseñanza, las normas disciplinarias y las costumbres escolares fueron cambiando lentamente durante todo el siglo XIX”<sup>439</sup>. Un paso importante fue la abolición de los castigos corporales por la Asamblea del año 1813, y durante casi todo el siglo XIX tanto los liberales como los caudillos de las provincias intentaron crear un sistema escolar público. Pero hubo marchas y contramarchas al respecto. Así, el tradicionalismo conservador representado por Facundo Quiroga y Juan M. de Rosas, defendían la vieja cultura y educación tradicional bajo el lema “Religión o Muerte”; frente al liberalismo porteño y a los caudillos provinciales progresistas como Artigas o bien frente a Estanislao López, pues “lo nacional” se enfrentaría al laicismo liberal, el protestantismo y a los intereses ingleses, y todos debían ser combatidos.

Las elecciones de 1828, donde triunfa el coronel Manuel Dorrego con el partido Federal como gobernador de la Provincia de Buenos Aires, no implican un cambio importante de la situación. Se sucede el golpe militar del

---

<sup>437</sup> Periódico *La Aljaba*, 30 de noviembre de 1830. Citado por Carlos Newland, 1992.

<sup>438</sup> Puiggrós, A.; op. Cit. 2000. p. 30.

<sup>439</sup> *Ibíd.*

General Lavalle hacia fines de ese año, quien no pudiendo sostenerse más en el gobierno, cede el poder al hacendado de la provincia de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas, en 1829. Durante los dos gobiernos de Rosas, se establecen, según Newland, las verdaderas bases de la educación argentina. El proceso es el siguiente.

Hacia el fin del primer gobierno, (1829- 1832) se producen fuertes persecuciones en el ámbito de la educación, principalmente a aquellos que mostraban las tibias resistencias al utilizar el color celeste en sus ropas, consigna de los unitarios. Se erige entonces con fuerza de ley, la utilización del color rojo punzó en las instituciones escolares. Rosas se desentiende de la educación y deja el control de la misma en manos del Inspector General, padre Saturnino Segurola, se homogeneizan los programas escolares alrededor del conservadurismo popular y se exige a los docentes firmar una adhesión al gobierno. Deja Rosas el gobierno en 1832 para comandar una campaña contra los indígenas.

El segundo gobierno, (1835 - 1852), sin control parlamentario -pues en todos sus gobiernos exigió a la Sala de Representantes (congreso provincial) la suma del poder público- se produce un creciente proceso de militarización de la sociedad, cuando en 1836 el presupuesto militar es de 27%, en el año 1842 llega al 71%. Es de destacar que en ese período se produce el enfrentamiento de Buenos Aires con Francia, debido a la obligatoriedad que disponía el gobierno de Rosas a todos los extranjeros de hacer el servicio militar. Se produce un bloqueo del puerto de Buenos Aires, con lo que el gobierno debe emitir moneda y elevar el presupuesto para la defensa. Rosas triplica la emisión monetaria.

Ello tiene como consecuencia inmediata para la desfinanciación de la escuela pública. Esto es, la directa privatización de esta escuela al no tener apoyo estatal y al estar contra los principios liberales modernos en educación, estaba contra la obligatoriedad escolar. Así, el gobierno de la Federación transfiere los establecimientos públicos al sector privado y estableció que se cobren aranceles, y los niños que no pudieran pagarlos eran despedidos; cerró asimismo la Universidad y la Casa de Expósito<sup>440</sup>. Se

---

<sup>440</sup> Ídem. p. 42.

profundizan las acciones de persecución, eliminándose el color celeste de los uniformes de los alumnos.

Los efectos que el rosismo produjo en las escuelas, puede sintetizarse en la siguiente consigna: patriotismo federal, religión católica e ilustración sólida. El Rector del Colegio Republicano Federal, Francisco Mejesté, le dirige una carta a J. M. de Rosas, donde le dice: “Hemos entendido bien, que los paternales deseos de V. E. Se dirigen a formar una juventud sumisa a sus mayores, decidida por la sagrada causa nacional de la Federación, enemiga de la impiedad y de sus viles secuaces los salvajes unitarios. Patriotismo federal, religión católica, ilustración sólida, ha sido y serán siempre, la base de la educación de este establecimiento educativo argentino” (Buenos Aires, 1845)<sup>441</sup>.

Vemos entonces cuáles son los pilares que se montan para la edificación de la escuela pública argentina, en la primera mitad del siglo XIX.

Se produce, paralelamente, la desaparición de las escuelas mixtas, al mismo tiempo que un fuerte avance de la religión católica en las escuelas públicas. Los contenidos escolares se empapaban de americanismos, junto a los ideales nacionales que se traducían en los contenidos de Geografía e Historia que reivindicaban los derechos argentinos frente a los intereses europeizantes que representaban los unitarios; además se impone la obligatoriedad de los niños de utilizar la vestimenta de los gauchos durante el período de vacaciones.

En la década de 1840 muchos extranjeros habitan Buenos Aires. La profesión de una importante porción de éstos era el preceptorado de que ejercían sobre los hijos de la aristocracia y la burguesía. Así el gobierno, teniendo que resignar que los extranjeros hicieran el servicio militar, los obliga a tomar ciudadanía argentina para que puedan ejercer como enseñantes y preceptores. Vemos que estas modalidades de enseñanza se encuentran también en la tierra americana. Pero parecen ya estar asentados los cimientos sobre los que la escuela se erigirá.

La caída de Rosas, (1852), ante las tropas del general Justo J. de Urquiza, abre un nuevo proceso para la educación. Comienza por la derogación de los aranceles a la escuela pública establecidos en 1838, aunque en realidad

---

<sup>441</sup> Citado por C. Newland, op. cit. p. 64.



los niños de clase acomodada, llamémosle así a los hijos de la aristocracia y la burguesía, pagaban ese arancel.

### **La generación liberal**

Los jóvenes liberales que se enfrentaban tanto al conservadurismo de Rosas como a los “frívolos” unitarios, concebían una democracia liberal que retomara la tradición democrática que inició la Revolución de Mayo, con los principios de igualdad, libertad y fraternidad. Democracia es sufragio y representación; es igualdad social. “Debía pues el pueblo a ilustrarse para ejercer la ciudadanía, para adquirir dignidad y estímulo para el trabajo”<sup>442</sup>. De este modo, la sociedad civil se separa de la religión, y al educar sistemáticamente a las masas, la religión “fecundará su corazón”. Aunque el pueblo ignorante no gozará del ejercicio de la ciudadanía y la libertad. Esteban Echeverría se ocupará de las ideas fundacionales, Juan B. Alberdi de las instituciones y la organización económica y Domingo F. Sarmiento se preocupa por la cultura y la instrucción de la población, dentro del encuadre de su concepción liberal.

La escuela, al derogarse el arancelamiento después de la caída de Rosas, tenía por lo tanto la división siguiente: durante la mañana concurrían los pobres, que aprendían contenidos elementales y básicos; mientras que por la tarde, concurrían los niños adinerados que recibían una educación complementada con la contabilidad, la física y otras materias.

La población en la década de 1860, aumenta de manera notable, llegando casi 92.000 habitantes; con un 40 % de extranjeros (italiano, franceses y españoles). Sarmiento inicia hacia esa época una campaña en favor de la educación común, en virtud de las enseñanzas obtenidas en EEUU, a través del educador Horace Mann<sup>443</sup>.

Este educador reformista norteamericano propuso que al sistema educativo se le sumaran otras instituciones educativas tales como “las

---

<sup>442</sup> Puiggrós, A.; op. cit. 2000. p. 45.

<sup>443</sup> Sarmiento (quien estaba exiliado en Chile) conoce en 1847 al educador norteamericano al ser enviado por el presidente chileno Montt para indagar sobre el sistema educativo del país del norte. Horace Mann era secretario del *Board Education* de Massachussets, y junto a su esposa introdujo a Sarmiento en la comunidad intelectual de Harvard.

conferencias públicas y la predicación laica<sup>444</sup>, con el objetivo de formar ciudadanos integrales con procesos educativos de largo plazo. Sarmiento adhirió a esa concepción, pues creía que la sociedad latinoamericana debía cambiar profundamente sus costumbres, la cultura y el lenguaje, con el objetivo de volverse industrial. Esa secuencia para la transformación se oponía a la concepción de J. B. Alberdi, quien pensaba que la importación de capitales y población generarían las condiciones para una educación eficaz. El mismo Sarmiento dio importancia a las escuelas de artes y oficios, y postuló una educación racional y científica, aunque no se lo podría definir como un utilitarista. Una de sus mayores aspiraciones era reformar el sistema educativo argentino sobre la base de la educación popular. Aunque este propósito se enfrentaba al diagnóstico que hacía acerca de la población latinoamericana, a la que consideraba ineducable. Su concepción acerca de los gauchos y los indios era taxativa, pues representaban para él, directamente a la barbarie. “Sarmiento imaginaba un sistema educativo extenso, que llegara a todos los habitantes `educables´”<sup>445</sup>. Si bien no dejó al pueblo analfabeto fuera de su estrategia política, lo dividió en educables y en no educables. De este modo, al mismo tiempo que proponía el sistema educativo más democrático de la época, realiza con su clasificación, la exclusión de sectores populares. Puede considerárselo el fundador de la sociología de la educación, “siendo anterior al nacimiento formal del positivismo y el funcionalismo pedagógico en Francia, la concepción de Sarmiento puede considerársela como antecesora de esas corrientes (...) Creyó posible imponer una forma de ser, de sentir y de hablar a quienes escapaban de la categoría de bárbaros<sup>446</sup>. En su intento de establecer un sistema de selección de los educables y de establecer regímenes disciplinarios escolares para el control de los cuerpos, Sarmiento estudia los diseños de mobiliarios escolares registrados en el *Common School Journal* de 1842 y *The School Manual of the New York*.

---

<sup>444</sup> Puiggrós, A.; op. Cit. 2000. p. 48.

<sup>445</sup> *Ibíd.*

<sup>446</sup> Para reconocer este doble movimiento, recordemos que Sarmiento invita a habitar en Argentina a los nativos de pueblos noreuropeos, al mismo tiempo que apoya las campañas del desierto que exterminan indígenas. Al respecto ver de José Tamarit *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. (Miño y Dávila), p. 105.

Los diferentes sectores en que se dispersaban el sistema educativo argentino, intentan ser unificados bajo un mismo signo y una coherente política por el nuevo jefe de Departamentos de Escuelas, Sarmiento. Pero esa tarea en realidad, no pudo ser llevada a cabo por él, ya que tanto la Sociedad de Beneficencia, la Municipalidad, los privados, los rurales, se resistían a la conformación de una política común, pues los intereses sectoriales primaban más que la unificación por parte del Estado.

La acción de Sarmiento, como Jefe de Departamento de Escuelas, careció de fuerza política para que controlara la Sociedad de Beneficencia, ni tampoco a la Comisión de Educación del Municipio, y publica en favor de su política, los "Anales de la Educación Común". Gradualmente fue controlando la Dirección de Escuelas del Municipio, ocupando la jefatura del Departamento.

Así, existió un intento fugaz de acción sostenida por los vecinos, se funda la Escuela Modelo, cuya experiencia decae por falta de apoyo. Con Sarmiento se instala de forma lenta pero segura, la concepción liberal que postulaba civilizar a la población a través de la educación. Creía que los modelos participativos en educación serían los que garantizarían que los sistemas de enseñanza lleguen a todo el territorio nacional; y si bien el Estado era el principal sostenedor de la instrucción pública, ésta era una responsabilidad colectiva. Así, las asociaciones de padres, las bibliotecas públicas y asociaciones populares se sumarán al Estado en el apoyo de la educación popular. Su ideal de civilizar a la población mediante la educación se articulaba con su concepción liberal, con la promoción de las escuelas mixtas, al mismo tiempo que se seguía sosteniendo la escuela privada. Esta concepción se traduce en la ampliación de las materias de estudio, así se establece el estudio del dibujo técnico, del latín, del inglés y del francés, como también la teneduría de libros. La laicidad de la escuela pública incluía también el rezo matinal, al inicio de la jornada.

Es interesante reconocer una creciente división interna en todo este movimiento educativo, en que por un lado se mantenía el rigor disciplinario a través del uso de palmeta para castigar a los alumnos, además de otros procedimientos, tales como el guante, etc. Ello se fundaba en la delegación que realizaba el padre de los niños en la figura del maestro, transfiriéndole la

patria potestad; es decir, colocando al docente en el mismo lugar de autoridad del padre, con sus mismas responsabilidades y también con sus mismos derechos. Por otro lado existía un grupo de pensadores y educadores que se oponían a los castigos corporales y demás excesos; este grupo estaba liderado por Marcos Sastre y por Juana Manso.

Puede decirse que la gran corriente educativa que se funda a partir de Sarmiento tiene una base lancasteriana<sup>447</sup>, con la promoción de premios y castigos a modo de estimulación para el estudio. Incluso hoy se asiste a uno de los elementos más reconocidos en las ceremonias escolares, que tiene su origen en esa época, y ese es el acto de entrega de medallas; donde se muestra con el mismo la manera de recompensa de metálico, que abreva en lo que fuertemente impregnaba el imaginario de la época, el comercio y el utilitarismo.

La confluencia del liberalismo, representado tanto por Sarmiento como por el general Bartolomé Mitre, con la corriente federal, encabezada por Dalmacio Vélez Sarfield y por Rufino de Elizalde, produce que ambos grupos controlen el poder en el área educativa. Hacia 1862, Sarmiento, con el apoyo de sus aliados promueve la utilización obligatoria de la letra inglesa en el ámbito de la burocracia y también en las escuelas, decía al respecto: “Como en religión no hay otro Dios que Dios, en la escritura no hay otra letra sino la letra inglesa”<sup>448</sup>. Pero el mismo Sarmiento postulará más tarde que el niño debe escribir tal como habla; ello, suponía reduciría, o mejor, evitaría los problemas de ortografía.

Este político, en realidad, conformó el destino mismo de la escuela pública en la Argentina. Las consideraciones acerca de cuestiones particulares como la ya mencionada cuestión de la ortografía no debe hacernos perder de vista que fue el verdadero fundador de las principales determinaciones que rigieron los modelos educativos y disciplinares en cuanto al tiempo y al espacio escolar. Ello abreva, como concepción, en el imperativo epistémico de la época, esto es, el positivismo comtiano y spenceriano. Recordemos

---

<sup>447</sup> El método de enseñanza de lecto-escritura creado por el maestro cuáquero inglés Joseph Lancaster, y consolidado por el ministro anglicano Andrew Bell, fue difundido en el Río de la Plata por el escocés protestante James Thomson, después de la Revolución de Mayo. Este método es también conocido como el de “Monitoreo”.

<sup>448</sup> Diario *El Nacional*, Junio de 1856.

sino lo expresado por este intelectual, reafirmando las condiciones de progreso necesario alejándose del pueblo ignorante, nativos del propio país como inmigrantes de países donde el progreso aún no se ha instalado: "Por que nuestro pueblo no es sólo ignorante, sino tan obtuso que parece incapaz de lo que deseamos hacer de él? (...) Una sola respuesta puede darse á esto. La falta de ejercicio intelectual y de educación del cerebro obstruye el juego de los poderes mentales; es débil, y pronto se fatiga; carece de actividad espontánea; y de allí es que cuando se le deja de excitar por atracciones exteriores, cae en la inacción, y el alma no toma interés por bien futuro alguno, que haya de ser comprado a costa de un penoso esfuerzo presente"<sup>449</sup>.

### **Proyecto positivista y normalista**

La política educativa que se despliega en los años previos a la federalización de la ciudad de Buenos Aires será la que predomine como política en los siguientes años. Se crea así, con partidas propias para un proyecto educativo, el Ministerio de Instrucción Pública, cuyo titular fue Vicente Fidel López. Ese Ministerio será reemplazado luego por un Departamento de Primeras Letras por el Gobernador Valentín Alsina. Pero la institución definitiva para dirigir la educación con autonomía de la Universidad, fue el Departamento de Escuelas con la jefatura de Sarmiento en 1856. Desde allí Sarmiento proponía dar prioridad a la educación básica, mientras que Mitre, presidente entre 1862-1868, pretendía la formación de los hijos de las familias patricias con el objetivo de formar dirigentes.

Es interesante reconocer cómo B. Mitre como historiador, sin tradición familiar como su contemporáneo, el historiador Vicente Fidel López, "pretendía escribir la historia del Estado, y ella sólo podía ser elaborada con documentos públicos. Archivos públicos de uso privado (...) el reservorio de la nación y la memoria de la administración se hallaba en manos de particulares (...) La posesión de esos archivos era una manifestación de

---

<sup>449</sup> Domingo F. Sarmiento; "Educación popular" En Obras Completas, tomo XI, Bs As.; Librería La Facultad, Juan Roldán. 1914. p. 97.

poder de sus herederos (incluso) respecto de la propia elite”<sup>450</sup>. Ese poder de los documentos, que el mismo Mitre termina poseyendo junto a los elementos más emblemáticos de la historia reciente, (la espada de Rondeau legada por éste a Mitre, lo mismo hizo Las Heras con su bastón de mando), hicieron de este historiador y político alguien que construyó “la memoria del poder y manifestación de ese poder delegado a quien basaba su autoridad en el uso de esos documentos”<sup>451</sup>. Creemos que podemos entender que junto a la creación de una memoria del poder, se generen al mismo tiempo las condiciones para la mejor educación de la clase dirigente que será la propagadora de esa memoria.

Sin embargo las posiciones encontradas de Sarmiento y Mitre, no se negaban totalmente, pues “ni Mitre negaba la necesidad de desarrollar la educación básica ni Sarmiento despreciaba la educación media y universitaria dirigida a las élites”<sup>452</sup>.

Asimismo, para llevar adelante su estrategia en educación, Sarmiento ocupa el cargo de Concejal de la ciudad de Buenos Aires, de senador de la Legislatura Provincial entre 1857 y 1860, y jefe del Departamento de Escuelas. Desde allí dotó a las escuelas de rentas propias destinadas a su funcionamiento. Fundó escuelas en ciudades y medios rurales. Asimismo publicó muchos textos escolares y fundó la primera revista de educación (Anales de la Educación Común), que dirigió desde 1856 a 1862. Desde allí, y con la colaboración de Juana Manso, difundió las teorías pedagógicas más avanzadas, tales como las de Giovanni Pestalozzi y Froebel, y pugnó por una escuela democrática y moderna. Cuando Manso quedó a cargo de la revista, impulsó aún más la democratización del vínculo pedagógico y de la disciplina escolar.

En el ejercicio de distintos cargos políticos (Ministro de Gobierno del presidente Mitre; Gobernador Militar de San Juan; Presidente de la República entre 1868-1874), afianzó el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y extendió la red de escuelas y de enseñanza media fundando el Colegio Preparatorio que será luego el Colegio Nacional.

---

<sup>450</sup> Cattaruzza, A., Eujanian, A.; *Políticas de la historia*. Alianza Editorial. Bs. As. 2003. p. 38.

<sup>451</sup> Ídem. p. 37.

<sup>452</sup> Puiggrós, A.; op. Cit. 2000. p. 54.

En 1869 se realiza el censo nacional y se revela que sobre una población total de 1.737.076 habitantes, más de un millón de personas eran analfabetas<sup>453</sup>. Asimismo la población infantil de la Provincia de Buenos Aires era de 24.000 niños. Funcionaban 89 escuelas y era escolarizados algo más de 7.000 niños y niñas.

Durante su presidencia, Sarmiento funda en Paraná en primera Escuela Normal, en base a lo que fuera el Colegio de Paraná; su funcionamiento está promovido por la Asociación Protectora de la Enseñanza, y es dirigida por el rector George Stearns que era un seguidor de la política educativa de Sarmiento. Desde 1870 hasta el año 1896 se fundan en Argentina 38 escuelas normales sobre el modelo de la primera. Recordemos que “el normalismo puede caracterizarse como un discurso pedagógico cuyas condiciones de producción se vincularon con el proyecto de construcción de la Argentina moderna en las últimas décadas del siglo XIX. Fue a partir de él que surgió una cultura pedagógica que impregnó y ordenó la cotidianeidad de las instituciones educativas y se difundió fuera del ámbito escolar hasta el punto de modelar el espacio público y privado, de interpelar e instituir identidades culturales, transformar las reglas y normas de la sociabilidad, y los rasgos distintivos de la cultura política local”<sup>454</sup>.

Ese discurso pedagógico se extiende, y queda establecido claramente el proyecto normalizador de la acción sarmientina; además, con ese proyecto se despliegan una serie de estrategias propias de la escolaridad, como son los rituales de disciplinamiento, y por lo tanto de normalización, que tienden a reemplazar en el menor tiempo posible a la ritualística eclesiástica, según nos informa Adriana Puiggrós<sup>455</sup>.

Este montaje disciplinario recompone entonces una serie de técnicas que en su conjunto conforman una estrategia, cuyo objetivo inmediato fue la clasificación de la población nativa e inmigrante para lograr un perfil poblacional, étnico y cultural de acuerdo a las consideraciones que el positivismo establecía en ese período histórico; un claro ejemplo de ello lo tenemos en las declaraciones del mismo ideólogo de la constitucionalidad

---

<sup>453</sup> Datos obtenidos en A. Puiggrós, op. cit. 2000. p. 56.

<sup>454</sup> De Miguel, A.; *Nuevas configuraciones del campo profesional*. Universidad Nacional de entre Ríos. Mimeo. 1994.

<sup>455</sup> Adriana Puiggrós; op. cit. 1990.

argentina, Juan B. Alberdi, quien frente a la inmigración de gentes indeseadas venida de Europa dice<sup>456</sup>: "Poblar así, lejos de ser gobernar es corromper, embrutecer, empobrecer, despoblar, en fin, el país. En este caso, al contrario, gobernar sería más bien despoblar, limpiar la tierra de apestados, barrer la basura de la inmigración inmunda".

Claro está que esta cruzada civilizadora requiere de la construcción de nítidas separaciones entre los aptos y los inaptos, y esa clasificación se establece privilegiadamente a través del tamiz que representa la escuela. Se edifican así sólidos muros que separan y aíslan a los signados con la marca de la barbarie, tanto del interior como del exterior del país. El ingreso restringido al sistema escolar, entonces, vedó la posibilidad de escolarización a los considerados ineducables, esto es, los niños "idiotas", o bien insumisos. Pero esto no es una simple separación taxonómica, sino que representó un despliegue amplio de estrategias de orden esencialmente política y cultural, que tiene su origen en la necesidad de la clase dominante de la época de consolidar el estado nacional con criterios etnocentristas. Ello requería del establecimiento de una variada significación alrededor de categorías tales como " el inmigrante". Veamos cuales eran los discursos de la época acerca de esta figura del inmigrante.

Esta figura representó, tal como lo explicita la cita de Alberdi, el elemento sobre el cual se establecieron los juicios más discriminatorios, junto a la población nativa. Es decir que fue puesta en duda su capacidad de aprender, su bondad, y quedaba signado con meridiana claridad que ese indeseable sector de la población inmigrante (pues en realidad la oligarquía y sus ideólogos esperaban sujetos que se convirtieran en verdaderos "farmers", es decir en miembros de la burguesía agraria, para dinamizar el desarrollo del país, pero en cambio se asentaron hacia la época, mayoritariamente, personas desclasadas en sus países de origen), se perfilaba en constituir una serie con otros sujetos excluidos, estos son las mujeres y los adultos analfabetos.

En 1880 se produce la federalización de la ciudad de Buenos Aires, y con ello un proceso de organización nacional que se desarrolla en el tiempo y se sostiene en actos tales como la promulgación de Ley 1.420, que

---

<sup>456</sup> Alberdi, J. B.; op. cit. p. 102.



garantiza la educación obligatoria, pública y gratuita. El Consejo Nacional de Educación, creado durante el primer gobierno de Julio A. Roca, supervisa la financiación de construcción de escuela en todo el territorio nacional. Recordemos que a partir de 1880 la política nacional fue hegemonizada por diferentes fracciones de la oligarquía. Ese año asume Julio A. Roca como presidente de la nación. Y la clase dominante que antes había llamado a los migrantes europeos para poblar el suelo argentino se niega ahora a distribuir las tierras usurpadas a los indios. Por un lado se imponía un modelo agroexportador y por otro se pretendía un país con progreso. Esta es una fractura que atraviesa a toda la dirigencia argentina, pues es realidad Argentina no ocupa sino el lugar que la división internacional del trabajo adjudica a los países exportadores de materia prima e importadores de manufactura. Ello implicaba asimismo que las muchas estancias, los ferrocarriles y las minas fueran propiedad de los ingleses.

Se consideraba que el Estado necesitaba ser reformado, y al mismo tiempo que se establece el matrimonio civil se separa la Iglesia del Estado, se establece la educación laica en las escuelas nacionales. Fue una década de progreso dentro de un proyecto de país oligárquico y dependiente. Un grupo de positivistas crea la Universidad de La Plata, se prolonga el ferrocarril, se establecen los primeros frigoríficos argentinos, aumenta la exportación de granos y de ganado, crecen los gastos públicos y aumenta la deuda externa<sup>457</sup>.

Al mismo tiempo se difunden las ideas positivistas con la fundación del Club del Progreso, donde las concepciones de Spencer y Darwin implican una modernización científica, pues con ello se funda la Sociedad Científica Argentina y el Círculo Médico darwiniano. La noción de progreso es discutida por los intelectuales de la época, entre ellos Paul Groussac, Miguel Cané, Julián Martel, Eduardo Wilde. Florentino Ameghino publica *Los orígenes del hombre en el Plata* manifestando que el hombre surgió en esta región del Plata.

Según Oscar Terán<sup>458</sup>, el positivismo se convierte en una ideología que en América Latina acompaña la edificación de los Estados Nacionales; en

---

<sup>457</sup> Puiggrós, A.; op. cit. 2000. p. 59.

<sup>458</sup> Terán, Oscar; op. cit. 1986<sup>a</sup>.

Argentina permite la erección de una República Conservadora participando en la conformación de su cultura, su ciencia y su política. En la bandera de Brasil se lee el lema positivista por excelencia “orden y progreso”; es decir, sí al progreso, pero dentro del orden.

Asimismo, el sistema educativo en Argentina, se cimienta sobre un pensamiento liberal y requiere del positivismo como corriente de pensamiento para inquirir sobre la pedagogía, la didáctica, pero especialmente conocer y conceptuar al niño pues será un objeto de observación y de múltiples intervenciones. Esto se corresponde con una concepción de la escuela como laboratorio donde aquella observación pueda ser posible.

Las prescripciones de este movimiento intelectual de fundamento biologicista<sup>459</sup> pretende homogeneizar la infancia desde ese nuevo dispositivo social, la escuela; ello se logra a través de diferentes tecnologías que se despliegan en los procesos de enseñanza.

La diversidad de costumbres, de culturas, de ideologías, es una preocupación para la época, y como teoría de una nueva sociedad generó dispositivos legitimados por la ciencia, con efectos prescriptivos (entre ellos la escuela y el higienismo), y con ello, reforzando el orden homogéneo y la autoridad del maestro.

Junto a la idea de progreso se adjunta la de orden, en tanto el lema del gobierno de J. A. Roca era *Paz y Administración*, revelando que el orden era el sustento del progreso.

El mismo Roca crea por intermedio de un decreto firmado junto a su ministro de Instrucción Pública Manuel D. Pizarro, el Consejo Nacional de Educación, con Sarmiento como presidente y como vocales Miguel Navarro Viola, José A. Wilde; Alfredo Larroque y Alfredo Van Gelderen. Por la presión de los vocales católicos Sarmiento renuncia y ello adelanta el enfrentamiento que se produciría entre la jerarquía de la Iglesia Católica y los intelectuales que propugnan una educación laica, gratuita y obligatoria en el Primer Congreso Pedagógico Sudamericano organizado en 1882. Al respecto dice Héctor Recalde que “un rasgo distintivo de esa etapa es la

---

<sup>459</sup> Soler, R.; op. cit. 1968.

formulación de un proyecto de educación popular de amplia inspiración democrática”<sup>460</sup>

Para la Iglesia el normalismo laicista representaba un mal a desterrar, junto al ateísmo, protestantismo, judaísmo, liberalismo, positivismo<sup>461</sup>.

La garantía de obligatoriedad dada por la Ley 1420, se cimentaba en un derecho jurídico de igualdad, pero ello formaba parte además de una estrategia de normalización donde la medicina pasó a ocupar el lugar central. Este lugar, regulado por el modelo médico, se instaló, como hemos adelantado, como una instancia de poder, que ejerció su influencia tanto en las diagramaciones propias del espacio y tiempos escolares como también sobre el cuerpo del escolar y también del maestro.

El prestigio de los médicos, hacia ese período, se basaba en el éxito logrado por la medicina contra las epidemias que se extendieron a fines del siglo pasado en el territorio de la nación. Seguiremos aquí a A. Puiggrós<sup>462</sup> y a H. Vezzetti<sup>463</sup> en la descripción de este dispositivo médico como también en las consecuencias políticas que su despliegue implicó en la conformación de la subjetividad social, tanto acerca de la determinación de lo normal y su contrario, lo anormal, como así también de la significación que adquiere el "otro". Podríamos afirmar que ese dispositivo médico, se convirtió en un verdadero aparato ideológico de estado, según la conceptualización dada por L. Althusser<sup>464</sup>.

La ciencia médica, positivista, se encaramó como una instancia regidora del sistema educativo, junto al marcado militarismo, como hemos visto ya, con sus ritos, y orden cerrado. El mismo lenguaje técnico médico comenzó a ganar espacio en el discurso escolar, como así también el maestro se convertía, paralelamente, en el operador de la ritualística requerida por este dispositivo disciplinar. La razón central que justificaba esta imbricación de la medicina, sistema escolar y militarismo se basaba en que la masa escolar podía ser susceptible de contraer enfermedades. El positivismo que daba a esta ciencia su perfil epistémico, permitía teorizar a los investigadores que

---

<sup>460</sup> Recalde, Héctor; *El Primer Congreso Pedagógico*. CE AL. Bs. As. 1987. p. 29.

<sup>461</sup> Puiggrós A.; op. cit. 2000. p. 60.

<sup>462</sup> *Ibidem*.

<sup>463</sup> Vezzetti, H.; op. cit. 1985.

<sup>464</sup> Althusser, L.; *Aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión. Bs. As. 1984.

las enfermedades tenían un origen y etiología en la raza, como así también en el orden cultural de la población. Una alta expresión de ello lo supone la consideración de que los contestatarios sociales, rebeldes al orden imperante, padecían de enfermedad de origen mental.

Por otro lado, se impone una lógica en la conformación de la medicina pública y que implica un proyecto de reforma del sujeto social<sup>465</sup>, que se orienta a permitir el surgimiento de una población con fuerte condiciones de salubridad, y ello se convertiría en la antesala del ingreso a una nueva etapa histórica. Al mismo tiempo, ello requería de la exclusión de la desviación. Ese control de la diferencia se liga a la exaltación de la función médica. En tanto esa corporación cubre el ideal de ser un “factor esencial de la civilización y el progreso y por ese sesgo propugnan un sobreinversión político de su papel técnico”<sup>466</sup>. Así ese movimiento técnico político, que se ocupa de la salud de las grandes poblaciones, el higienismo, impera desde ciertas tecnologías de control al mismo tiempo que son los médicos los que ocupan funciones de gobierno altamente jerarquizadas, pues se corresponde a su prestigio y a su función sociohigiénica. Y ello resuena como lo hemos visto más arriba, (Introducción) acerca del biopoder y sus estrategias de conjuntos colectivos.

Por ello, en el debate pedagógico, se suma el higienismo con sus prescripciones normalidad, educabilidad y salud. Y esto se incluye dentro del discurso con sus enunciados que administran las relaciones entre la vida, la muerte, la sexualidad, la reproducción. En el régimen biopolítico la vida se transforma en objeto de estadística, de cuantificación y planificación.

El biopoder se concentra en las grandes masas, y teme cualquier imprevisto y lo evita de este modo se restringe aquello que pueda alterar la vida de la población. Hemos visto, en parte, como se extiende esta corriente de pensamiento en la intelectualidad argentina.

Además, como se ha aclarado en la introducción de esta investigación, las fuentes primarias que se abordan son la revistas educativas del período donde se cimienta el sistema educativo y allí encontramos las prescripciones fuertes tanto militaristas como normalistas, que encastran con una requerida

---

<sup>465</sup> Vezzetti, H.; op. Cit. 1985. p. 28.

<sup>466</sup> Ídem. p. 29.

formación moral y cuidado biopolítico del cuerpo. Estas revistas reflejan una serie de consideraciones que sospechamos fundaron toda una serie de prácticas dentro de la escuela, en tanto prescriben, delimitan y acotan no sólo los rituales de enseñanza, el mantenimiento de la disciplina y el orden escolar, sino también señalan y disponen una serie de consideraciones acerca de la psicología del niño y la niña, sobre la educación física y la raza entre otras múltiples determinaciones, al mismo tiempo que relaciona el carácter que se debería formar en éstos con relación a un modo de ser ciudadanos.

Recordemos algunos aspectos histórico sociales. Hacia las últimas décadas del siglo XIX, llegan al país 3 millones de inmigrantes (la mayoría católicos y analfabetos), lo que descalabra el intento de alfabetizar a toda la población de acuerdo a la Ley 1420. El analfabetismo era la problemática de la época, e intelectuales socialistas como Juan B. Justo (*La educación pública*) y Augusto Bunge (*Argentina, un país sin analfabetos*) escribieron obras al respecto.

Los inmigrantes recién llegados no eran los noreuropeos esperados, sino que conformaban una diversidad de situaciones, desde refugiados políticos, anarquistas y socialistas, protestantes y judíos.

Los intelectuales argentinos proclives al naturalismo, fundaron una serie de enunciados alrededor de la inutilidad de los extranjeros recién llegados para aceptar el orden del país, y se asemejaban en ello a los criollos y los gauchos.

Se crea de este modo un discurso donde la problemática sobre la raza, a partir del biologicismo, justifica el sometimiento de indígenas, negros y mestizos, al igual que extranjeros pobres. Ramos Mejía aclaraba que se necesitaban por lo menos dos generaciones de mestizaje para que la raza, influenciada malamente por la inmigración, se regenerara.

El intelectual de mayor prestigio y de prolífica obra que condujo esta articulación entre medicina y escuela fue el ya mencionado José María Ramos Mejía, quien desde el Cuerpo Médico Escolar (que presidió desde 1908 hasta 1913), desplegaba las estrategias de la micropolítica educativa, preocupado por los hábitos higiénicos, las costumbres alimentarias, las culturas divergentes y las condiciones de vida. Este intelectual fue autor de

un informe (*La educación común en la República Argentina*) donde plantea desde una posición nacionalista oligárquica, un acendrado normalismo que se relacionaba con el positivismo imperante en la ciencia y en la cultura de la época.

Al mismo tiempo, comienza un período en el que se subsidia la educación primaria. La Ley Láinez (1905) habilitará posteriormente al Gobierno Federal a crear escuelas en territorios provinciales, es decir en lugares donde sean solicitadas.

Ese período es intenso en lo que hace a la llegada de inmigrantes, especialmente de Europa, con lo que se hacía necesario un sistema educativo que impartiera una educación común, básica, obligatoria y gratuita. De este modo se sigue el mismo proceso ya visto en Europa donde después de la fundación de los estados nacionales, se erigen sistemas educativos que habilitan a la homogeneización de la población nivelando, a través de los más variados procedimientos tales como la negación y la represión, su diversidad cultural.

Se establecen así los cimientos que hacen a la escuela pública el operador semiótico por excelencia, ya que ocupa un lugar estratégico en lo que es la modelación de la subjetividad del niño, en la transmisión de sentimientos, de afectaciones y formas instituidas de pensar y esperar, con los atravesamientos sexistas, clasistas que tiene la sociedad en cuestión. Veremos cómo se producen las declaraciones y afirmaciones en las revistas educativas de la época.

### Capítulo III: Creación de subjetividad y ciudadanía. Su expresión en algunas revistas educativas de la época.

#### Nuevo Imaginario Social. Patria y heteronomía

Avanzada la década de 1880, la sociedad se transforma aceleradamente; D. F. Sarmiento en 1887 expresa su preocupación al respecto: *“cuando se ven llegar millares de hombres al día todos sienten (...) como una amenaza de sofocación, como si hubiera de faltar el aire y el espacio para tanta muchedumbre”*<sup>467</sup>. En verdad, por la política de pasajes subsidiados, la inmigración, a partir de la década de 1880 aumenta considerablemente. Si en la década anterior los ingresos anuales no superaban los 50 mil, hacia el año 1889 se contabilizan 289.014 ingresos de extranjeros<sup>468</sup>.

Los países y regiones de origen de los inmigrantes son considerados por los pobladores nativos como lugares extraños (Rusia, Turquía), lo que además abona y favorece la crítica acerca de la calidad de la población extranjera que se dispone a asentarse en estas tierras.

La sociedad tradicional, patricia, se encuentra perturbada por esta masividad extranjera; sin embargo, muchos de éstos logran posiciones sociales y comerciales importantes a poco tiempo de instalarse y trabajar (entre ellos los gallegos, los catalanes y algunos italianos).

Por otro lado, junto a ese ascenso hay otro, el de la élite roquista que cubre los puestos claves del sistema político, de acuerdo a J. L. Romero<sup>469</sup>. Durante esa década existe una tensión permanente en tanto *“la presión de las élites extranjeras pareció cuestionar la hegemonía de la local también en lo político...Se agravaron cuando la propuesta de nacionalización de los extranjeros fue transformada por éstos en un reclamo de simple otorgamiento de los derechos políticos -manteniendo exclusivamente su*

---

<sup>467</sup> Bertoni, Lilia; op. cit. 1992. p. 87.

<sup>468</sup> *Ibíd.*

<sup>469</sup> Romero, J. L.; *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. México, Siglo XXI Editores, 1976. Citado Por A. Bertoni, op. cit. p. 79.

*nacionalidad de origen- que, al coincidir con osados proyectos expansionistas italianos, hizo prever grandes consecuencias para la nación”.*

Recordemos que la política de expansión de la Gran Italia pretendía proclamar sus derechos sobre tierras ubicadas más allá de sus fronteras, con el argumento de que la existencia de grupos en esas tierras, que por su origen cultural y lingüístico asumían la nacionalidad italiana, bastaba para la proclamación de tales derechos. Esto se vivía en la naciente república como una situación peligrosa para su integridad como nación.

Se necesitaba entonces un fuerte pilar sobre el que construir un freno a esa situación externa amenazante, y por otro lado también para unificar la dispersión política interna. Ese pilar, como respuesta, fue la construcción de la nacionalidad. De ese modo la élite dirigente intentaba afirmar la soberanía frente a una situación de amenaza. Hacia la segunda mitad de la década del ochenta se comienza a producir la encarnación de *“la nacionalidad, respaldada en la tradición patria, que tuvo en la escuela y en la celebración de las fiestas patrias sus instrumentos decisivos”*<sup>470</sup>.

Ello podemos enmarcarlo en lo que postulamos como creación histórico social, en tanto las instituciones que se fundan en ese período preformaron las significaciones imaginarias sociales que marcaron y dieron sentido a la sociedad de la época. Es necesario entonces inventar una tradición, y al decir de E. Hobsbawn<sup>471</sup>, “se asume que inventar tradiciones es esencialmente un proceso de formalización y de ritualización que se caracteriza por su referencia al pasado aunque sólo sea por una repetición impuesta”. Al mismo tiempo, esa ritualización se cumple y uno cumple su pertenencia a un orden, o se transgrede y uno queda excluido, fuera de la comunidad y la comunión”<sup>472</sup>.

Recordemos ahora un episodio que puede parecer anecdótico, pero es mucho más que eso, pues encierra como acto un sentido fuerte de construcción de ciudadanía bajo el modelo de la nacionalidad y los emblemas patrios en la escuela. El 24 de mayo de 1887, de acuerdo al diario *La Prensa*, el director de la escuela del primer distrito, Pablo Pizzurno,

---

<sup>470</sup> Ídem. pp. 79-80.

<sup>471</sup> Hobsbawn, Eric; “Inventando tradiciones”; Revista *Historias* N° 19, IINAM, México, octubre-marzo, 1988.

<sup>472</sup> García Canclini, N.; op. cit. 1996. p. 327.



*“reunió a los niños de la escuela y les explicó el acontecimiento glorioso que la patria celebra (...) (En) seguida los condujo al patio, en donde había enarbolado una bandera nacional ante la cual los niños declamaron versos patrióticos. (Luego) todos cantaron el himno nacional. La fiesta fue hermosa”.*

La actitud del director Pablo Pizzurno, acorde a los momentos sociales y políticos que se vivían en la época, se revela como un acto de inspiración en tanto instituye la práctica celebratoria de la tradición patria y por lo tanto de la construcción de la nacionalidad en la escuela. Hasta ese momento no existía un protocolo de celebraciones regulares en el ámbito de las instituciones escolares, tampoco se izaba la bandera diariamente. Podríamos decir que no existía una relación de imbricación entre fiestas patrias y la escuela como escenario de conmemoración. En ese momento, de acuerdo a nuestro marco conceptual, la sociedad puede verse a sí misma como una instancia de creación histórico social, en tanto un magma de significaciones recubre de sentido lo que se presenta como caos. Podemos pensar junto a Cornelius Castoriadis que *“el objetivo de la pedagogía, desde un punto de vista normativo, es el de ayudar al recién nacido a devenir humano. El fin de la paideia es ayudar a ese atado de pulsiones y de imaginación a devenir un anthropos, en el sentido de un ser autónomo.. Para el psicoanálisis, un ser humano adulto ha interiorizado un inmenso número de coacciones externas que forman en adelante parte de su psiquis...Desde el punto de vista sociohistórico ha interiorizado la totalidad de las instituciones de la sociedad y las significaciones imaginarias que la organizan”*<sup>473</sup>.

De este modo se construye un espíritu colectivo que afirma que, desde la revista *El Monitor*: *“...en la República no hay dos opiniones diferentes sobre la necesidad de intensificar, si no de formar ahora, el espíritu de colectividad (...) las autoridades escolares han sabido encontrarlo en la escuela”*<sup>474</sup>.

Pablo Pizzurno, en su carta de renuncia -4 de junio de 1890- a su cargo al puesto de secretario subinspector del 1º distrito escolar, publicada en *El Monitor* y dirigida al Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr.

---

<sup>473</sup> Castoriadis, C.; op. cit. 1992ª.

<sup>474</sup> *El Monitor*. 1891. N° 191. p. 62.

Benjamín Zorrilla, advierte que deja ese puesto para crear una institución particular de enseñanza, pues los institutos similares están en manos de extranjeros. En la misma advierte que “en la generalidad de ellos (los extranjeros) se da una instrucción teórica superficial, por medios mecánicos, rutinarios, absurdos; la enseñanza de la memoria está allí en todo su apogeo; el culto armónico de todas las facultades no existe, no se piensa en formar el carácter del hombre (...) no se forma al ciudadano (...) y el desarrollo físico no es menos descuidado”<sup>475</sup>.

Vemos que se abren aquí una serie de significaciones que es necesario tener en consideración, pues no sólo se critica al extranjero por la carencia de solvencia teórica sino que también está en juego en esta disputa la formación de los futuros ciudadanos, incluyendo en esa noción a los aspectos psicológicos y físicos. Volveremos más adelante sobre ello pues forman una serie que permite pensar cómo se legitima un ordenamiento determinado del espacio escolar. Además, permiten pensar en el modo en que se fue conformando un *habitus* escolar, de acuerdo al concepto de R. Cervini y E. Tenti<sup>476</sup>. También nos ayuda el análisis que Bourdieu<sup>477</sup> establece a partir de las diferencias sociales y de inteligencia que de ningún modo son naturales sino que forman parte del origen socio cultural de las familias y del modo en que se posicionan para producir y transmitir cultura; pues en las declaraciones de Pizzurno la creación del carácter no hace referencia a la transmisión de hábitos y cultura que las familias realizan con sus hijos. De algún modo se entroniza a la escuela como único espacio de socialización moral y físicamente apto.

Además, se produce un contexto de regularización y de seguimiento acerca de las condiciones de enseñanza. En la *Revista de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires*, pueden leerse las actas de los inspectores, los informes de los subinspectores, los criterios de la distribución de cargos docentes<sup>478</sup>, pero especialmente, se encuentran prescripciones acerca de la profesionalización de la enseñanza. Así el 21 de

---

<sup>475</sup> *El Monitor*, 1890. N° 182, p. 150.

<sup>476</sup> Cervini R. y Tenti, E.; op. cit. 1986.

<sup>477</sup> Bourdieu, P.; op. Cit. 1988.

<sup>478</sup> *Revista de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires*. Años: 1887, 1893. N°: 77-138-144.

marzo de 1893 el subinspector Félix M. Calvo, dice en su informe al entrar en una escuela de la zona de Chacabuco: "Cuando entré, el preceptor atendía a la recitación de Historia Argentina, en el 3º grado; mientras que una hija del preceptor hacía leer individualmente á los alumnos del primero. Esta niña no forma parte del personal docente. Esta escuela carece de horario. Indiqué al preceptor la necesidad de que cumplierse con ese requisito. En toda la semana anterior no había pasado lista..."<sup>479</sup>.

Por otro lado, es claro el rol que las revistas educativas vienen a cumplir en ese período. Tomemos por ejemplo a *El Normalista*, que como órgano de la Sociedad "Unión Normalista" de la ciudad de Mercedes, en la provincia de Buenos Aires, tiene por objetivo "alentar, con fuerzas humildes, la ilustración y el progreso profesional de los miembros de la asociación que representan"<sup>480</sup>. En ese primer número insta desde sus páginas a seguir el ejemplo de Sarmiento, muerto hacía pocos días, en tanto "en él está encarnada la aspiración nacional: el progreso constante"<sup>481</sup>. Y en la cruzada patriótica que se establece se reclama a los niños desde un artículo en la misma revista, que imiten a los que cantan el himno nacional, (ello se reglamenta como ritual obligatorio en el año 1900, con un Digesto<sup>482</sup> del Consejo Nacional de Educación), y con ello "jurad morir por vuestra patria, antes de verla humillada"<sup>483</sup>.

Notamos entonces que se construye un imaginario social que intenta crear instituciones y con ellas producir, de acuerdo a los que hemos conceptualizado con C. Castoriadis, la fabricación de un individuo social. Individuo que es él mismo fabricado por las instituciones de su sociedad. Esa urdimbre de significaciones que se tejen alrededor de la noción de Patria socializa de manera sostenida pero también homogeneizante, desde las escuelas, a los miembros de las futuras generaciones. Recordemos que el individuo así socializado es un fragmento ambulante de la institución de su sociedad, y no sólo no puede ignorar las significaciones centrales de la

---

<sup>479</sup> Ídem. Nº 144. p. 598.

<sup>480</sup> *El Normalista*; 1888. Nº 1. p. 3

<sup>481</sup> *Ibidem*.

<sup>482</sup> "Art. 21. Será obligatoria la enseñanza de los alumnos de 3º a 6º grados, además del Himno Nacional de los siguientes cantos: La Bandera, Mi Bandera, San Lorenzo, Tuyutí..." Digesto. Suplementos 1, 2 y 3, 1942, p.351.

<sup>483</sup> *El Normalista*; Nº 1; op. cit. p.13. "Niños patriotas" de Justa Uncal.

misma, sino que incluso está obligado a reproducirlas. La Patria se instituye en este período histórico social como una verdadera Causa heterónoma, en tanto es ubicada en el imaginario social por fuera de las posibilidades de transformación de los sujetos. El diputado Estanislao Zeballos advierte en 1887, en el Congreso de la Nación (21 de octubre): “Ha llegado el momento de que el Congreso se ocupe, con cualquier pretexto y en cualquier circunstancia de que el extranjero (...) sea afecto a la nacionalidad argentina (...) puesto que los extranjeros no tienen una patria aquí, se consagran al culto de la patria ausente”.

Esa Causa, con todos los cubrimientos de sentido que soporta, se instala como un elemento que garantiza el encubrimiento del caos que toda sociedad tiene en sí misma. Intenta instalarse como fundamento en tanto el trabajo de dar sentido de las significaciones imaginarias es un trabajo amenazado. Esa amenaza la representa como hemos visto, el extranjero, la cultura diversa del inmigrante, pero también la del habitante del resto del país. Así, D. Sarmiento aclaraba: “¿Somos extranjeros? Tantas caras cobrizas nos desmienten...¿Somos mixtos? Nadie quiere serlo, y hay millares que ni argentinos ni americanos quieren ser llamados”<sup>484</sup>.

Incluso, por esos años las celebraciones que recordaban a la Patria eran reclamadas. *La Prensa* (25 de mayo de 1887) advertía: “Hace falta la restauración de las fiestas de otros tiempos en que los millares de niños de las escuelas saludaban la salida del Sol de Mayo desde las plazas públicas entonando la canción patria...Estas ceremonias enseñaban a los argentinos desde la primera edad a sentir los estremecimientos del fervoroso amor a la patria...”

Es decir que como práctica, la celebración de las fiestas patrias estaba instituida en el espacio social, pero fue abandonada o bien el ritual se fue relajando con el tiempo. La intuición de Pizzurno fue trasladar el acto al interior de la escuela introduciendo allí los símbolos a homenajear. Podemos considerar, de acuerdo a nuestro marco teórico, que al reducirse hacia ese período todo a las mismas significaciones, el origen de la nación se identifica con el ser mismo de lo nacional. Así, ser y significación organizan tanto lo

---

<sup>484</sup> Sarmiento, D. F.; citado por D. Quattrocci-Woison. *Los males de la memoria*. Emecé. Bs. As.1995. pp.38-39.

emblemático de la Patria como la sociedad misma. Y creemos que se heteronomiza la sociedad, pues la autoinstitución, que es obra de los hombres y mujeres de la época, se invisibiliza y la autocreación de la sociedad es ocultada, esto es, autoocultada, para dar lugar a la Causa extrasocial como origen de la sociedad. Así la Patria se transforma en principio de existencia efectiva; todo lo demás es a partir de ella.

Después de 1887 se produce una especie de revitalización de las fiestas, pues se construyen, al mismo tiempo, monumentos conmemorativos (E. Santaella<sup>485</sup>); así, se manda restaurar con un decreto del 20 de junio de ese año la Casa de Tucumán, y se erige un monumento en la nueva Plaza de Mayo en conmemoración a la Revolución de Mayo. Con esto se intentaba atraer y aglutinar una población altamente heterogénea.

Sin embargo, la escuela comienza a ser un ámbito específico de celebración además de la enseñanza de la historia oficializada. Nos dice Luis A. Romero respecto de la enseñanza de la historia: "es posible destacar un principio: la disciplina y el relato de la historia debían tener como objetivo la formación de la nacionalidad y la difusión de un conjunto de valores asociados con ella. La nación era el principio organizativo y estructurador de todo relato o explicación del pasado"<sup>486</sup>.

Por ello, esta institución se convierte en un espacio de conservación y transmisión de la tradición patria. Y ello era un pedido explícito desde las revistas educativas a los padres; en un artículo de *El Normalista*, se pide que "el padre de familia debe hablar á sus hijos en sus más íntimas conversaciones, del país que los alimenta y los tiene á su abrigo"<sup>487</sup>

El pasado patrio legitimaba la identidad nacional, por ello resultan importantes los contenidos y formas que tuvieron las fiestas conmemorativas antes de aquella revitalización en la década de 1880. De acuerdo a los artículos periodísticos de *La Prensa* en el año 1887, las fiestas en la década de 1870 convocaban el entusiasmo popular. Así dice un cronista: "*Llegó por fin el 25 de mayo con gran contentamiento de los pirotécnicos y los*

---

<sup>485</sup> Santaella, E.; op. cit. 1972.

<sup>486</sup> Romero, Luis A. y otros; op. cit. 2004, p.41.

<sup>487</sup> *El Normalista*, N° 5, 15 de agosto de 1889. p. 7.

*muchachos (...) a medida que se van acercando los días de Mayo veíase dibujado en todos los rostros la alegría”*

Se preparan entretenimientos y los organizadores con creatividad combinan los símbolos patrios con decorados y escenarios en la misma Plaza de Mayo. Por otro lado, el *Te Deum* como instancia oficial contrasta con la libertad de la fiesta que tiene un fuerte contenido doméstico, lo que acrecienta la comodidad y alegría de los participantes. De acuerdo a los cronistas, esa característica se prolonga durante toda la década.

Aún en 1889, en la revista *El Normalista* aparece un artículo en el que el autor se lamenta de que los actos patrióticos no sean un ritual instituido “Lástima que esto no se haga en todas las escuelas, por escasos que sean los medios que se cuenten para ello: un poco de patriotismo y buena voluntad pueden superar los mayores obstáculos”<sup>488</sup>.

Se produce hacia 1881, un gradual aumento de la presencia del Estado en las celebraciones patrias; recordemos que en ese año la ciudad de Buenos Aires se convierte en la nueva capital federal. Esa presencia estatal aporta mayor solemnidad, así en 1881 se realiza el primer gran acto presidido por el gobierno nacional, que ha triunfado sobre las fuerzas separatistas. Comienzan a intervenir en la celebración los personajes ilustres y el despliegue de tropas militares muestra el poder del naciente Estado Nacional. Dice Bertoni<sup>489</sup>: “el gran acontecimiento lo constituyó el desfile militar luego de la tradicional revista de tropas después del tradicional *Te Deum*”.

Si bien la presencia militar fue una constante en las celebraciones patrias, a partir de esa fecha se hace más solemne y el ejército nacional muestra su poderío al mismo tiempo que desaparece el clima popular y alegremente festivo de la década anterior. Por lo tanto las celebraciones se llenan de rituales militares y se militariza el patriotismo.

Recordemos que esta transformación de la fiesta patria se produce como una estrategia de la clase dirigente para convocar a la población a la unificación de la identidad nacional. Sobre la misma década las colectividades extranjeras también ejercían su poder de convocatoria; de ser

---

<sup>488</sup> *El Normalista*, Nº 1. p.11.

<sup>489</sup> Bertoni, A.; op. cit. 1992. p. 81.

modestas reuniones en la década anterior, se transforman en importantes fiestas que conmemoran y celebran las fechas patrias de sus países de origen.

### **Militarismo y orden escolar**

Estos festejos irritaban grandemente a Sarmiento, pues llegaban a durar tres días (año 1887) y los residentes italianos embanderaban los frentes de sus casas, además de marchar en columnas cívicas a saludar al ministro italiano cantando el himno. Los periódicos italianos, por su lado, señalaban a los miembros de la colectividad “lejanos de la Patria debéis conservar incorrupta la fiesta, celebrar la gloria y cultivar el afecto para merecer el nombre de hijos. Por tanto estad prontos a responder a estos sacros deberes, festejando el 20 de septiembre”<sup>490</sup>.

Esta grandilocuencia festiva amenaza con desdibujar las fiestas nacionales propias; los dirigentes de la época percibían una amenaza de disgregación y consecuentemente, el peligro de desaparición de “lo nacional”, esto era lo temido, a modo de caos que amenaza los sentidos establecidos. Si bien esta preocupación no se extendía al gran público, sí estaba presente por ejemplo en las discusiones acerca de las escuelas italianas. El mismo Sarmiento en artículos aparecidos en el diario *El Nacional*, advertía de la expansión colonial italiana y con ello la importancia que estaban adquiriendo las escuelas italianas en el mantenimiento de la cultura, la lengua y el afecto hacia la madre patria.

Para el 9 de julio de 1887, se incorpora la novedad del acto introducido por P. Pizzurno, se intenta así una convocatoria exitosa, que si bien se logra, no tuvo el brillo esperado. Dice *La Prensa* el 10 de julio de 1887: “Una animación desacostumbrada se ha notado este año en las fiestas patrias (...) El pueblo (...) atraído, además, por la novedad del himno patrio que iba a ser entonado en la plaza por más de trescientos niños a la terminación del Te Deum (...) El aspecto de la colosal agrupación...era de un efecto imponentemente hermoso”.

---

<sup>490</sup> *Ibíd.* p. 85.

En los festejos de mayo del año próximo, se anuncia que cerca de 1000 niños cantarían el himno nacional. La publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, *El Monitor*<sup>491</sup>, señala que los escolares organizados por los directores de las escuelas en batallones infantiles, aparecieron uniformados y armados como soldados.

Esta formación militar de los niños adquiere para el momento histórico una relevancia especial, por un lado son presentados como los futuros defensores de la nacionalidad, pero por otro, ese futuro se eslabona con el pasado heroico donde la independencia y la defensa de los intereses nacionales son revividos ante la posibilidad de disgregación nacional, en tanto lo abismal, lo que no puede ser recubierto enteramente de sentido por las significaciones, se halla en ciernes en esos momentos históricos.

De esta manera los niños asumen los deberes cívicos y militares a partir de la iniciativa del propio C. N. E.; y ello significó que el Consejo costeara los uniformes y el armamento para los niños. Dice *El Monitor* respecto a los niños, que fueron disciplinados “*por algunos oficiales del ejército argentino*”<sup>492</sup>.

En verdad estos batallones escolares no significaban sino una educación moral en el marco de una identificación emblemática con lo “nacional”. Se fortifica y recrea un sentimiento donde la presencia estatal impele al deber patriótico. Surgen incluso por esa época relatos de héroes que actuaron en las luchas emancipatorias, para terminar de recrear un imaginario que alimenta el patriotismo. Se gesta así un orden escolar basado en la organización militar y en la subordinación disciplinar. Citaremos largamente a Juan María de Vedia, quien como secretario de *El Monitor* hacia el año 1891, dice en sus páginas: “De los batallones que se han formado aquí con los niños de los establecimientos de enseñanza pública, puede hacerse la misma división que se hace de las fuerzas militares de la nación...Componen el ejército de línea los alumnos del asilo de huérfanos que desde hace 6 o 7 años están organizados militarmente (...) ostentan en los días de parada las

---

<sup>491</sup> *El Monitor*. 1887. Nº 156. p. 721.

<sup>492</sup> *El Monitor*. 1888. Nº 162. p. 213.



medallas que sin duda han ganado en los torneos de inteligencia, en la subordinación y la disciplina”<sup>493</sup>.

Estos rituales contienen un léxico que, al modo de un conjunto de signos, se traducen en gestos y posiciones corporales fuertemente codificadas. El ritual se caracteriza por ser una práctica colectiva en cuya realización se hace explícita una significación<sup>494</sup>. De este modo, se prescribe en los programas de las escuelas públicas los siguientes ejercicios: “Cuarto grado: ejercicios militares; alineación; formación; marchas. Quinto grado: ejercicios militares; alineación; formación; marchas; conversiones y manejo del fusil escolar”<sup>495</sup>. Podemos suponer entonces que se gesta un determinado *habitus* de cada sujeto en la escuela con la extensión y legitimación de estos rituales escolares que se ordenan sobre dos ejes, por un lado sobre las celebraciones patrias y por otro sobre la práctica militar del orden cerrado. La reflexión sobre el *habitus* de cada sujeto, sobre la cultura escolar, sobre el vínculo pedagógico y las exigencias de renuncias que él implica, sobre la significación imaginaria *alumno* y sus efectos en la práctica escolar y pedagógica es una tarea que se nos plantea en este momento de la investigación.

Recordando el concepto de capital cultural de P. Bourdieu, notamos que este autor observa y consigna la violencia simbólica que ejerce la escuela sobre los alumnos, a través de la transmisión de los contenidos de una clase que se presenta como hegemónica tanto en lo económico como en lo cultural. En el diagrama social que se establece se reconocen los enfrentamientos de clase que no dejan de producirse en el mismo imaginario escolar.

Las significaciones imaginarias que constituyen el imaginario social, recordémoslo, son significaciones construidas por el conjunto social. Ello establece, en sí mismo, que las coberturas de sentido que se producen por parte de las significaciones imaginarias, sean registradas de diferente manera por los sujetos. El mismo P. Bourdieu nos dice que la existencia de una cultura que se considera legítima implica por sí misma una que no lo es. La cercanía a dicho conjunto de significados legitimados gesta la posibilidad

---

<sup>493</sup> *El Monitor*. 1891. Nº 200. p. 1214.

<sup>494</sup> Amuchástegui, M.; op. cit. 2003. p. 17.

<sup>495</sup> *El Monitor*. Nº 200. op. Cit. p. 1214.

de recrear ese mismo conjunto que llamaremos cultura. Aquello que se le retira y aleja tiene, proporcionalmente a la distancia que adopta, una pérdida de legitimación ante la sociedad en su conjunto.

El orden que legitima las prácticas y rituales militares tiene un fuerte antecedente en la educación. Recordemos lo que dijimos en otro lugar acerca de que este cambio de significación, en Europa en el siglo XVIII, refiere también a la inclusión de los infantes a las actividades productivas, en plena expansión de la Revolución Industrial. Pero ello determina que se configure una nueva concepción de educación, especialmente para los hijos de la burguesía, ya que la extensión del liberalismo en el ámbito escolar no fue completa. “La disciplina escolar abandonó su tradición liberal de finales del Antiguo Régimen e incluso del período revolucionario para adoptar los métodos castrenses, un estilo cuartelero que duraría mucho tiempo, casi hasta finales del siglo XIX”<sup>496</sup>.

### **El orden en la escuela**

El emperador Napoleón I, propaga la disciplina militar en la escuela. Las disciplinas castrenses se extendieron durante casi todo el siglo XIX. Las prácticas educativas de fines del Antiguo Régimen, dejan de estar en boga, para dar paso a un nuevo modo de entender la estadía del niño en la escuela. Los rituales que se verán en el ordenamiento escolar, provienen en su mayoría de las prácticas de orden cerrado.

Recordemos que el desarrollo de las ideas liberales acerca de la educación, se interrumpe y asciende en Europa el orden militar.

Una parte importante de la instrucción, después de la expulsión de los jesuitas, se orientó para la preparación de escuelas militares “y toda la enseñanza adoptó algo de esa conducta militar”.

Pueden reconocerse en las revistas educativas de la época los efectos buscados con la introducción del orden militar en las aulas. Así, en *El Monitor*<sup>497</sup> leemos lo escrito por su Director, Juan M. de Vedia: “Los niños obedecen las órdenes como movidos por un resorte, comprendiendo el

---

<sup>496</sup> Ariés, Ph. Op. Cit. 1987. p. 351.

<sup>497</sup> *El Monitor*. N° 200. op. cit. p. 1214.

interés é importancia que tiene la uniformidad”. Asimismo ello no deja de generar conflictos, pues “hay muchos niños que quieren ser oficiales (...) que algunos se tornan voluntariosos y desobedientes á las órdenes de los maestros; que los que tienen voz de mando se aficianan de tal modo á ello que quieren ser obedecidos por sus condiscípulos en todos los actos de la vida”<sup>498</sup>.

Además de conformar este modo de vinculación entre pares, altamente jerarquizado y con niveles de autoridad creciente, el orden militar intenta generar también, de acuerdo al mismo autor de las notas anteriores, lo que hoy llamaríamos un posicionamiento de género determinado, con *habitus* propio de una actitud beligerante ante la vida. “Esos ejercicios contribuyen eficazmente á la disciplina y el orden, dan gracia y agilidad á los movimientos, formarán en los niños hábitos viriles; les familiariza con el papel que han de desempeñar más tarde en la lucha por la vida qué, como ha dicho un escritor, es milicia”<sup>499</sup>.

De esta manera se intenta configurar, creemos, una subjetividad que se identifica fuertemente a un ordenamiento jerárquico, y al mismo tiempo ese ordenamiento desdibuja al niño que encarna ese lugar de pequeño patriota disciplinado que se llama alumno.

Hay tensión, entonces, entre lo que el niño es y el lugar que ocupa como alumno en esa nascente institución, la escuela pública. La estructura del propio sistema evidencia que los niños habitaron la escuela ocupando el lugar de alumnos, esto es, el lugar que el imaginario social de la época significaba como alumno. Así, parece que este posicionamiento privilegia el lugar que el niño ocupa antes que lo que su condición de sujeto, su cultura de origen, su filiación, su capital cultural, le posibilita ser.

La estructuración de la oferta educativa en aquel período no permite otra elección para el niño que ésta. Pues es un orden homogeneizante y no hay posibilidad, o bien hay pocas, de que encierren instancias de transformaciones culturales, ni nuevos posicionamientos subjetivos que escapen a los determinantes del binarismo sexista, etario. Los polos valorados son la formación moral, la disciplina corporal, la obediencia, la

---

<sup>498</sup> Ídem. p. 1215.

<sup>499</sup> Ibídem.

defensa nacional, y se agregan la higiene del cuerpo y la disciplina del espíritu. Sobre ello volveremos, pero queremos agregar un comentario que asiste nuestro argumento, “En la escuela que dirige el Sr. Mauricio Pena (...) uno de los ejercicios más interesantes que ejercitan los alumnos (...) es aquel en virtud del cual los niños han de conservar la vista en la dirección determinada por las voces de mando”<sup>500</sup>. Y ello se cimienta en lo propuesto por el Gral. B. Mitre quien manifestaba que “los ejercicios militares forman en adelante parte del plan educativo propuesto como aprendizaje del ciudadano para la defensa nacional, como higiene del cuerpo y disciplina para el espíritu y complemento necesario de las nociones del hombre en la vida práctica”<sup>501</sup>. La mayor organización del sistema educativo público argentino se impregnó de preocupación por la niñez como objeto de intervención para lograr la identidad nacional. Se revela así un cruce de consideraciones políticas, históricas, psicológicas y sociales, además de biológicas, que se orientaban a la construcción de la sociedad buscada.

La escuela pública se convierte en el instrumento organizador de lo que postulan esos discursos, que proponen por un lado el desarrollo de la cultura “civilizada” y la adquisición de conocimientos, y por otro “la concepción y utilización de la educación pública como medio para proponer los valores propios de la nacionalidad, comprometida así en la construcción de un sujeto social y moral: el niño argentino”<sup>502</sup>.

Ese niño era el ideal a alcanzar partiendo de la concepción de la época acerca de la naturaleza salvaje de la infancia. Recordemos que Mercante, fundado en el positivismo, postulaba que el niño es un ser egoísta por excelencia y por lo demás peligroso; podemos imaginarnos cómo el contexto sociohistórico configuraba la tarea de transformación radical de esos niños y de la sociedad toda.

Así, encontramos en numerosos artículos de las revistas mencionadas que hay una directa implicación entre la conformación de los rituales militaristas con un *habitus* que se corresponde a una determinada cultura escolar, fundada en un particular vínculo pedagógico, que termina por consolidar ese sujeto social, el niño argentino. Veamos estas

---

<sup>500</sup> Ídem. p. 1165

<sup>501</sup> Ídem.

<sup>502</sup> Devoto, F; Madero, M.; op. cit. 1999. p.144.

correspondencias con el vínculo pedagógico, pues ese vínculo, si recordamos nuestro marco teórico, implica renuncia, de acuerdo a F. Nietzsche.

Por ello, la educabilidad sólo es posible porque el vínculo pedagógico surge allí dónde se gesta la renuncia; esto es, en el mismo lugar de la renuncia a aprender por cuenta propia, por ejemplo, a producir otros rituales para acceder al conocimiento, o bien, se renuncia a la autonomía para ligarse de manera heterónoma a las significaciones centrales del imaginario y de esa manera mantener el vínculo pedagógico.

Se reduce de esta manera la existencia del sujeto a los referentes categoriales que necesitó la escuela para funcionar, a condición de que no se coloque en el centro de la escena al sujeto que ese niño es, pues ese niño era considerado potencialmente peligroso, mucho más cuando constituía grupos que amenazaban con convertirse en turbamulta. La noción de su egoísmo intrínseco aportaba a aumentar la desconfianza sobre él. Por ello sólo era aceptado como un sujeto social en tanto fuera considerado alumno, pues la educación permitiría sacarlo de ese estado de primitivismo social. La labor educativa además promovería la necesaria vigilancia y la conducción del maestro sobre ese ser necesitado de disciplina. Parece que toda singularidad se pierde, para esta concepción, en aras de la salud y la civilización.

Además aquella reducción del sujeto a las categorías sociales garantiza que el mismo es capaz de ejercer las renunciaciones mencionadas para mantener el vínculo.

Resulta interesante conocer uno de los determinantes que impulsan a tal reducción. En la medida que el lugar que ocupa el sujeto sea más importante que el sujeto mismo, las referencias que connotan esas categorías tendrán una determinada eficacia sobre las subjetividades. La denominación de alumno no es inocente, por lo que existe como referencia la educación no parece habérselas con sujetos, sino con alumnos, aprendientes, que se encontrarían con maestros, es decir, con enseñantes, con los que mantienen un vínculo pedagógico con las características mencionadas, es decir que exige la renuncia al autogobierno del niño. Ese autogobierno no podía ser considerado desde esta concepción, pues la infancia estaba signada como

período por la inadaptación, es así que la educación tenía como objetivo combatir las resistencias a la adaptación.

Ese alumno que encarna el niño argentino, es una perspectiva de futuro antes que nada; un futuro hombre viril, un futuro defensor de la nacionalidad, un futuro hombre de carácter, en síntesis, un futuro ciudadano, entendiendo a la ciudadanía desde una perspectiva acotada de participación política, como veremos.

La posibilidad de pensar que los niños como alumnos pueden ser sujetos activos no sólo de sus aprendizajes, sino también de las decisiones que le conciernen en el ámbito escolar, eran consideradas como una perspectiva posible por algunos pensadores y pedagogos, pero primó la postura que exigía más renuncia y más heteronomía en la escuela en función de esa figura del niño argentino, según nuestra interpretación.

### **Carácter, raza y salud, legitimados.**

La problemática de los objetivos de la educación ya está planteada en el pensamiento de presidentes como el Gral. Mitre, D. Sarmiento, según hemos visto, pero resulta interesante indagar en el modo en que aquella problemática se enlaza además con otras significaciones tales como el carácter, la fortaleza física, las emociones, la raza, la salud psíquica y física, la moral y otras más. Sobre esa malla de sentido se articulan los aspectos más sobresalientes que darán contenido al sujeto que se forma en la escuela como ciudadano.

Veamos cómo se considera entonces el carácter en aquel período y desde esa perspectiva cuál debería ser el rol de la escuela. Dice el nuevo director de *El Normalista*<sup>503</sup> en su artículo “La escuela debe formar hombres”: “La escuela mediante su educadora influencia, transforma los padres. Éstos, en nuestro país, adolecen, por lo común de un grave defecto: no forman hombres capaces de gobernarse. Salimos de las aulas sin principios fijos; frío el corazón, sin fuerza moral alguna; muertos o aplastados los sentimientos de humanidad y de justicia. ¿Y ello a qué es debido en parte?

---

<sup>503</sup> *El Normalista* cambia de director en su segundo número. Así, José Bianco es reemplazado por Pedro Caracoche.

Observad los horarios. Allí están la aritmética, geometría, geografía (...) difícilmente encontraréis veinte y cinco minutos semanales para interpretación de un capítulo de `El carácter`, `El deber`, `El ahorro`, `La ayuda`”<sup>504</sup>.

Es decir que esta crítica a la educación familiar y también escolar se centra en lo que podemos interpretar como carencia de educación moral, y ello según el autor no forma sino hombres moralmente débiles. Sigue P. Caracoche: “Los jóvenes escolares no son atraídos por ningún estímulo fortificador. Cuando un niño-hombre contempla alegremente un punto tan elevado que toca las nubes, siente su inteligencia inundada de luz y su alma de fuego. Ese punto que toca el firmamento es Jesús, Sócrates u Homero. El niño se identifica entonces con esos puntos celestes”<sup>505</sup>.

Es evidente que se requería para el desarrollo del niño en hombre de fuertes modelos identificatorios. Y ello se complementa con la construcción de un sentimiento nacional, que se referencia en la fuerza moral y con el carácter para autogobernarse. Reconozcamos que nuevamente aquí encontramos que el lugar del niño como futuro hombre, que en apariencias era lo que realmente importaba, era más importante que el niño mismo. Ya lo vimos, y es por ello que se asimila el niño a la posición que se ocupa como alumno, y de ese alumno se espera un sujeto moralmente apto, identificado a los modelos de los héroes, y a los emblemas de la Patria.

El niño y la niña son alumnos, pero son valorados no por lo que son, sino por lo que serán, esto es, un hombre, una mujer (aunque esto último no consta en los artículos mencionados, pues a ella se le reservan otras prioridades); el adulto será maestro; y cada uno ocupará las posiciones que están prescriptas desde el férreo binarismo. Esta determinación que traza tanto lo que el niño como alumno debe ser y hacer, pensar y desear, y lo que el adulto como docente debe pensar, actuar y esperar, inhabilitan a corrimientos de posiciones propias de la creación históricosocial. Hay un mandato en un imaginario social rigidificado, y que convierte a la escuela en el vehículo de un orden único. Se instituye aquí también, privilegiadamente, a partir de la incompreensión de lo que el niño es, una negación de la diversidad.

---

<sup>504</sup> *El Normalista*. 1888. N° 2. p. 2.

<sup>505</sup> *Ibíd.*

Sigamos con P. Caracoche. “Una madre atiende con empeño la educación moral, un maestro atiende con solícito empeño la educación intelectual. Por un lado se moldea el niño-hombre, por el otro el niño desnaturalizado. ¿Para qué necesita la patria ciudadanos que sean gobernados por un poder enteramente extraño al propio?...A la patria no pueden servirle ciudadanos sujetos a variedades; pero si le sirven enalteciéndola, los que acaten la Leyes”<sup>506</sup>

Es claro que esa generación formadora de la siguiente tenía el explícito proyecto político y social de modelar ciudadanos enteramente respetuosos del orden social y jurídico de la patria, y autogobernarse significa aquí, creemos, adecuarse a las Leyes imperantes del naciente país. Y para ello debe negar, como hemos ya señalado, cualquier alternativa que conlleve un pensamiento y un sentimiento diverso respecto de las significaciones sociales centrales de la sociedad que se está construyendo.

En la construcción de esa fortaleza intervienen aspectos que complementan las características de ese futuro ciudadano. Así, Pablo Pizzurno, en la mencionada carta de renuncia a su cargo de secretario subinspector, aclara que el objetivo del educador es: “formar una inteligencia ilustrada y despierta, un corazón puro, un cuerpo sano y vigoroso capaz de cumplir las órdenes de una voluntad, iluminada por la razón e impulsada por el sentido del deber, hé ahí la obra del educador”. Esa inteligencia ilustrada requiere entonces de un cuerpo vigoroso, pues los debates se plantean también en el orden de la educación física que está contemplada desde una perspectiva política.

Y ello indisolublemente se liga a una formación moral apta. Salud física y moral se conectan de tal modo que forma parte de la política educativa misma. Desde la redacción de *El Monitor*<sup>507</sup> se observa la importancia del enlace entre el cuidado del cuerpo y la política; así, en el artículo “Los recreos de los niños” se dice: “La educación física y la educación política y moral envuelven dos problemas serios, á que no se ha dado hasta ahora solución”. Pero a este enlace de significaciones se agrega la moral, que como hemos visto, forma parte consustancial de la salud corporal. Esta

---

<sup>506</sup> Ídem. p.4.

<sup>507</sup> *El Monitor*. 1890. N° 184. p. 242.



política tiene como proyecto el hábito moral y el vigor físico, pero el mismo no termina de concretarse para algunos observadores, pues la escuela se encuentra limitada para alcanzar tales logros. “La escuela es generalmente impotente para formar entes robustos y fuertes, como para crear hábitos morales”<sup>508</sup>. En el mismo artículo se profundiza el argumento acerca de que la educación física no es sino un tema político y ello se liga, para el autor, con el modo en que el maestro debe enseñar a jugar a los niños. De esta manera presenta una lista de juegos para ambos sexos. Encontramos allí las rondas, el juego de las esquinas, las escondidas, la gallina ciega, el Sr. y la Sra. del castillo. De los juegos prescritos para varones, se destacan los de destreza física y vigor corporal, (“vigilante y ladrones, el pañuelo, los osos, el salto carnero”). Y los juegos con juguetes para varones: “los trapos, pelota, la bandera”. Y para la niña se aconseja el salto con sogas.

El recreo se presenta como una instancia ineludible en la formación de los niños y se aconseja que no dure menos de 15 minutos cada uno. El mismo autor presenta planos de plazas de recreos instaladas fuera de las escuelas, con un cerco perimetral que resguardaría al alumno. Interpretamos que hay una marcada preocupación por lo que la escuela no termina de hacer en la educación, pues está “dejando en el más completo abandono la fuerza muscular, que es la que forma las generaciones enérgicas y vigorosas”. Otro artículo de la misma revista, confirma esa advertencia, “Se acusa á nuestras escuelas no proveer al desenvolvimiento de nuestras fuerzas físicas en la medida necesaria”<sup>509</sup>.

El juego puede ser visto aquí no tanto desde el aspecto lúdico y sus beneficios en el crecimiento de los niños, sino en su faz estrictamente corporal en tanto estimula el crecimiento muscular, y ello es diferente a lo postulado en otro lugar (aunque en la misma revista *El Monitor*<sup>510</sup>), donde el juego se revela como una actividad importante para el disfrute del niño. Afirmando allí el Prof. Normal Sr. Héctor Zembra que “es el anillo de unión entre el educando y el educador”. Sin embargo, en el mismo número un artículo advierte el riesgo de que los niños se diviertan en vacaciones escolares. Después de reflexionar sobre ellas, su duración, y de si el trabajo

---

<sup>508</sup> *Ibidem*.

<sup>509</sup> *El Monitor*. 1891. Nº 192. p. 974.

<sup>510</sup> *El Monitor*. 1895. Nº 265. p.195.

de los niños en ese período los sigue formando, aclara “pero sí, como sucede frecuentemente, se le permite hacer su capricho, claro es que no pensará más que en divertirse (...) gastando toda la fuerza que le es necesaria para el estudio. El estudiante estará cansado, con pereza y pensará en jugar”.

Dos posiciones encontradas respecto del juego y del goce del juego en la infancia. Y una de estas posiciones, la que determina que el juego debería tener sólo un carácter instrumental para el crecimiento del niño, es la que impera, y sigue valorando el lugar de alumno en detrimento del niño que es ese alumno, pues el juego debe servir al fin específico del desarrollo del hombre que en latencia encierra el niño. Ese lugar resulta más importante que el ser que es el niño. Ese futuro hombre necesita de fortaleza física como capital de ciudadanía. El juego permite acrecentar ese capital en tanto la defensa de la patria se relaciona con asentar cimientos de una raza fuerte en lo físico y lo moral.

Ahora bien, esta inquietud parece orientarse a la constitución de ese sujeto, y en verdad a este modelo donde la preocupación por la fortaleza física y moral se toma de la educación inglesa. Pero, creemos importante ver la conexión ya citada entre cuerpo, moral, carácter, al que se agrega ahora la herencia psicológica.

El profesor Aniceto Sela, catedrático de Derecho en la Universidad de Valencia, en una conferencia transcrita, explicita la transmisión generacional de dicha herencia, así advierte que: “Es forzoso contar, ante todo, con la herencia psicológica (...) multitud de hechos muestran una gran parte de este carácter son (...) más antiguos que nosotros, existían antes de nuestro nacimiento, en nuestros padres que nos lo han transmitido, después de recibirlo de sus descendientes”<sup>511</sup>.

Sabemos que hacia ese período la inmigración trastoca las relaciones familiares establecidas en el Río de la Plata, y con ello también los parámetros afectivos que rigen dichas relaciones. Se conforman para fines del siglo XIX nuevas familias basadas en la población inmigrante, y esa familia popular inmigrante se encuadra dentro de la problemática propia de la ciudad, con relación a la vivienda, la salud pública, etc. El advenimiento de

---

<sup>511</sup> *El Monitor*. 1890. N° 186. p. 433.

esta población, como dijimos, conmueve a la familia tradicional argentina, que sin embargo no se consolida en los modelos familiares tradicionales, aunque conserva en su funcionamiento los roles paterno y materno.

En Argentina, ya lograda la organización institucional del Estado, el objetivo es “el logro de la integración social en un contexto de crisis política – Revolución del 90- del modelo de “Paz y Administración” del primer gobierno de Roca (1880-1886)”<sup>512</sup>.

Si nos adentramos en los aspectos cotidianos de lo social, vemos que las habitaciones reducidas del conventillo<sup>513</sup>, y su consecuente hacinamiento promovía que el niño eligiera el espacio vital de la calle, donde los juegos y la comunicación se realizaban de manera espontánea. Los padres y madres se dedicaban mayormente al trabajo, y a consecuencia de su ausencia hay consecuencias, niños solos, con alta mortalidad infantil que se intenta compensar con un alto índice de nacimientos.

El higienismo, como “corriente médica y sociológica que tuvo mucho auge en la Argentina como consecuencias de las epidemias de cólera y fiebre amarilla a fines del siglo XIX”<sup>514</sup>, se liga, hacia esa época, a la concepción normalizadora en educación (que como vimos consideraba que educar al ciudadano no era otra cosa que una misión), y al mismo tiempo se entronca con el positivismo pedagógico (cuyos objetivos eran ordenar, incluir y promover o bien excluir y expulsar en la escuela a partir de la sistematización del sistema escolar, según hemos ya consignado). Estas tres nociones conforman un conjunto de conceptos que permitirán a los intelectuales de la época reconocer que los obstáculos de la modernización pueden ser interpretados como expresión de patologías individuales y sociales. Y ello se conjuga con la concepción del niño que se construye y que hemos vislumbrado cuando examinamos algunos enunciados de Víctor Mercante y Rodolfo Senet.

De esta manera, el niño no es ya una figura inocente, casi angelical, sino que tiene, en esa época sobre sí la concepción de la ley de Haeckel, que

---

<sup>512</sup> Devoto, F; Madero M; Op. cit. 1999. p. 140.

<sup>513</sup> La familia promedio tenía cinco miembros que habitaban un espacio de 3,6 por 3,6 metros. C. Solberg. *Immigración and Nationalism in Argentina and Chile: 1890-1914*. Austin. University of Texas Press, 1970. Citado por Devoto y Madero. Op. cit. p.140.

<sup>514</sup> Puiggrós; Adriana; op. cit.. 2000.

como ley biogenética postula que el desarrollo del individuo recapitula el desarrollo de la especie a la que pertenece. Por ello un niño presentará, para esta concepción, la violencia propia del hombre primitivo. La infancia representa entonces la etapa primigenia de la humanidad y por lo tanto, un niño era considerado un hombre no desarrollado o bien poco desarrollado. Víctor Mercante, el importante pedagogo normalista, afirmaba: "Filogenéticamente consideradas las tendencias criminosas le son naturales como eran naturales en el hombre primitivo (...) El niño no nace un dechado de bondades, por el contrario, la germinación delictuosa es mucho más activa y variada que en el adulto"<sup>515</sup>.

Esta concepción permite dar un valor preeminente a la psicología naciente hacia aquel período, y como vimos, fuertemente influenciada por una clara teoría evolucionista. En una de las revistas analizadas, encontramos esta declaración que no ahorra comentarios: "A no dudarlo, el desconocimiento de la psicología por los educadores nos induce á cometer atrocidades con los incautos niños"<sup>516</sup>.

De esta manera, el conocimiento de ciertas concepciones parece ser valorados; y con ello un nuevo modo de comprender al niño y a su psiquismo.

Ese intento de comprensión se funde con los postulados de un darwinismo social, cuyo carácter evolucionista implica, casi de manera inmediata, la adaptación a la norma legal y moral como un ideal de salud psíquica.

Y la ciudadanía que se construye desde esta forma requiere de la norma como elemento sustancial. De acuerdo a G. Canguilhem, lo normal se adecua a la norma de desempeño esperable según la etapa evolutiva. Así: "la normalización de los medios técnicos de la educación, de la salud, (...) es la expresión de exigencias colectivas cuyo conjunto (...) define en una sociedad histórica dada su manera de referir su estructura, o quizás sus estructuras, a lo que considera que es su bien propio"<sup>517</sup>.

---

<sup>515</sup> Mercante; V.; "Notas sobre criminología infantil", en *Archivos de psiquiatría, criminología y ciencias afines*. T.I. 1902. p.34.

<sup>516</sup> *El Normalista*; 1890. Nº 3. p.2.

<sup>517</sup> Canguilhem; G.; *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI. Bs. As. 1974. p. 186.

Esa norma se apoya en lo natural de la evolución. Ello justifica las carencias de los niños y se apoya en su justificación en, por ejemplo, la gramática. Encontramos que no sólo la norma disciplinaria basada en el militarismo en el orden escolar se halla entronizada, sino también que “la regla es para el estudiante un algo superior, un algo inflexible e inquebrantable, que no admite discusión y que jamás puede violar sus pasos por ignorancia consumada”<sup>518</sup>.

Por otro lado, se hallan declaraciones donde esas reglas se ligan al modo de rituales, pues como verdaderas palabras legitimadas, esas reglas hacen que la gramática “(que) se ha formado después de la lengua, (...) debe enseñarse después de ella”<sup>519</sup>. Sin embargo, existen críticas de ciudadanos que cuestionan el uso de la gramática por parte de los alumnos y detectan como particular causa a los textos escolares. Así, el Sr. M. B. Martínez, en carta a *La Prensa*, publicada también en *El Monitor*<sup>520</sup>, aclara que “el mal está en los libros de textos que se ponen en manos de los alumnos, suprimiéndoles toda libertad para formular con originalidad la expresión de su pensamiento y poder hacerlo en lenguaje propio”.

Esta observación no carece de importancia, pues no sabemos que pertenencia social y política tenía el Sr. Martínez, para dejar en claro que el respeto irrestricto por la regla gramatical tenía sus oponentes (creemos que sectores minoritarios), que abonaban las condiciones para un pensamiento reflexivo de los niños. Así también ocurre con el examen, desde donde se postula cierto rasgo de autonomía al proponer que sean los niños quienes expresen con su propio lenguaje el tema a desarrollar. Veamos más profundamente esa argumentación. “Las pruebas por las que pasan en estos días los niños de las escuelas de Buenos Aires revelan sin dudas un progreso en los métodos de enseñanza (...) pero dejan a la vez vislumbrar con más claridad las deficiencias (...) La prueba escrita para los alumnos de las escuelas elementales y superiores, dice el reglamento de exámenes, consistirá en el desarrollo de un tema elegido por la mesa y comprendido en los programas. Esa prescripción reglamentaria tiene por objeto impedir que

---

<sup>518</sup> *El Monitor*. 1890. Nº 182. p.147.

<sup>519</sup> *El Monitor*. 1895. Nº 267. p.295. Autor: Alejo de Nevares (Vocal del Consejo Nacional de Educación).

<sup>520</sup> *El Monitor*. 1890. Nº 182. p.147.

los niños presenten trabajos estudiados de memoria (...) Se quiere que las composiciones desde los primeros hasta los últimos grados del programa sean el resultado del alumno; que en ellas exprese sus ideas y no las ajenas; que las expongan en su propio lenguaje de modo que se aprecien con exactitud los resultados de la enseñanza”<sup>521</sup>.

Esta búsqueda de autonomía en los niños, creemos, muestra una posición sin dudas minoritaria, pero que sin embargo revela que la búsqueda de homogeneización encontraba voces disonantes que al mismo tiempo que pretendían un niño de conductas ritualizadas también proponían que pueda el mismo pensar reflexivamente, y expresar con su propio lenguaje ese pensamiento, que sin dudas nosotros asimilaremos a un proceso reflexivo, que se opone a un método memorístico mecanicista.

Empero, los rituales escolares exceden la búsqueda de la nacionalidad para extenderse a otro tipo de reglas. El dictado muestra un esquema preciso para tener en consideración. Se propone desde las páginas de *El Monitor* que se siga la costumbre francesa acerca de que los propios alumnos se corrijan mutuamente, pero también hay claras prescripciones a los maestros sobre el modo de corregir el dictado. Se sugiere entonces que “...las faltas sólo se subrayarán al lápiz y se anotarán en el margen; cada alumno deberá corregir personalmente las faltas que hubiere cometido, y además (...) copiará todas las palabras nuevas señaladas por el maestro ó las faltas de ortografía común que hubiese cometido”<sup>522</sup>.

Sospechamos que estos preceptos indican reglas precisas sobre el modo lancasteriano donde el monitoreo es el eje del proceso de enseñanza, pero por otro se revela una instancia de autonomía en los niños y niñas que deben corregir su propio escrito. Puede parecer un detalle de escasa importancia, pero los rituales de enseñanza si bien fijan modos que terminan heteronomizados, pues no hay ya posibilidades de cambiarlos por otros de mayor utilidad y conveniencia, en su momento pueden gestar visos de autonomía en los sujetos que aprenden. En este caso la marca del lápiz es ya un indicador de lo provisorio del error; por otro lado, la autocorrección

---

<sup>521</sup> *El Monitor*. 1889. Nº 169. pp.551-553.

<sup>522</sup> *El Monitor*. 1893. Nº 269. p.389.

puede significar desde ya un proceso que busca la reflexión en el niño y la niña.

Las expectativas del educador Carlos Vergara acerca de su pretensión sobre la autoeducación de los niños, en tanto éstos pueden ejercer a partir de la espontaneidad una buena conducción de sí mismos, pueden estar de alguna manera presentes en las prácticas de autocorrección. Sin embargo no pareció ser un ejercicio hegemónico en las prácticas educativas.

Además debemos aclarar que por lo visto, en general, en el orden escolar, de las reglas gramaticales, como en los rituales patrióticos, hay una naturalización de medios y fines que hacen de la pedagogía y la didáctica campos científicos, objetivos y neutros que se basan a su vez en el conocimiento psicológico y la filosofía positiva, que domina el panorama científico e ideológico desde 1880 hasta 1920 aproximadamente. Ya hemos visto cómo en nuestro país el positivismo se presenta a partir del cientificismo, el naturalismo, el liberalismo y el evolucionismo. Así confluye una psicología experimental que busca primariamente una didáctica científica.

En el período en cuestión, siguiendo a Adriana Puiggrós<sup>523</sup>, recordamos que el positivismo se asocia a un normalismo desde aproximadamente 1870 y el acento está puesto en las reglas y el maestro, valorando los aspectos técnicos; se une así el racionalismo y el empirismo, en función de psicología asociacionista.

Psicólogos como R. Senet, no dudan en afirmar, basándose en la concepción anterior, que “La eficacia de la educación como medio de desviar y aún neutralizar taras patológicas, cargadas, así como para contrarrestar una adaptación social perniciosa (...) está perfectamente comprobada (...) Los estudios sobre la educación de los sentimientos del niño, mientras no se funden en el conocimiento de la psicología normal y patológica, adolecerán siempre de los inconvenientes y errores inherentes a las teorizaciones o especulaciones puras. No se podrá corregir un niño racionalmente (...) hasta que no se conozca la etiología de su conducta ”<sup>524</sup>.

---

<sup>523</sup> Puiggrós; A.; 2000. p. 70.

<sup>524</sup> Senet; R.; op. cit. 1911. reproducido por Vezzetti. Op. cit. 1988. p.124.

Así, toda intervención es educativa (nos referimos a aquellas no orgánicas), y es además psicológica; pues actúa sobre procesos de conocimientos, desarrollos de aptitudes y conductas. La escuela encarna ideales de racionalidad de la cultura occidental y la norma se instituye sobre un ideal que se conforma en el hombre blanco, ciudadano, adulto, que pertenece a esa cultura occidental valorada. Y ello tributa a una idea de pedagogía nacional argentina, con la consolidación de una determinada cultura escolar, con un nuevo capital cultural para los niños y niñas. Sobre esas nuevas significaciones, y para reconocer los andamiajes imaginarios y simbólicos en que se funda la aparición de la formación de una nueva ciudadanía, es que la “educación completa del niño –alumno se concibe como una educación física, intelectual y de los sentimientos. Esta última, identificada con la educación moral y estética, se convierte en el marco dentro del cual se plantea el problema de la indisciplina escolar”<sup>525</sup>. Y en esta concepción la indisciplina se asimila al desvío, a la evolución anormal que se aparta de lo normativo, acercándose así a un estado patológico. Se relacionan así discursos que remiten desde lo académico a la prevención de conductas desviadas y, por otro, que la indisciplina, si no es corregida termina en degeneración. El ya citado R. Senet dice: “Los exámenes practicados (...) constatan que el 50% de los niños indisciplinados, viciosos o delincuentes, son degenerados más o menos típicos (y) no pueden quedar librados a los medios educativos empleados con los normales”<sup>526</sup>.

### **Moral y nueva ciudadanía**

Sobre esa concepción de normalidad se andamian los rituales escolares que garantizan las condiciones del compromiso patriótico junto a otras condiciones que permiten que la vida del niño sea objeto público, de tal modo se postula qué tipo de subjetividad (por lo visto, con fuerte formación moral) se debe desarrollar para que forme parte del espacio público. En el 1º Congreso Internacional de la Enseñanza realizado en París en 1900, se concluye claramente que: “ La educación moral tiene por objeto preparar en

---

<sup>525</sup> Devoto; F; y Madero; M; op. cit. pp.145, 146.

<sup>526</sup> Senet; R;. Op. cit. 1911. Reproducido por Vezzetti. Op. cit. 1988. p.124.



el niño el hombre honrado y al buen ciudadano”. El Sr. José M. De Vedia<sup>527</sup>, incluye estas conclusiones, ya comenzado el nuevo siglo en El Monitor, órgano que dirige. Además encontramos elementos que hacen a la autonomía en dicha educación moral y suponemos que ello se transfiere de algún modo al ejercicio de la reflexión y la libertad en tanto creación de sentido. Las mencionadas conclusiones siguen así: “La enseñanza de la moral ocupa en la escuela el primer puesto (...) debemos educar al niño de manera que sea más tarde su propio legislador, considerando que el niño no puede mejorar si no es colaborador voluntario de su educación”<sup>528</sup>. También ello se afirma con el párrafo siguiente donde se pide que “en los casos en que los maestros no pueden justificar a los ojos del niño la orden dada, emite el parecer que la disciplina liberal no es exclusivamente el principio de obediencia, sino que la autoridad del maestro debe irse borrando gradualmente a medida que la conciencia del niño se forma (...) a condición de llevar al niño a vivir un día bajo la sola autoridad de su propia conciencia”<sup>529</sup>. Se revela aquí un claro enunciado espiritualista, que como requerimiento minoritario de autonomía de la infancia, hace decir a C. Vergara que “Esos futuros ciudadanos educados en la libertad harán imposible todo despotismo, y cada individuo será un agente muy superior de poder y de progreso social y nacional”<sup>530</sup>.

Nos encontramos también, a escala internacional, con un reclamo de mayor respeto por la dignidad del niño y por su libertad y autonomía. Y ello es aceptado y reproducido en el órgano oficial del C.N.E.

En la necesidad de una generación fortalecida, existen también en esas revistas artículos que remiten a que los niños puedan aceptar críticas de sus pares en la escuela, referidas a su producción escolar. Por ello se propone que el niño describa, por ejemplo, una flor y sus compañeros hacen observaciones sobre esa descripción. El criticado “puede rebatir libremente las opiniones contrarias o rectificar en todos deseos de descubrir la verdad”<sup>531</sup>. Sospechamos que estas prácticas de crítica mutua intentan

---

<sup>527</sup> *El Monitor*. 1900. N° 335. p. 857.

<sup>528</sup> *Ibidem*.

<sup>529</sup> *Ibidem*.

<sup>530</sup> Vergara, C.; op. cit. 1911<sup>a</sup>. p. 684.

<sup>531</sup> *El Normalista*. 1888. N° 2. p.8. Autora: Justa Uncal.

aportar a ese espíritu fortalecido del futuro ciudadano, además de permitir ampliar las bases descriptivas y argumentales del alumno, junto a una mayor agudeza de observación. La misma autora sugiere a los maestros reemplazar el grito, pues con una voz “que es suave y sonora, los niños á un mismo tiempo, ejecutando un mismo movimiento, ocupan sus puestos, sin interrumpir el silencio que reina en la sala”<sup>532</sup>.

Creemos encontrar aquí esa combinación que propone por un lado adecuar al niño al orden establecido con la mayor sutileza del adulto. Pero existen proposiciones que denotan claramente el reconocimiento del autoritarismo por parte del adulto enseñante en la escuela, generando ello críticas y una promoción de una disciplina distinta, con atisbos de mayor autonomía y respeto hacia el niño. El director de *El Normalista*, el mencionado Pedro Caracoche, hace esta descripción y su correspondiente propuesta: “Desde que empezó a funcionar nuestra escuela la disciplina (...) estuvo eficazmente sostenida. Las penitencias y castigos han sido poco usados, aunque la autoridad del maestro, ha revelado no pocas veces, un poder autócrata (...) No es suficiente que la subordinación á las órdenes sea conseguida sin emplear medios ruidosos ó denigrantes para el alumno, para decidir por el sistema disciplinario, hay medios táxitos ...que violentan las tendencias ingénitas, y que antes de hacer vislumbrar el cumplimiento del deber se les hace tercós á la par que débiles de carácter”<sup>533</sup>.

Esta declaración presenta una postura singular para la época, en tanto remite su análisis a los comportamientos autocráticos del maestro, estableciendo un juicio crítico a los mismos y desnaturalizando, por lo tanto, el orden escolar propuesto por ese poder del adulto. Además, resulta evidente que no basta para el autor desterrar las conductas explícitas y manifestaciones de poder que someten al alumno, sino que existen formas sutiles de dominación que, en lugar de favorecer el desarrollo subjetivo de los niños, los hace dependientes y, entendemos nosotros quiere decir el autor, con conductas regresivas al hacer referencia a la terquedad.. Esta interpretación quizá esté a tono con las incipientes tendencias de la época

---

<sup>532</sup> *Ibíd.*

<sup>533</sup> *El Normalista*. 1889. N° 3. p.1.

que postulaban una mayor autonomía y libertad de los niños en la escuela, pues los derechos de los niños resultan equiparados al de los adultos.

Pero allí no termina el director Caracoche, pues describe las disposiciones que aseguran las condiciones propuestas. “Se han dictado algunas disposiciones que ponen a salvo la libertad de los alumnos (...) La disciplina reinante...muestra claramente la posibilidad de permitir al niño en cada uno de sus actos, el ejercicio de su actividad conciente y libre”<sup>534</sup>. Las condiciones de libertad y autonomía, con relación al ejercicio de la reflexión (que el autor llama actividad conciente), parecen ser altamente valoradas por el mismo, asimismo contempla un sistema de disciplina. Sigue ahora profundizando la descripción de dicho sistema a través de una circular a los padres, a modo de reglamento:

“1º- No se impondrá castigo alguno o penitencia.

2º-El medio de corregir a los alumnos será siempre la convicción con palabra amistosa.

3º-El Director o los Profesores reconocen que no tienen derecho de tocar la dignidad del alumno ni siquiera con su mirada”<sup>535</sup>.

Termina la comunicación con el pedido a los padres de que hagan saber estas proposiciones a sus hijos y se agrega que ese conocimiento los dispondrá a corresponder.

Es posible notar entonces que ese sesgo democrático, donde la libertad del alumno es considerada y que al mismo tiempo limita las acciones de poder del adulto sobre los niños, si bien no fue una actitud que se extendiera, tenía presencia en la época. Esa manifestación de reemplazar el castigo por la convicción, la penitencia por la palabra amistosa, valorando altamente la dignidad del alumno, no corresponde sino a posición que propone claramente la autonomía de los niños en la escuela, aunque ello no sea dicho de esa forma. Además, no se nos escapa que estos redactores pensaban especialmente en la conciencia crítica, y en su futuro ejercicio ciudadano que adquirirían estos niños formados de esta manera y en base a estos parámetros en la escuela. Seguramente las prácticas transmitidas por la dirección de C. Vergara de la Escuela Normal de Mercedes, que esta

---

<sup>534</sup> *Ibíd.*

<sup>535</sup> *Ibíd.*

revista educativa expresa desde el interior de la provincia de Buenos Aires, dejó sus huellas. Ese pensamiento no predominaba en los grandes centros urbanos, pero la ciudad de Mercedes con su Escuela Normal formaba parte de esa red estratégica de escuelas normales distribuidas en ciertas regiones del país. El mismo Vergara en uno de sus libros dice: “Cuando el gobierno propio se empiece a practicar en las escuelas los frutos serán infinitamente superiores para el Estado”<sup>536</sup>. De esta manera se piensa en un modelo de ciudadanía relacionado a la participación y a las necesidades de formación política de la infancia.

Como hemos visto, este autor interpreta la naturaleza infantil en función de su concepción del bien como instancia inherente al desarrollo de los niños, y esa cualidad del bien tiene para él un valor divino. En esto se diferencia claramente de los positivistas que sobreponen la maldad de los niños a cualquier caracterización, pues su esquema de interpretación se basa en una visión criminalística y ello abreva, como también hemos ya referido, en el positivismo comtiano.

Para Vergara, la tendencia al bien de la infancia se potencia cuando hay condiciones del ambiente. Y este concepto, el ambiente, es clave en su teorización, ya que significa el espacio que permitía crear condiciones para las mejores conductas sociales. Y ese ambiente también promovería en el alumno desarrollar la expresión de la espontaneidad. Incluso postulaba que el fin de la educación era “formar ambiente” para expresar precisamente esa espontaneidad.

Ello se contrapone a la asimilación que hace el positivismo acerca de la infancia y la sociedad primitiva; asimilación que Vergara critica. En verdad este autor tenía una base conceptual heterodoxa, pues incluye en su pensamiento la voluntad divina que estaría en el alumno. Esa conjunción de ciencia y religión se orienta a la búsqueda de lo universal en los propios alumnos, y ello se liga a que de acuerdo a esta concepción la naturaleza tiene ya un fundamento científico, por lo tanto si en ella se busca el libre desarrollo de las expresiones que operan por sus propios impulsos, toda coacción funciona como una fuerza opresora. Se entroniza así a la naturaleza y el respeto al niño y a sus expresiones. El mismo Vergara

---

<sup>536</sup> Vergara, C.; op. cit. 1911<sup>a</sup>. p. 684.

postula que ese respeto se funda en la sabiduría de la naturaleza, instando a que “sólo será respetado el que sabe respetar”<sup>537</sup>; así el maestro debe interpretar lo que diga el alma del alumno. Estas consideraciones hacen decir a J. C. Tedesco que esta concepción es un espontaneísmo antiautoritario<sup>538</sup>. (Sobre Vergara se producen frecuentes críticas de sus contemporáneos, y también de algunos historiadores de la educación y el positivismo<sup>539</sup>. Sin embargo, a pesar de los límites del espiritualismo, que muy bien ha documentado A. Puiggrós<sup>540</sup>, acerca de mantener las estructuras de clases vigentes, o bien por su concepción religiosa (católica), es dable pensar que aunque esos límites sean ciertos, no en vano el mismo Vergara era llamado “el loco” por sus afirmaciones y demandas, por ejemplo, postulaba que era necesario distribuir las tierras improductivas en manos de los terratenientes, lo que seguramente alarmaba a los dirigentes de la República Conservadora).

Por otro lado, desde el órgano oficial del C.N.E., no se desconocían aquellas experiencias de autonomía y orden escolar que posibilitaba la mayor libertad y respeto a la dignidad de los niños. Tenemos como ejemplo de ello la descripción que realiza el redactor de *El Monitor*, Sr. Antonio Atienza y Medrano en el año 1890, acerca de la experiencia pedagógica del Conde León Tolstoi en Jasnaïa-Poliana. Comienza aclarando que Tolstoi destierra en su institución la coacción y que “llega a la conclusión absoluta de que el criterio de la pedagogía, es la libertad, y el solo método de instrucción, la experiencia”<sup>541</sup>.

Respecto al orden dentro de la escuela, se reconoce otro tipo de ordenamiento. Así “...ese desorden interior de la escuela es lo que llama (Tolstoi) orden libre”<sup>542</sup>. Y termina de explicar cuál es ese orden: “Los alumnos se sientan dónde les place; en los bancos; sobre las mesas, en la ventana, en el suelo, en el sillón.”<sup>543</sup>.

---

<sup>537</sup> Vergara, C.; op. cit. 1911<sup>a</sup>. p. 675.

<sup>538</sup> Tedesco, J. C.; op. cit. 1986. p. 269.

<sup>539</sup> Véase Biagini, H.; *El movimiento positivista argentino*. Universidad de Belgrano. Bs. As. 1985.

<sup>540</sup> Puiggrós, A.; op. Cit. 1990. Véase el apartado: “Los límites del espiritualismo”.

<sup>541</sup> *El Monitor*. 1890. N° 181. p.3.

<sup>542</sup> Ídem. p.4.

<sup>543</sup> Íbidem.

Hasta aquí la descripción de ese método y orden novedoso, pero el comentario del redactor es significativo: “No puede negarse que Tolstoi es algo utopista, pero tampoco es posible desconocer el fondo sano y regenerador de sus doctrinas pedagógicas. Su empeño en respetar el libre desenvolvimiento de las facultades del niño y en asemejar la escuela a la vida del hogar (...) son ideas que corren paralelamente con las tendencias más racionales de la pedagogía contemporánea (...) Esa experiencia no puede ser realizada en poco tiempo”<sup>544</sup>. Es decir que la valoración del orden escolar desplegado por Tolstoi está realizada, y ello incluye la correspondiente aceptación de la libertad de acción y pensamiento de los niños dentro de ese orden. Incluso puede imaginarse una apuesta en marcha de la misma, pero con el tiempo correspondiente. Acerca de un juicio sobre la experiencia, si bien el redactor no es decididamente un tolstoiano, y mantiene sus reservas, se muestra cauteloso con las críticas hechas a la misma. Dice que “no puede ser ni condenada ó absuelta la doctrina por datos parciales, incompletos y fragmentarios”<sup>545</sup>.

El conocimiento que tiene el Sr. Atienza y Medrano nos hace suponer que se halla al tanto de las experiencias más novedosas en pedagogía; incluso reconoce que debe tenerse aún más información para establecer un juicio, sin embargo, le parece meritorio el fondo sano y regenerador de la experiencia.

Es decir que esas condiciones de formación y análisis de experiencias, en verdad postulan, en algunos artículos, la educación de niños con características relativamente autónomas, y que contrasta con el fuerte orden heterónimo que propone el orden militarizado adaptado por la escuela. Y ello en un contexto que permitirá unos años después -1897- a V. Mercante ejercer una fuerte crítica a la libertad tolstoiana. Así, para Mercante ésta era una escuela anarquizada porque el niño se hallaba en pleno marco de la naturaleza, y recordemos que desde su concepción, sólo la ciencia y la educación con un fuerte orden podían hacer del niño (un pequeño salvaje) un ser plenamente sociable y adaptable al medio social. Para él la libertad

---

<sup>544</sup> Ídem. p.5.

<sup>545</sup> Ibídem.

sólo podía ser concebida dentro del orden<sup>546</sup>. Ello es plenamente coherente con su posición filosófica y científica, en tanto los criterios de coacción y no libertad de los niños se fundan en que éstos presentan una maldad innata, y sostiene que si se le deja solo “veréis cómo sus instintos maléficos acrecen y se vigorizan”<sup>547</sup>. Por ello un maestro de “verdad” sólo puede serlo si sostiene la autoridad frente al niño y éste se somete a ella. Además, para completar el cuerpo conceptual Mercante postulaba, en lugar de la libertad de los niños, la independencia de éstos. Y entendía que esa noción le permitía comprender que los niños debían ser dirigidos por el adulto con un orden previo. Además consideraba que la falta de respeto (salirse del orden preestablecido) era aceptar la anarquía, por ello el adulto debe intervenir. De lo contrario ese adulto no sería un verdadero maestro sino un aventurero, y aquí deja en claro sus críticas a Carlos Vergara, aunque sin nombrarlo.

Cada uno presentaba entonces un modelo específico de formación escolar y de posición de los niños frente a la autoridad, el orden y lo instituido. Por ejemplo en Mercante las preguntas de los niños podían dar lugar a confeccionar las lecciones, sin embargo ello no bastaba, pues consideraba que los niños pueden conocer aún más. En cambio, para Vergara las preguntas conformaban el contenido de la enseñanza<sup>548</sup>.

Asimismo, en el órgano oficial del C.N.E. se reconoce la necesidad de modificar el programa de Instrucción Cívica, “con el objeto de presentar con claridad cuanto pueda interesar al niño en su edad y poco después de dejar la escuela, en que queda convertido en un ciudadano”<sup>549</sup>. Este interés del autor, acerca de proponer al niño conceptos relativos a la ciudadanía y al orden cívico, demuestra el interés en la formación específica de los niños acerca de esa temática. Sin dudas ese orden cívico se funda en lo que el mismo autor dice más adelante, como continuidad de las prácticas que deben darse dentro de la escuela, al decir, “toda la vida de la escuela debiera estar fundada sobre la práctica de una sana moral”<sup>550</sup>. Vuelve entonces la noción de que la ciudadanía se funda en la moral.

---

<sup>546</sup> Mercante, V.; op. cit. 1897. p. 38.

<sup>547</sup> Ídem. p. 177.

<sup>548</sup> Carli, S.; op. cit. p. 111.

<sup>549</sup> *El Monitor*. 1895. Nº 267. p. 299.

<sup>550</sup> *Ibíd.*

No carece de significación la preocupación, desde las páginas de *El Normalista*, con las influencias de Vergara, por el carácter del maestro, o mejor por su disposición al buen trato de los niños. Y suponemos que ello se articula al pensamiento que se unifica alrededor de la necesidad de formación cívica que tendrían los niños, a los reglamentos no autoritarios y a la búsqueda de mayor capacidad de reflexión de éstos en la escuela. Así, la articulista Justa Uncal compara dos actitudes de los maestros, aunque la escena no está exenta de rituales disciplinarios: “los alumnos, parados junto á sus bancas esperan que el maestro dé la señal para sentarse” Hay bondad del maestro por un lado, agrega Uncal, y por otro un maestro impaciente y áspero con quien los niños temen equivocarse. Y concluye con una importante consideración institucional: “Se deduce que la buena o mala atmósfera que reine en una escuela depende principalmente del carácter del maestro”<sup>551</sup>.

Podemos decir que existe un interés acerca de que esta autonomía relativa, junto al buen trato de los alumnos, se propague y consolide en la formación de ciudadanos con cierto nivel de pensamiento reflexivo, crítico y por lo tanto autónomo, tal como se postula desde algunas páginas de las revistas mencionadas; al mismo tiempo que se propone un estricto orden sobre la salud, el cuerpo y la higiene que en determinados casos niega aquella avanzada democratizante. Es notable cómo convive el aspecto militarista –fuertemente heteronomizado-, y la formación de ciudadanía –con importantes aspectos de autonomía- en el imaginario social de la época. Nos falta analizar cómo el higienismo se complementa con uno de ellos (el militarismo) contrarrestando al otro. Ello puede explicarse por las fuerzas políticas que se desplegaban intentando orientar los procesos educativos hacia fines específicos.

### **La higiene y la restricción de la autonomía.**

Comenzaremos con una declaración del Presidente del Consejo Médico Escolar, obtenida de una conferencia publicada en *El Monitor*<sup>552</sup>. Así

---

<sup>551</sup> *El Normalista*. 1888. Nº 2. p. 8.

<sup>552</sup> *El Monitor*. 1893. Nº 231. p. 244.



comienza: “La limpieza individual debe vigilarse con toda escrupulosidad, no basta que un niño lleve sus vestidos limpios (...) es necesario que su cuerpo, que la piel sea mantenida con todo el aseo requerido para que pueda llenar las importantes funciones que le están encomendadas y por que sólo así podrá estarse libre de esas repugnantes enfermedades cutáneas tan común en los niños desaseados”.

Resulta evidente que la cruzada higienista embate contra los hábitos para el logro de una raza fuerte que se corresponde con una moral también fortalecida; recordemos sino la percepción de los límites de la escuela al respecto en el año 1890, donde se lee en *El Monitor* que tanto la educación física y la educación moral forman parte de un mismo problema, al mismo tiempo que la escuela se revela impotente para gestar cuerpos robustos y fuertes y también en generar hábitos morales. En verdad existían críticas severas hacia el C.N.E. desde el periodismo. Así intenta ensayar una defensa Antonio Atienza y Medrano desde *El Monitor*, cuando el diario *La Nación* lanza diatribas sobre el diseño arquitectónico de los edificios escolares porque las dimensiones del patio son inadecuadas para el despliegue de ejercicios físicos. Sin embargo, Atienza y Medrano, como redactor, responde: “En la construcción de edificios se ha calculado la cantidad de aire respirable necesario para el número de alumnos que ha de contener cada clase (...) se ha tenido en cuenta la dirección y la intensidad de la luz (...) Tal vez en algunos de esos edificios podría haber sido mayor la amplitud de los patios, para el recreo de los niños, no para los ejercicios gimnásticos, como lo declara *La Nación*”<sup>553</sup>.

La preocupación acerca del espacio, la luz y el aire sano en la escuela atravesaba a los intelectuales de la época. Pero se hace necesario explicitar las funciones y el andamiaje imaginario que guían la práctica de estos intelectuales. Es por ello que el Cuerpo Médico Escolar (C.M.E.) se conforma como una organización que establecía los criterios que regían los ingresos de los niños en la escuela; tenía una clara función coactiva en el establecimiento de la conjugación permanente entre lo sanitario y lo escolar. Por ello, temáticas tales como la sexualidad eran moralizadas desde las nociones de higiene escolar. Se tomaban por ejemplo criterios nosográficos

---

<sup>553</sup> *El Monitor*. 1889. N° 169. pp. 839-840.

que establecen la íntima relación entre el alcoholismo y la enfermedad mental. Ello suponía que aquellos que eran alcohólicos sólo llegarían, como instancia máxima en su desarrollo laboral, a ser capataces<sup>554</sup>. Se adosaba también, como característica de esta conducta, la falta de sentimientos. Asimismo, una verdadera cruzada contra el tabaco atravesó hacia esa época el sistema escolar, pero no estaba motivada por cuestiones de higiene, sino por formar parte de la ritualística moralizante que la escuela debía desarrollar.

Respecto de la sexualidad, sólo se la abordaba desde la descripción del aparato reproductor; al mismo tiempo que se evitan, hasta que no se haga indispensable, el conocimiento de la reproducción de las especies. Es revelador como ejemplo, desde esta perspectiva, lo que el C.M.E. propone en el año 1906 en un informe fechado el 23 de junio y elevado al Consejo Nacional de Educación. Esa comunicación tiene por propuesta central la supresión del beso entre el niño y la maestra en el ámbito escolar. Esto se justifica, para los científicos, por la necesaria protección del niño respecto de los gérmenes que se transmiten por vía del beso. Pero también, quizás como un beneficio secundario (o no tanto), la anulación del acto de besar evitaría exponer a la niña, especialmente, a conductas cercanas al lesbianismo como así también a la promiscuidad. De una manera manifiesta el castigo para los pertinaces besadores se produjo a través de las enfermedades infectocontagiosas, tales como la tuberculosis, la sífilis, el sarampión, etc<sup>555</sup>. Es aquí donde se revela que la acción moralizadora es tan importante para este organismo, pues las enfermedades son consideradas castigos debido a conductas desviadas.

Respecto del metraje del espacio áulico por cada alumno, se consideraba riesgosamente promiscuo una superficie menor de 1 metro cuadrado por cada alumno (como estaba dispuesto desde el año 1876), sin embargo cada clase no debía tener menos de 15 alumnos<sup>556</sup>.

Debe aclararse que el Consejo Escolar promovió estas prescripciones, y comenzó a imperar a partir de la subordinación del maestro al modelo médico hegemónico, el axioma que declaraba que la salud está ante todo.

---

<sup>554</sup> Puiggrós; A.; op. cit. 1992.

<sup>555</sup> *Ibidem*.

<sup>556</sup> *El Monitor*. 1889. Nº 164. p. 151.

Dice el Director de la Escuela Normal de varones de La Rioja, Martín Lascano, que “Todas las cuestiones que atañen a la higiene escolar son del exclusivo resorte del médico adscripto á la escuelas, quien debe, por consiguiente dedicar una especial atención a todo cuanto sea relativo á la salubridad de la escuela, a la disposición material de los edificios escolares, á las dimensiones de las clases, de los patios, á la aireación, el aseo, á la calefacción, á la iluminación, al mobiliario, y finalmente todo lo que pueda interesar á la salud de los niños”<sup>557</sup>. Esta larga cita indica que la extensión de las prácticas médicas en las escuelas no se restringía al ámbito de la ciudad de Buenos Aires y a la provincia de Buenos Aires, sino que se extendían a las provincias más alejadas de la capital del país. Y ello formaba parte de las estrategias de biopoder desde las que se regulan la salud, la morbilidad, la muerte, la sexualidad.

Se centra en la masa, no en el cuerpo y se orienta a planificar y evitar imprevistos que pueda modificar la vida en general. Necesita de burocracias para administrar la seguridad e higiene social. La crianza de los niños es asistida por la medicina, y al mismo tiempo que las viviendas están estandarizadas de acuerdo a códigos de sanidad. Lo que importa aquí es la mortandad, las estadísticas, los niveles de salubridad y morbilidad, no la muerte como en el régimen de soberanía. La sociedad argentina hacia fines del siglo XIX puede comprenderse en proceso de transición entre un tipo de sociedad y otra, pues existen paralelamente instituciones propias de la modernidad naciente, como también estrategias para regular la vida, la sexualidad, que comienzan a implementarse a partir de consideraciones sobre la salud, la enfermedad, la moral, la ciudadanía.

Hemos adelantado que el intelectual que condujo hacia ese período la articulación entre el dispositivo médico y el escolar, fue José M. Ramos Mejía. Intelectual que abrevó intensamente en el darwinismo social, reprodujo, con ricas variaciones, los esquemas organicistas y segregativos del positivismo spenceriano. Así, los caudillos del siglo pasado fueron

---

<sup>557</sup> *El Monitor*. 1895. N° 268. p. 339.

clasificados por este autor como personajes pertenecientes a la barbarie, en sus distintos estadios<sup>558</sup>.

A su criterio, las masas rurales no tenía aportes a la cultura que realizar, sólo incidían por su presencia física. Reflexiona Vezzetti: “Del campo se espera idiotismo, deterioros e insuficiencias, cuadros traumáticos, demencias alcohólicas, locuras simples”<sup>559</sup>. Ello incluía, por lo demás, a los inmigrantes, quienes eran caracterizados como seres dormidos y lentos, sólo valorados por su mansedumbre.

Ocupaba un importante lugar en el tramado del imaginario de la época, el hijo del inmigrante. Hacia él se derivaban las preocupaciones, pues era de suponer que con una sistemática acción educativa, es decir, con una pedagogía que viniera a ordenar los hábitos y el lenguaje de este vástago de la inmigración, era posible imponer un sentimiento nacional, como así también, corregir las divergencias que se presentaban a la cultura dominante. Sobre la descripción de ese sentimiento nacional y la progresiva militarización de los niños en la escuela nos extendimos anteriormente.

Veremos cómo la acción educativa con su orden y rituales se convierte entonces en un elemento insustituible para el control del criollo y también del inmigrante. Este modelo pedagógico, en su despliegue, inhibió la posibilidad de que se conforme un dispositivo pedagógico que permitiera consolidar la cultura nacional a partir de un crecimiento integral de la misma; es de hacer notar que dicho crecimiento para ser caracterizado como integral, debería haber incluido a la cultura del inmigrante de forma explícita, como así también la del criollo. Se instala aquí una serie de nociones legitimantes que a manera de palabra legítima ordena posturas corporales, hábitos culturales, tomando al alumno como objeto de prácticas específicas de ordenamiento fijadas desde el Estado, al mismo tiempo que barría el capital cultural originario que portaba ese niño, como condición necesaria para el logro de cierto exclusivismo de un modo de ser alumno. Para ello era indispensable negar al niño que encarnaba el alumno, pues ese niño era considerado un

---

<sup>558</sup> Los libros publicados por Ramos Mejía fueron en los siguientes años: *La neurosis de los hombres célebres en la historia argentina* (1875); *La locura en la historia* (1895); *Las multitudes argentinas* (1899) y *Rosas y su tiempo* (1907).

<sup>559</sup> Vezzetti, H.; op. Cit. 1985. p. 124.

ser inferiorizado, incompleto, respecto del adulto. Al igual que algunas costumbres y hábitos culturales de la población foránea.

Se generan así ciertos rituales que se ubican dentro de un orden fuertemente heteronomizado, pues quita capacidad de reflexión y autonomía en tanto restringe la creación de nuevas formas, reglas y expresiones polívocas de culturas que terminan por ser reprimidas y descalificadas. El vínculo pedagógico requiere de mayor renuncia para mantener un *habitus* que permita perpetuar las conductas consideradas normales, al mismo tiempo que garantizar una generación fuerte y moralmente sana.

Sin embargo, el Dr. Ramos Mejía no sería el único que propendiera con su acción a la construcción de una pedagogía orientada hacia el control social, pues otro intelectual orgánico de la oligarquía de la época, como lo hemos visto, fue Rodolfo Senet. Era un estudioso de la criminalidad, y orientó su investigación hacia el conocimiento de los factores individuales que posibilitan el comportamiento criminal. Con un marco teórico propio de la psicología intelectual, quiso realizar prevención a partir de la pedagogía. Esta pedagogía debía servir principalmente para aumentar el control de las conductas sociales, ya que, para Senet, el estado debía vigilar a los ciudadanos y controlarlos a través de la familia (nos recuerda A. Puiggrós<sup>560</sup> que este intelectual fue el autor de una consigna que después fue apropiada por el estado terrorista de la última dictadura militar: "Los padres deben saber donde están sus hijos a cada momento, e ir a la casa de sus amigos").

El mismo R. Senet, quien ocupó el cargo de Director de Instrucción Pública entre 1915 y 1916, estableció una equivalencia entre la adaptación al orden escolar asemejada a la salud, y opuesta a la delincuencia = enfermedad = indisciplina. El factor hereditario, en su consideración, fue esencial, pues determinaba gran parte de las conductas anómalas, y los portadores de esas condiciones debían ser excluidos del sistema escolar. La tarea de los maestros debía ser, entre otras, detectar aquellos desvíos.

Asimismo, es dable citar a otro investigador de la infancia "anormal"<sup>561</sup>, el Dr. Moor; quien se valió de instrumentos teóricos tales como la antropometría y la cefalometría, para clasificar a los niños que divergían de

---

<sup>560</sup> Puiggrós, A.; op. Cit. 1990. p. ...

<sup>561</sup> Seguimos aquí a A. Puiggrós, Ídem.

la norma. Caracterizándolos como débiles mentales, incluía tanto a los que padecían debilidad física, cuya responsabilidad en cuanto a su cuidado correspondía al Estado, como aquellos que eran mentalmente inferiores. Aquí el Estado debía convertirse en el responsable y por ello debía velar por la salud mental de la población. Esta caracterización se convirtió en una línea argumental importante para el posterior desarrollo de la escolaridad especial. Surgió del mismo autor la idea de crear escuelas especiales para iniciar una acción correctora de la anormalidad (que incluía tanto a los imbéciles, como a los idiotas y los desequilibrados, según la nosografía de la época).

Pero fue a instancia de la Dra. Hermosina de Olivera, quien desde una perspectiva progresista intentó clasificar a los niños que divergían de la homogeneidad escolar. Ese progresismo se opacó a partir de la iniciativa de extender la disciplinabilidad a todos los sectores sociales. Veamos su clasificación: por un lado entendía a la muchedumbre heterogénea que por variadas circunstancias no aprovechaba la oferta de la escolaridad; por otro lado estaban, según su criterio, los distraídos y atrasados que, no siendo totalmente anormales, están atacados por debilidad mental, son hijos de la masa obrera, el déficit se debe al funcionamiento lánguido del cerebro por mala alimentación; y por último se encontraban los sordomudos, ciegos y epilépticos. Respecto de esa clasificación con su orden particular, nos dice E. De la Vega: “ Problemáticas tan distintas como la locura, el retardo mental, la delincuencia y la marginalidad fueron unificadas por el discurso médico – jurídico para pasar a ser objeto de ordenamiento y control social, indispensables en una sociedad convulsionada por el oleaje inmigratorio”<sup>562</sup>

Todo lo anterior preparó el contexto adecuado para que se propusiera, desde el C.M.E., en 1904, el proyecto de crear clases especiales para retrasados mentales. En 1905, se logra la concreción, después de cierta insistencia, de clases especiales en locales de la escuela común. El criterio de admisión estaba a cargo de un médico y de un director de escuela. Se logra además la creación de una inspección para estas clases especiales, junto a la formación especial de maestros para esa tarea, que incluía el estudio de psicología, fisiología, etc.

---

<sup>562</sup> De la Vega, Eduardo. Tesis Doctoral. Op. cit. 2004.

Sobre ese andamiaje históricosocial y político, la educación especial en la Argentina tiene comienzos no muy diferentes a los descritos en los países europeos, con la diferencia del tiempo de su surgimiento, ya que los "ineducables" en la Argentina, estuvieron por un importante período sin la contención institucional necesaria.

Pero un sello indeleble se establece en el decurso de esta historia, y éste es la impronta clasista y etnocéntrica que da nacimiento a la escolaridad, tanto común como especial. Esa impronta se desarrolla y extiende hasta nuestros días, alcanzando hacia el nuevo siglo cierta modificación, pero manteniendo su eficacia. Pues es de hacer notar que las dificultades de aceptación de la escolarización de los "ineducables" (los niños de culturas divergentes respecto de la dominante, los que no soportan en ocasiones los rígidos encuadres escolares, y también los que por algún motivo presentan déficit intelectual) se cimienta en un axioma de fuerte e intensa extensión afectiva en el imaginario social, y éste es que la línea que demarca la educabilidad se traza a partir de lo que separa lo normal de lo anormal<sup>563</sup>. Ello significa que la inclusión a la escuela con sus rituales militaristas determina la normalidad del sujeto, y paralelamente, la exclusión de la misma, su anormalidad. Este axioma vertebró el imaginario escolar, y funda los criterios sobre los cuales se erigen los principios de escolarización de los niños en general. Y quizás una de sus consecuencias más importantes sea la de los modos de subjetivación que produjeron estas coordenadas respecto de la formación en el ejercicio de ciudadanía.

---

<sup>563</sup> Hipótesis de A. Puiggrós en Op. Cit. 1990.

## Conclusiones

La creación de categorías que permitan significar la niñez, y con ellas, revisar los distintos sentimientos respecto de la infancia que la sociedad construye, permite componer los sesgos por los cuales el sistema educativo se desarrolla, aprehendiendo a la niñez como una etapa a la que se debe imprimir su marca de subjetivación, a partir de los modelos de transmisión pedagógica que se edifican en el decurso de la historia. Esta descripción puede hacerse sólo después de realizadas las distintas caracterizaciones y circunstancias sociohistóricas que fueron significando a la niñez, desde el siglo XIII hasta bien avanzada la modernidad.

De acuerdo a lo analizado en las expresiones de algunas revistas educativas de la época, podemos advertir que son tres los ejes sobre los cuales se genera un modelo de niño como futuro ciudadano (el niño-hombre del cual hablaba el director de *El Normalista*). Y esta interpretación, que desde luego no es la única posible de acuerdo al material que analizamos, sí intenta ser una explicitación y búsqueda de sentido de los modos en que se constituyó la formación de ciudadanía en aquellos momentos primigenios del sistema escolar argentino.

Uno de esos ejes, lo hemos visto, es el de los rituales que tienen por objetivo la formación de un sentimiento de nacionalidad y de profundo amor a la patria. Este eje se presenta consustanciado, además, con prácticas militaristas que hacen de los niños dentro de la escuela pequeños soldados, disciplinados en el rígido encuadre cuasi cuartelario.

Un segundo eje lo constituyen las prescripciones que la prestigiosa corriente higienista establece dentro de la escuela, y con ello, impone un ordenamiento escolar riguroso sobre el cuerpo, hábitos y costumbres de los alumnos.

Mientras que el último de dichos ejes es el de la conformación de hábitos ciudadanos, a través de prácticas que permitían al niño y a la niña dentro de la escuela experiencias de formación cívica.

Sobre esa distribución segmentada, que no es sino un modo de organizar el material para realizar un análisis del mismo, podemos decir que en los dos



primeros ejes, éstos son: la enseñanza de rituales patrióticos y las prácticas higienistas, han existido consideraciones acerca de los niños en tanto futuros ciudadanos, que resignan el lugar del niño como sujeto singular en ese momento histórico social. Aquí encontramos que el lugar de alumno, con todas las connotaciones que ello implicó en aquellos momentos fundantes en nuestro país, era considerado una categoría que se revelaba con una importancia casi trascendente; mientras que el sujeto (considerado poco menos que inhábil), que esa categoría encarna, se halla opacado en su presente por el futuro prometido de ciudadanía.

Sin embargo, las prácticas que se desplegaban en las aulas con relación a la formación cívica estaban destinadas mayormente a consolidar un sentimiento patriótico, que serviría posteriormente para velar por los valores más importantes de la patria. Esa noción, la patria, se transforma en causa trascendente, que, como hemos visto, establece desde ese lugar, una fuerte relación de heteronomía con los sujetos. El ciudadano, en acto o en potencia futura se debe a aquella noción, pues está en función de ella.

La relación del sujeto con las reglas, por lo visto, es también una relación heteronomizada, en tanto han sido impuestas sin posibilidades de reflexión posterior (mucho menos previa), con la convicción de que la educación fuertemente moralizadora y el establecimiento de modelos identificatorios podrían convertir al alumno en un pequeño bastión patriótico. Las quejas que aparecen en algunos artículos acerca de la carencia de estímulos para fortalecer la moral, y que terminarían produciendo sujetos con debilidad moral, refuerzan la heteronomización de los niños respecto de los emblemas, ya que se destituye toda posibilidad de alternativas, variantes a lo estipulado y legitimado.

Esa legitimación requiere asimismo de un vínculo pedagógico que implica, en gran medida, renuncia, para sostenerse como tal. Y la renuncia que advertimos se relaciona a que la categoría alumno sólo es aceptada y valorada como tal en tanto los interrogantes que éste se plantea deben estar en función de construir una verdad histórica, por momentos inconclusa, pero de fuerte valor unificador de los sentimientos patrios.

Las festividades patrias intentaban sumar sentido a aquellos relatos de la historia mediata e inmediata. Y advertimos cierta renuncia, tal como lo define

F. Nietzsche, pues hay impedimentos para interrogarse sobre otros fundamentos de la patria (“no pueden servirles ciudadanos sujetos a variedades”), o bien por el ejercicio de prácticas de participación y de creación de reglas y sentidos dentro de la escuela, -aunque sobre ello sí hay propuestas alternativas, especialmente a través de las experiencias de Carlos Vergara-.

El vínculo establecido entre el alumno y el maestro implica en sí renuncia, pero lo importante es develar a qué renuncia el alumno para mantener el vínculo con el adulto. Por otro lado, la formación del carácter (que podemos asimilar a la fortaleza subjetiva del niño y de la niña), se halla subsumida a conformar un nuevo capital cultural que implique de manera taxativa la conjunción de la fortaleza moral y la fortaleza física. Se aúnan así, en el militarismo introducido en las escuelas, el ideal de formación moral (que significa respeto a las leyes y a la autoridad moral del adulto), y el ideal de la fortaleza física, en tanto la preocupación por la raza y por la disciplina corporal eran nociones centrales en el imaginario de la época.

Esa unificación de significaciones se realiza en un imaginario social que requiere del maestro objetivos claros para educar al ciudadano: disciplinar y normalizar a los niños con relación a una Causa heterónoma, la patria. Si nos remitimos a la Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, del año 1892, veremos cómo el ideal de ciudadanía se basa en esa causa, pues la escuela “debe ser una reunión de futuros ciudadanos, y el maestro, mirando a sus alumnos a través del patriotismo, que es el más poderoso lente inventado por la óptica de los sentimientos, debe ver a éstos preparados por su acción y por su ejemplo...”<sup>564</sup>.

Es por ello que los dos ejes mencionados perfilan en el imaginario social un tipo de ciudadano inmerso en los sentidos legitimados, sin reflexión sobre causas últimas. Allí, el pensar querer otra institución es imposible de establecer, pues la autonomía (tal como lo entendemos nosotros, en el marco de la teoría de C. Castoriadis) no está considerada en ese imaginario y en esas prácticas educativas -excepto en experiencias que si bien no han sido marginales han sido descalificadas por el orden legitimado-.

---

<sup>564</sup> *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (Escuelas Normales)*. 1892. p. 524.

El precepto, desde un particular republicanismismo, parece ser que el ciudadano no debe ser formado para crear reglas ni para ejercer cierta autonomía individual y social, sino para amar a la patria, respetar las leyes, adecuarse y obedecer al orden institucional, cumplir con los rituales impuestos y transformarse en un ser civilizado de acuerdo a los parámetros de la cultura de la República Conservadora. Las reglas del ritual patriótico, del orden militar y de las prácticas del cuidado higienista abrevan en aquella causa, y la sostienen.

El orden escolar parece componer la mejor situación para el disciplinamiento del cuerpo, pero las condiciones de movilidad, de destreza corporal que el niño aportaba como característica y como saber aprehendido en los juegos de la primera infancia, por lo general en barrios populares, no eran signados como valiosos.

Así, en una descripción acerca del juego de los niños, desde la escuela se estipula que el espacio es la calle: “Un montón de piedras, una tabla, una corriente de agua, un caballo, un árbol a trepar, y una bicicleta son todos objetos que en el acto reúnen a los niños y les ofrece asunto para su actividad”<sup>565</sup>.

En todo caso se presentaban como elementos disruptivos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que lo corporal y su movimiento interfieren en el desarrollo de ese proceso, pues se prefería el orden cerrado del disciplinamiento militar.

Las significaciones encarnadas en el cuerpo del niño y la niña desde su más arcaico reconocimiento subjetivo no fueron reconocidas por el imaginario escolar. Gestándose así una vivencia que lleva al niño a sentir que su comportamiento y sus costumbres que no se hallan dentro de lo esperado, son causa de la exclusión.

Asimismo, es desechado (incluso hasta hoy) por este imaginario, todo aquello que remita a la sexualidad en la institución. Ello requiere de una importante y meridiana descripción, pues aquello que denotaría una producción de subjetividad anclada en la reflexión del niño y la niña sobre su propio cuerpo, sobre su deseo, sobre las transformaciones que le esperan o

---

<sup>565</sup> *El Monitor*. 1900. Nº 334. p. 805. “Los juegos de los niños y su educación” de José M. De Vedia.

que transcurren en su corporeidad, se ve eclipsado por la transmisión des - afectiva de contenidos curriculares que se restringen a la perspectiva de la higiene. Ello permite suponer que lo más importante a generar en el niño, para la escuela, es una cristalización de información atendida a la objetividad del conocimiento transmitido. Pero si bien ello es un requisito esencial, olvida esta línea de transmisión la perspectiva de la enseñanza de una ética entendida como el cuidado de sí, privilegiando la relación del sujeto consigo mismo, con los cuidados que ello requiere, con las consideraciones que esto necesita, es decir, con las formas a transmitir que permitan una conceptualización por parte del sujeto de su propio cuerpo, con los recursos simbólicos necesarios para ello, con los elementos de significación que requerirá para posicionarse como un sujeto que extiende una película de valor sobre lo que siente como 'su cuerpo'<sup>566</sup>. Estos elementos son los que sirven para que alguna apropiación de su corporeidad se produzca a partir de lo simbólico. Ello remitiría a una distinta manera de generar acciones con su cuerpo, esto es, lo llevará a realizar una permanente simbolización de lo que en su cuerpo se produce. Sin embargo, parece que el saber a entregar, con el alumno en ese período histórico, no incluyó ni compartió a los modos de existencia que éste tenía cotidianamente fuera de la institución.

Cabría preguntarse si estas obliteraciones en el acto educativo no constituyen variadas formas de violencia que la institución desplegó en su devenir, al no incluir las afectaciones que suceden en la misma vida de los sujetos que tiene que formar, ya sea la de su propia cultura o bien aquellas que se revelan en su propia constitución como sujetos.

Sin embargo, es posible que sobre las marcas subjetivas que estas experiencias escolares decantan se ejerza cierta reflexión crítica, para después entretrejerlas con otras hasta construir una distinta relación del sujeto con la significación imaginaria, en tanto no es ya una relación heteronomizada donde la significación actúa desde afuera del campo de decisión del sujeto, sino que pudieron establecerse ciertas relaciones de autonomía y de apropiación, por parte del mismo, del sentido de las cosas.

---

<sup>566</sup> Para ampliar sobre la problemática de la sexualidad en la escuela véase mi libro *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Homo Sapiens, Rosario. 2002.

Y estamos ya dentro del tercer eje, el de la formación de ciudadanía, que se presenta con rasgos diferenciales respecto de los dos anteriores. Si bien éstos de por sí forman modos de ejercer la futura ciudadanía en los niños, e integran a este último eje, el de la formación más específica, ésta incluye en algunos artículos de las revistas mencionadas, consideraciones sobre las prácticas pedagógicas alternativas, como las del Conde L. Tolstoi, y sus prácticas de libertad dentro de la escuela, poniendo en primer lugar el aprendizaje realizado a través de la experiencia, y con ello permitiendo el acto poder en los procesos de aprendizajes de los niños. Recordemos a José M. De Vedia : “...debemos educar al niño de manera que sea más tarde su propio legislador...”

También son importantes en esta formación los reglamentos publicados como conclusiones de Congresos Internacionales, en los que se impide sancionar a los alumnos con castigos y penitencias, y respetar esencialmente su dignidad. O bien las consideraciones sobre los “medios ruidosos y denigrantes” con los que se tratan a los alumnos. Y volvemos aquí a destacar los avances de las corrientes democratizadoras en educación, que pudieron no tener rigurosidad teórica, tal como lo plantea J. C. Tedesco<sup>567</sup>, pero sí establecieron improntas de prácticas que tendieron a generar autonomía en los niños y niñas en el sistema educativo.

Podemos comprender entonces cómo se intenta crear un vínculo pedagógico que exige menos renuncia por parte de los niños, en tanto las consideraciones sobre sus subjetividades, el trato digno hacia ellos, e intentar comprenderlos con medios alternativos a la ciencia de la época, indican que hay un pensar querer otra institución por parte de algunos adultos educadores, dando lugar con ello a la autonomía y al proceso creador en los niños; al mismo tiempo que se atisba una concepción diferente de igualdad y libertad en la escuela (especialmente cuando se produce la reflexión y el comentario respetuoso sobre del orden de la escuela tolstoiana, y también cuando se percibe la opresión del orden fuertemente normativista de la época, intentando liberar a la infancia escolarizada de la vigilancia permanente del adulto).

---

<sup>567</sup> Tedesco, Juan C.; “Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino”. En *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Solar. Bs. As. 1986.

Esas observaciones indican una preocupación de ciertos pedagogos acerca de los mejores modos de transmitir prácticas de autonomía en los niños que concurren a la escuela. Por otro lado la apelación a la nascente disciplina psicológica (si bien, como hemos visto, influenciada por el positivismo), forma parte, sospechamos, de esta misma preocupación. Aunque hemos visto que las nociones dominantes en esa disciplina se imbrican con el positivismo y su concepción evolucionista y biologiscista. También los comentarios sobre el carácter del maestro pueden agregarse a las observaciones que reconocen al niño y su dignidad. Se vislumbra entonces que lo que considerábamos como relación heterónoma de las anteriores prácticas (militarismo, patriotismo e higienismo) respecto de una Causa trascendente, se produce un vuelco que intenta ordenar al imaginario escolar sobre las significaciones que dan sentido al niño como sujeto, como objeto de cuidado con relación a lo que es, un niño o niña, antes que un futuro ciudadano con una relación heteronomizada con el imaginario social. Y también las prácticas propuestas de libertad e igualdad hacen a la construcción de una cultura escolar con hábitos de expresiones polívocas, disonantes respecto de los rituales ordenadores del militarismo y el patriotismo; si bien no llegan a plantear la creación de reglas por parte de los niños dentro de la escuela.

Creemos que este tercer eje no tiene la fuerza suficiente para establecerse en el imaginario escolar y social, y ese atisbo democratizador de las relaciones entre adulto y niño en la escuela resulta impotente frente a la fuerte heteronomización social e institucional que se instala en ese período histórico social.

Y ello limita la puesta en juego de prácticas de autonomía, que como vimos son escasas, singulares y en ocasiones sólo buenas intenciones, pues terminan por ser subsumidas por un imaginario social que muestra un proyecto de formación de ciudadanía referenciados en causas heterónomas antes que en prácticas constitutivas de ejercicio democrático, formadoras de una noción de ciudadanía participativa dentro de la escuela.

Algunas de las consideraciones realizadas en estas conclusiones se enmarcan en los debates establecidos entre intelectuales que influían grandemente en los destinos pedagógicos del sistema escolar público en nuestro país. Así, no todos los docentes adhirieron a la corriente normalista, entre ellos los inspectores Carlos Vergara, José Zabaiur y Sarfield Escobar. Desde las páginas de la revista *La Educación*, que dirigían, manifestaban sus críticas a la creciente burocratización del sistema educativo, además de observar el autoritarismo que se establecía en su seno. Por otro lado, también criticaban las rutinas institucionalizadas que no permitían mayor autonomía de los niños. Así, el mismo Zabaiur dice en nota a *El Monitor*, comentando la organización del sistema escolar francés desde París: “Después de lo que acabo de manifestar, no sé a qué queda reducido el único argumento de peso de los que se empeñan allí en sostener el pernicioso horario continuo; si en París (...) no hay peligro de que niño y niña crucen cuatro veces las calles ¿Qué se teme en Buenos Aires?. ¡Oh rutina, cuan poderosa eres y cuántos males ocasionas!”<sup>568</sup>.

Podemos incluso agregar más comentarios y observaciones de este pedagogo, traductor de Pestalozzi en Argentina, donde pugna por el trabajo manual y el aprendizaje de oficios en las escuelas, por el cuaderno de deberes mensuales, que según él daría mayor libertad a los niños. Pero lo cierto es que estas posiciones quedaron en minoría respecto de la corriente hegemónica, que fue una mixtura entre el normalismo y el positivismo. Recordemos entonces que el primero, como discurso pedagógico se relaciona a la construcción de la modernidad en la Argentina hacia fines del siglo XIX, y que propuso y extendió una cultura pedagógica que ordenó “la cotidianidad de las instituciones educativas y se difundió fuera del ámbito escolar hasta el punto de modelar espacio público y privado, de interpelar e instituir identidades culturales...”<sup>569</sup>. Asimismo el positivismo, en pedagogía, “elaboró modelos dirigidos a ordenar, reprimir expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación...”<sup>570</sup>

---

<sup>568</sup> *El Monitor*. 1889. Nº 161. p. 19.

<sup>569</sup> De Miguel; A.; op. cit. 1994.

<sup>570</sup> Puiggrós; A.; 2000. op. cit. p.70.

Por lo tanto, las posiciones minoritarias respecto de estas corrientes mayoritarias en educación, propendían a la práctica autogestiva, desde una ideología democrática, y una educación adscripta a un sistema moderno de educación y extendida a toda la población.

Y esa perspectiva es la que mejor representa lo que hemos mencionado como formación democrática con experiencias de autogobierno, como los que realizó Carlos Vergara (y que se refleja en su obra *Gobierno Propio Escolar. Reforma Pedagógica*). Pero se hace necesario encontrar en este momento de análisis y conclusión, entre otras diferencias, cuál es el lugar que tiene destinado el sujeto infantil respecto de la categorización como alumno y futuro ciudadano y el niño que establece con actos creadores experiencias que lo forman en la práctica democrática. Pues, esa corriente minoritaria postulaba la formación política del ciudadano en la misma escuela, con la creencia que la autodisciplina ordena y contiene los impulsos infantiles, y ello implicaba libertad para decidir las reglas, el ejercicio de reflexión, la expresión de singularidades, y orientar el proceso creador hacia el autogobierno del niño.

Al mismo tiempo el deseo infantil, para Vergara, se ubica en el centro de la escena pedagógica, y ello tiene antecedentes en las descripciones de los falansterios de Fourier, y en la obra de Jan A. Comenio (*Didáctica Magna*), quien valoraba el interés de los niños para aprender; y que decía: “Los azotes y los golpes no tienen eficacia alguna para despertar en las mentes el amor a las letras”<sup>571</sup>.

Además, ese deseo servía para satisfacer aspectos y necesidades de la vida cotidiana, y ello permitía aplicar lo científico a los desafíos de la cotidianeidad<sup>572</sup>; se puede considerar que esta articulación “entre deseo o interés infantil y trabajo tenía una reminiscencia pestalozziana notoria”<sup>573</sup>.

La corriente mayoritaria, daba valor a la creación de una sociedad fuertemente homogénea, fundada en una tradición cuya historización acababa de hacerse, y donde la autoridad y las reglas fueran establecidas a

---

<sup>571</sup> Comenio, J. A.; op. cit. 1982. p. 156. Debemos reconocer que Comenio fue un hombre de su tiempo y también valoraba fuertemente la disciplina, pues comienza el capítulo XXVI de su *Didáctica* con un aforismo en boga en ese momento: “escuela sin disciplina es molino sin agua”.

<sup>572</sup> Vergara, C.; op. cit. 1911<sup>a</sup>. p. 682.

<sup>573</sup> Carli, S.; op. cit. p. 133.



partir de los mandatos de la Causa (La Patria, y el Deber para con ella) que heteronomizaba todas las relaciones institucionales y sociales. Si observamos de acuerdo a nuestro marco teórico que la estructura de esa sociedad mostraba sus fisuras, y recordemos también (con relación a lo conceptualizado por Laclau<sup>574</sup>) cómo las significaciones imaginarias intentan suturar esas fisuras.

Esa sociedad, en plena constitución, intenta al mismo tiempo naturalizar extranjeros, pero ello no termina de concretarse. Se abogaba por la concreción de una “verdadera ciudadanía” a través de mantener la apertura al ingreso permanente de inmigrantes, pero al mismo tiempo se querían acotar los enclaves de nacionalidades extranjeras y también a sus actividades culturales. Esa era una fisura que debía ser sellada, pues la estructura social aún no terminaba de integrarse en función de las significaciones centrales del imaginario social. Incluso el gobierno argentino encargó investigaciones sobre las actividades de las escuelas italianas en el país. Diarios como *El Nacional* o *La voz de la Iglesia*, terminan por exigir un mayor control del Estado Argentino sobre las escuelas extranjeras.

El diputado Estanislao Zeballos, decía el 21 de octubre de 1887 en la Cámara: “*nosotros vamos perdiendo sentimientos de la nacionalidad con la asimilación del elemento extranjero (...) nos hallaremos un día transformados en una nación que no tendrá ni lengua, ni tradiciones, ni carácter, ni bandera*”.

Este diputado observa que el proceso de construcción de la nación y la nacionalidad es un proceso que puede sucumbir por la debilidad con que se establecen los rasgos identitarios de lo nacional. Entonces, por lo visto, no sólo los diarios reclamaban con cierta firmeza el control sobre las actividades culturales extranjeras, sino que desde el seno mismo del poder político se imponía un criterio defensivo de las instituciones y emblemas nacionales.

Se evidencia por lo tanto una búsqueda de espacios de expresión, de ámbitos de manifestación del espíritu patriótico con sus nuevas significaciones imaginarias, y con ello la vinculación del pasado glorioso con el presente que quiere consolidarse sobre la base de una fuerte identidad nacional. Uno de esos ámbitos lo constituye la escuela.

---

<sup>574</sup> Laclau, E.; op. cit. 1987.

Una iniciativa del Consejo Nacional de Educación sobre las Fiestas Patrias propone que la enseñanza de la historia como instancia pedagógica sea más relevante. Ello se promueve a partir de la adhesión a lo nacional pero también con un aumento de los establecimientos escolares. La creación de ámbitos históricos ayuda a ese propósito, junto a la manifestación de patriotismo, la definición de símbolos patrios y también con la erección de monumentos. Sobre esto último cabe decir que no abundaban por aquella época monumentos de culto a la patria, sólo existía la Plaza de Mayo y su vieja pirámide; una escultura ecuestre de San Martín y otra de Belgrano, instaladas entre las décadas de 1860 y 1870; y la Catedral, donde desde 1880 residían los restos del Gral. San Martín<sup>575</sup>.

Los símbolos patrios se convirtieron en otra herramienta de la avanzada patriótica, de tal modo que lo que se presentaba como falla en la estructura social por la fragilidad identitaria, por el sentimiento de nacionalidad incipiente, tiene un nuevo sentido a partir de aquellos símbolos. El presidente Roca reglamentó el uso de la bandera nacional; es por ello que los símbolos son definidos con precisión, con medidas legales para ser impuestos a la sociedad. El presidente decreta además los diferentes usos oficiales del pabellón nacional respecto de los usos particulares. Paralelamente se prohíbe enarbolar banderas extranjeras.

Vemos cómo se suturan esas grietas en la sociedad, sin embargo, no era esa la única manera de creación de sentido, pues recordemos que ésta se produce allí dónde las significaciones no logran cubrir con su sentido, esto es, en las fisuras mismas; y es allí donde el sujeto autónomo puede constituirse.

Asimismo, la trama de significación que se extiende en la estructura se establece a partir de lo que la memoria de la sociedad retiene como un pasado que se transmitió con sentido propio. La fisura, que bien podría coincidir con los olvidos y borraduras que esa historia produjo, deja la posibilidad de recomponer un pasado y desmitificarlo, con la reflexión que brinda la autonomía. O contrariamente bien puede coincidir con una mistificación del pasado, y establecer Causas heterónomas que vinculen a

---

<sup>575</sup> Santaella. Op. cit.

los sujetos con las significaciones centrales de la sociedad de una manera heterónoma, sin posibilidades de modificación posterior.

El sujeto puede reescribir la estructura de manera colectiva y singular y ello lo implica en su actividad significadora, y ese mismo trabajo crea un campo de decisión; campo que genera las condiciones para la producción subjetiva, que no siempre es consciente o racional. Según la concepción de Castoriadis, generalmente la sociedad no puede verse como creación propia, pues hay un encubrimiento de su autoinstitución.

Las posibilidades de constitución subjetiva autónoma estuvieron dadas, seguramente, en aquellas experiencias que permitían un pensar querer otra institución por parte de los niños en las escuelas. ¿Cómo se expresa este pensar querer otra institución? Suponemos que a partir de prácticas donde el orden y los rituales escolares estuvieran ligados a la creación de sentidos por los mismos actores institucionales, tanto niños como adultos, y ello implica la posibilidad de que las significaciones que sostengan esos órdenes y rituales puedan ser abordadas por la reflexión en sus causas últimas. Esa autonomía de crear sentido y transformarlo colectiva e individualmente es la que se vislumbra en las primigenias experiencias que hemos descrito. Recordemos algunas de ellas. Por ejemplo, la observación mutua entre alumnos, donde el criticado “puede rebatir libremente las opiniones contrarias...”.

También cuando se aconseja lo contrario a “que los niños presenten trabajos estudiados de memoria (...) Se quiere que las composiciones desde los primeros hasta los últimos grados del programa sean el resultado del alumno; que en ellas exprese sus ideas y no las ajenas; que las expongan en su propio lenguaje...”

O bien cuando “en los casos en que los maestros no pueden justificar a los ojos del niño la orden dada, emite el parecer que la disciplina liberal no es exclusivamente el principio de obediencia, sino que la autoridad del maestro debe irse borrando gradualmente a medida que la conciencia del niño se forma (...) a condición de llevar al niño a vivir un día bajo la sola autoridad de su propia conciencia”.

Encontramos también en el ámbito internacional un requerimiento de mayor respeto por la libertad del niño, por su dignidad y autonomía. Y ello es reproducido y valorado en *El Monitor*, órgano oficial del C. N. E.

Experiencias donde el niño o la niña puedan “rectificar en todos deseos de descubrir la verdad”.

También existen proposiciones que demuestran el reconocimiento del autoritarismo del maestro, promoviendo un sistema disciplinario diferente, con más autonomía del niño. “Desde que empezó a funcionar nuestra escuela la disciplina (...) estuvo eficazmente sostenida. Las penitencias y castigos han sido poco usados, aunque la autoridad del maestro, ha revelado no pocas veces, un poder autócrata (...) No es suficiente que la subordinación á las órdenes sea conseguida sin emplear medios ruidosos ó denigrantes para el alumno, para decidir por el sistema disciplinario, hay medios táxitos ...que violentan las tendencias ingénitas, y que antes de hacer vislumbrar el cumplimiento del deber se les hace tercios á la par que débiles de carácter”.

Y también: “Se han dictado algunas disposiciones que ponen a salvo la libertad de los alumnos (...) La disciplina reinante...muestra claramente la posibilidad de permitir al niño en cada uno de sus actos, el ejercicio de su actividad conciente y libre”.

Las posibilidades de ejercer una mayor libertad y autonomía, con la correspondiente reflexión, contemplan un sistema de disciplina que se ordena sobre significaciones diferentes a las establecidas y aceptadas.

Así “2º-El medio de corregir a los alumnos será siempre la convicción con palabra amistosa.

3º-El Director o los Profesores reconocen que no tienen derecho de tocar la dignidad del alumno ni siquiera con su mirada”.

Podemos describir otras prácticas (las prescritas por C. Vergara, o la tolstoiana, por ejemplo), pero suponemos que son suficientes estas citas para comprender cómo en cada experiencia que se cita o se prescribe hay un pensar querer otra institución y al mismo tiempo hay una promoción para que los niños puedan desear un pensar querer otra escuela, un diferente orden y también otros rituales, pues se denota que hay creación de sentido en cada una de esas experiencias. Sentidos que intentan sellar las fisuras

(desde una perspectiva autónoma) de una institución que termina de organizarse con el mismo nacimiento institucional del país.

Un ejemplo reciente de nuestra historia en donde se establece una fuerte represión a las libertades conquistadas en un pequeño lapso de democracia (1973-1976) es la persecución durante la dictadura iniciada en 1976, de todo atisbo de autonomía, de pensamiento crítico, de autoeducación y de reflexión sobre la libertad, en la escolarización de niños y niñas. Veamos un aspecto de esa historia, que tiene aún sus consecuencias políticas, sociales y subjetivas.

Una Resolución dictada el 27 de octubre de 1977 por el Ministerio de Cultura y Educación<sup>576</sup>, daba a conocer en las escuelas del país una serie de conceptos generales y descripciones de modos de inserción en las instituciones, organización y estrategias de captación de lo que el gobierno dictatorial llamaba organizaciones subversivas. Creemos que este análisis resulta imprescindible en el momento de reflexionar e indagar sobre los modos de relación existente entre el Estado y las instituciones educativas en función de la formación de la noción de ciudadanía. Es importante, pues se refiere aquí a las formaciones de los docentes y esa es una línea directa que muestra el modo en que se propaga una ideología acerca del ser ciudadano en tanto revalorización de lo que el régimen llamaba dignidad del ser argentino. Y ello tiene rasgos similares con las concepciones concebidas un siglo atrás acerca de la participación de los niños, la inconveniencia de su reflexión y capacidades de autonomía.

En los considerandos de la citada Resolución se propone como objetivo erradicar la subversión en todas sus formas a partir de la difusión en las escuelas de un folleto titulado *“Subversión en el ámbito educativo” (Conozcamos a nuestro enemigo)*, y con ello poner en vigencia los valores de la tradición nacional que se conjugan con los valores de la moral cristiana. Este propósito necesita de la conformación de un sistema educativo “Acorde a las necesidades del país, que sirva efectivamente a los

---

<sup>576</sup> Resolución Nº 538: “Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)”. Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. 27 de octubre de 1977.

objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta (...) Las autoridades de los respectivos establecimientos serán responsables de la difusión del contenido del folleto...entre todo el personal docente y administrativo”<sup>577</sup> (Resolución firmada por el ministro J. J. Catalán, ministro de Cultura y Educación del dictador Jorge R. Videla, 1976-1981).

En la presentación aclara que “El llamado de la patria es claro y se debe responder a él; los educadores, más que cualquier otro sector de la ciudadanía, no pueden desoírlo, antes bien se impone como una misión a cumplir (...) que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación y para que las generaciones venideras puedan decir de los educadores de hoy que cumplieron con su deber”. (Sin dudas estos enunciados hacen recordar a los proferidos por los representantes de la República Conservadora, cien años antes).

La secuencia de los subtemas<sup>578</sup> del folleto es la siguiente:

“I- Conceptos generales

II- Organizaciones subversivas que operan en el ámbito educativo.

III- Estrategia particular de la subversión en el ámbito educativo.

IV- Construir el futuro.

Anexos.”

Nos abocaremos a la consideración del primer punto, en tanto allí se plantea que la subversión toma como terreno fértil los ámbitos de la cultura y de la educación, pues orientan desde allí a los futuros dirigentes del país, desviando al sistema político de la Nación hacia el marxismo. Y esa consideración nos interesa en función de la caracterización que hace el libelo de la incidencia de la acción ideológica del maestro marxista sobre “las mentes de los pequeños alumnos, fomentando conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en niveles superiores”.

Esta caracterización es significativa, pues todo lo que puede gestar un pensamiento crítico y cuestionador acerca de sí, de otros y de la realidad resulta sospechado y juzgado como subversivo. Asimismo, en la

---

<sup>577</sup> Ídem. p. 3.

<sup>578</sup> Ídem. p. 7.

consideración sobre la literatura infantil, dice: "...se ha advertido en los últimos tiempos una notoria ofensiva marxista en el área de la literatura infantil. En ella se propone emitir un tipo de mensaje que parta al niño y que le permita "autoeducarse" sobre la base de la `libertad y la alternativa´(...) las editoriales marxistas pretenden ofrecer: `libros útiles´ para su desarrollo, libros que acompañen al niño en su lucha por penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos, que los ayuden a no tener miedo a la libertad, que los ayuden a querer, a pelear, a afirmar su ser. A defender su yo contra el yo que muchas veces le quieren imponer padres o instituciones, consciente o inconscientemente..."<sup>579</sup>.

Se evidencia entonces, por lo expuesto, que la infancia deseada en tanto trabajo sistemático de la educación para la dictadura era conformar en los niños una subjetividad monolítica (que no parta al niño, -creemos que quiere decir que no los escinda-). Y esa unidad cerrada no es compatible con los registros del sujeto respecto de la libertad y la alternativa, en tanto sólo hay un concepto, un ideario y una acción a seguir, la de la autoridad, lo que se opone claramente a la "autoeducación". En verdad sospechamos que lo que está en juego aquí, cuestionado por la "subversión", en tanto noción y emblema, es la autoridad del adulto, cimentada en el saber y el poder de su lugar como institución de adulto. Pues el acto de autoeducarse permite suponer que el sujeto (el niño y la niña) que aprende, lo hace prescindiendo de la tutela permanente del que enseña (adulto), pudiendo además "penetrar en el mundo de las cosas y de los adultos". Es decir se veda la posibilidad del conocimiento de los niños más allá de lo que permite el adulto, en un mundo oculto al que no se debe penetrar. Y ello es compatible con el oscurantismo. Y tiene, de acuerdo a mi interpretación, algunas líneas que lo conectan con el imaginario científico, pedagógico e ideológico dominante hacia fines del siglo XIX acerca del tutelamiento de la infancia, la preponderancia de la autoridad del adulto, la inconveniencia de la reflexión crítica en los niños, etc.

El libelo advierte y muestra claramente su inquietud a que se enseñe a "no tener miedo a la libertad". Por ende, el temor es la base de su concepción ideológica y metodológica para educar. Temer a la libertad se convierte

---

<sup>579</sup> Ídem. p. 49.

entonces en un propósito a lograr en este régimen educativo; y se articula esto con la transmisión de la negación a pelear y desestimar querer afirmar su ser frente a lo que se percibe como contrario al mismo.

Si abundamos en estas aclaraciones es porque creemos que nítidamente se revela la articulación entre política de Estado y sistema educativo en la conformación de un determinado tipo de ciudadano, falta de reflexión crítica, capacidad de deliberación y acción autónoma, tal como lo intentamos conocer en esta investigación en los momentos fundacionales de nuestro país. En síntesis, este futuro ciudadano deberá presentar un pensamiento monolítico, que deseche todo tipo de pensamiento diferente y alternativo; no tendrá posibilidad de elegir en función de que no hay libertad para ello, y esa libertad debe ser temida y por lo tanto evitada. Tampoco podrá este ciudadano defender un pensamiento y acción que suponga lo afirma frente a los otros y especialmente frente a la autoridad, no pudiendo “defender su yo contra el yo que muchas veces le quieren imponer padres o instituciones”,

Este sólo es un análisis recortado y suscito de un modo de formar ciudadanos; y este modo ha dejado consecuencias, seguramente, en la restringida participación ciudadana en ciertos períodos de la historia argentina; especialmente en este último período democrático (recluida en el electoralismo y la pasividad hasta hace poco tiempo, cuando se produce la reacción popular de diciembre de 2001), y también se evidencia esa restricción en las graves crisis que el sistema político sumió al país sin la reacción sostenida en el tiempo de los afectados inmediatos, los ciudadanos.

Si algo nos enseña esta historia es que hay momentos liminares donde el juego de fuerzas sociales y políticas permiten atisbos de un pensamiento autónomo, reflexivo, con relación al ejercicio de acciones ciudadanas; y con ello la conformación de un modo de sentir y pensar autónomo respecto de las reglas instituidas, la autoridad, la obediencia, la propia dignidad, el orden y sus rituales. Sin embargo, esos momentos, frágiles en el tiempo histórico social, acotados en el espacio institucional, son ahogados por la fuerza de la heteronomía, por el impulso de una tradición que renueva la instauración de



una cultura escolar con ritualizaciones que se extienden con sus sentidos en un orden que propone, antes que la reflexión, el respeto a los símbolos sacralizados y a un pasado mistificado, y ello se logra con represión. Esa subjetividad así escolarizada reconocerá allí mismo y también luego, que la autoridad del representante de la Causa es incuestionable. Así, ese representante puede ser un funcionario eclesiástico, un líder político, un padre despótico, un maestro autoritario. Y ese ciudadano así esmerilado por las significaciones heteronomizadas aprenderá a someterse, en los diferentes momentos de la historia, a un padre despótico, sin ejercer quizás ninguna reflexión, sin preguntas. Esa actualidad, sospecho, encierra el tema de esta investigación, y para reconocerla, podemos remitirnos a un relato de la tradición Judeocristiana.

Si tomamos como referencia a los textos del Antiguo Testamento, encontramos un episodio donde se conjugan aspectos límites entre el amor, la vida y la muerte, y el comportamiento de dos hombres respecto del padre. El de referencia es aquel donde Abraham, por un mandato del mismo Dios, tiene que dar muerte a su hijo Isaac. En las representaciones pictóricas, especialmente la de Rembrandt, aparece el hijo yacente sobre un lecho, que suponemos de piedra, con el rostro cubierto casi por completo por la mano izquierda de su padre. Esta mano poderosa no deja que Isaac vea lo que sucede, tampoco puede hablar por la presión sobre su boca; y dudamos que pueda respirar sin dificultad.

El brazo derecho del padre se erige blandiendo un hacha, pero sujetado por el antebrazo por el Arcángel que impide el crimen, mandado por Dios. La prueba de fidelidad ha sido dada.

En la expresión corporal del hijo adivinamos una sumisión completa, aunque es un adulto que dispone de toda su fuerza para oponerse y salvar la vida. Entre el padre y el hijo no hay preguntas ni miradas que se encuentren. Parece no existir el derecho a esas preguntas. El cuerpo del padre se halla retenido en un gesto que lo orienta hacia arriba y la mirada lo acompaña en la obediencia a Dios. Creemos que con esa mirada pregunta a su Padre si lo que hace es lo que Él espera, si ésta es la prueba que Él pretendía.

Ahora bien, el relato bíblico nos dice textualmente: “Luego extendió su mano y tomó el cuchillo para inmolar a su hijo. Pero el Ángel le dijo: -No pongas tu mano sobre el muchacho ni le hagas ningún daño. Ahora sé que temes a Dios, porque no me has negado ni siquiera a tu hijo único-“

Y con ello suponemos que dada la prueba no hay más exigencias. Si realizamos un esfuerzo de imaginación y trasladamos esa trama de relaciones de poder y acciones humanas a nuestra sociedad latinoamericana, urbana y rural, encontraremos que el sacrificio se consuma. Los hijos son muertos por órdenes de superiores (del mundo financiero y político, nacional e internacional), a través del hambre, el apaleamiento, el maltrato psíquico. Y esas víctimas son niños y adultos a los que se condenan diariamente a no ver, no hablar, no conocer y si fuera posible no respirar. Aquí no existe la figura de Dios que suspende la muerte a través del Arcángel. La fidelidad de la lógica de la ganancia del Mercado es insaciable. No se detiene en miramientos de ética de vida y muerte. Menos se aceptan preguntas. Hay un sometimiento expreso al mandato. Sin esas preguntas se cierra definitivamente el proceso, pues si bien no hay un olvido de cómo hacerlas, sí existe el pretendido olvido de cómo escucharlas.

Son dos las lógicas que se enfrentan. Por un lado la sumisión que engeguada responde a un mandato que se pretende natural: el sacrificio de una parte importante de la población, pero especialmente de los niños pobres, sin defensas de ningún tipo ante el avance del poder de los adultos (de los financistas que especulan con su existencia y el de algunos padres que repiten el maltrato a que ellos mismos fueron sometidos). Y por otro lado, se encuentra la lógica que dice que debemos amar la vida más que la obediencia; simplemente eso. Y no esperar como Isaac la muerte sin mirar, sin hablar, sin conocer, para después casi dejar de respirar.

Ello supone, lo sabemos sobradamente, hacer preguntas sobre nosotros mismos como hombres, como mujeres y como ciudadanos, pero también sobre los que queremos proteger, los niños. Pues si reconocemos que como hombres muchas veces idealizamos a un padre fuerte, sabio, bondadoso, que nos gobierna, nos dice qué pensar y qué sentir, él mismo representante de la Causa, encarnado a la Patria; ¿estamos en condiciones de pedir cuentas cuando ese padre envenena el medio ambiente, cuando permite

que sus hijos se mueran de hambre o él mismo los manda a la guerra, no los protege ni preserva, cuando no puede soportar la mirada de sus hijos e hijas sobre su propia mirada?

“De acuerdo a UNICEF, 60 millones de niños -20 millones de niñas más que niños- no tienen acceso o no aprovechan la oportunidad para asistir a la escuela primaria y sólo el 36% de las niñas en países en desarrollo acceden a la educación secundaria”<sup>580</sup> Otra investigación llevada a cabo en Perú determinó que el 90% de las madres entre 12 y 16 años que había dado a luz en un hospital, había sido víctima de violación, a menudo a manos de un familiar. Y en un hospital de Costa Rica se descubrió que las embarazadas adolescentes entre 15 y 19 años en su mayoría eran víctimas de incesto”<sup>581</sup>.

O bien cuando permite y promueve el racismo. Pero también cuando despliega formas de opresión que tiene como efecto inmediato la inmensificación de las ganancias de aquellos que lo dominan.

Esto conlleva como premisa inmediata intentar reconocer cuál es la realidad psíquica de este padre que se deja dominar por su propio padre interiorizado, consumando lo que no hizo Abraham. Preguntemos entonces - como no pudo hacerlo Isaac-: ¿Padre, por qué no evitas mi muerte, la de mi cuerpo y la de mi espíritu, si eso está a tu alcance? ¿Quiénes son más importantes que tus hijos que prefieres entregarlos al sacrificio?

Si estas preguntas pudieran hacerse, no habría quien las escuchara, pues eso es un impensable y un indecible para los que gobiernan. Según la investigación llevada a cabo por Covenant House -institución que lucha por los derechos de la infancia-, “casi un 40% de los niños de la calle en Ciudad de Guatemala tuvo su primera experiencia sexual con alguien a quien no conocía. Los niños entrevistados habían utilizado su cuerpo para sobrevivir y todos sufrían enfermedades de transmisión sexual”<sup>582</sup>. Y por la misma fuente se sabe que los niños y niñas que ingresan al mercado sexual cada año alcanzan al millón. (Y ello en el marco de la Convención de los Derechos del Niño y del Adolescente, que es una herramienta fundamental

---

<sup>580</sup> Revista *Salud Mujer /Red de Salud de las mujeres latinoamericanas y del Caribe*. 3/98. p.34.

<sup>581</sup> Bonasso, M.; *El palacio y la calle*. Planeta. Bs. As. 2003. p. 36.

<sup>582</sup> Revista *Salud Mujer /Red de Salud de las mujeres latinoamericanas y del Caribe*. 3/98. p. 34.

para lograr una transformación jurídica, política y también de representación acerca del niño y el adolescente como sujeto activo de derechos, abandonando la figura de la infancia tutelada, expropiada de derechos esenciales).

Sin embargo, un atisbo de esa enunciación que protesta contra esa realidad se realiza en las críticas de los movimientos sociales antiglobalización que cuestionan y boicotean las reuniones de la Organización Mundial de Comercio, o en todas las protestas antiglobalización, y ello significa, indudablemente, un conato de salida de esa realidad.

En Argentina esas improntas de interrogantes surgieron con las asambleas barriales, con el movimiento piquetero; como organizaciones que discuten el poder formal y real de la actual democracia representativa. Pero también hay protesta y acción en las organizaciones dedicadas a luchar por el bienestar y los derechos de los niños y adolescentes, o aquellas que promueven la educación sexual en la infancia y también despenalización del aborto, pues, recordemos, al *Population Reference Bureau* que “informa que en Chile y Argentina, más de un tercio de las muertes maternas de adolescentes son el resultado directo del aborto inseguro, en tanto que en Perú un tercio de las mujeres hospitalizadas por complicaciones del aborto tiene entre 15 y 24 años, de tal forma que el aborto es la tercera causa de muerte materna”<sup>583</sup>

Así, un reclamo insiste a escala internacional, con insidiosa exhortación, es el de un orden social más justo; y ello involucra acertadamente a la política de manera privilegiada. Las manifestaciones anticapitalistas que alían a jóvenes universitarios, obreros, feministas, sindicalistas, Organizaciones no Gubernamentales, se eslabonan con movimientos que luchan por reivindicaciones particulares en sus tierras (Zapatistas en México, Movimiento de los Sin Tierras en Brasil). Surge entonces un modo de conciencia crítica (al modo de Isaac rebelándose a su padre y reconociendo sus propias fuerzas), que se contrapone a las formas hegemónicas de pensar la acción política y la resistencia cultural. Esa conciencia bien puede gestarse desde una educación que permita formas de subjetivación que

---

<sup>583</sup> *Population Reference Bureau; The World' Youth 1996*. Washington, D. C. Citado por Revista *Salud Mujer*, op. cit. 3/98.

reflexionen críticamente sobre la realidad y el lugar en el mundo que tiene cada sujeto. De este modo esa conciencia crítica podrá, tempranamente, establecer una relación con la autoridad que posibilite preguntarse sobre ella, sobre sus fundamentos últimos y sobre su legitimidad.

En nuestros países está surgiendo esa articulación que permite pensar en varios ejes (clase social, raza, edad, etnia, género) que se entrecruzan al mismo tiempo en la política de resistencia. Y en ese naciente reclamo se fija una cuestión, no siempre valorada adecuadamente, que es que la preeminencia de lo económico sobre lo político se construye sobre un altar, el del sacrificio de los más débiles.

La complejidad creciente de esa problemática incluye aspectos subjetivos, políticos, y por supuesto económicos, y nos remitiremos a los mandatos que emiten las organizaciones mundiales financieras, que hombres y mujeres latinoamericanos reciben y acatan acalladamente la mayoría de las veces. Pues por ese mandato es que se derivan las acciones sacrificiales de la niñez en la mayoría de los países del mundo.

Ahora bien, si los padres de aquellos que juran defendernos son los que obtienen las ganancias, los beneficios, y sólo piensan en cómo incrementarlo, sabemos entonces el porqué de esa obediencia ciega. Abraham temía a Dios, su Padre, y suponemos que de allí surgía la obediencia, pero no es menos cierto que aquellos que juran defendernos comparten -con migajas- el saqueo de los poderosos. Por ello quizá sería necesario reconocernos huérfanos y, con ello, capaces de encontrar las propias salidas como comunidad.

En tanto no se articulen las preguntas, y no se abran las bocas para discutir con esos padres, soportamos el sinsentido, el absurdo de inversiones de millones para fabricar armas mientras se mueren millones de seres humanos por miseria fisiológica en todo el mundo. De acuerdo al Banco Mundial<sup>584</sup> entre 1995 y el 2000 se calculaba que morirían 100 millones de chicos en los países desarrollados. Esas muertes podrían ser fácilmente evitables (sarampión, coqueluche, tétanos) Para evitarlas se debería gastar la misma cantidad de dinero como el que invierten las empresas tabacaleras norteamericanas en publicidad en un año. Otro dato,

---

<sup>584</sup> *World Bank: World Development Indicators*. 1997.CD. ROM

según el director de la Oficina de Análisis y Previsión de la UNESCO, Jérôme Bindé: después de la guerra fría, los gastos militares en el mundo oscilan entre los 800.000 y los 920.000 millones de dólares anuales. Para los 1300 millones de pobres registrados en las estadísticas, a un costo de 100 dólares por persona (hombre, mujer o niño) se les ofrecería techo, agua potable y equipos sanitarios básicos con 130.000 millones. Entre un 15 y 20 % de los gastos en armamentos mundiales.

Surgen entonces interrogantes: ¿cómo fueron educados nuestros padres para ser insensibles a estas contradicciones? ; ¿cómo nos educaron para ser insensibles y al mismo tiempo propagar una moral de amor al prójimo, impuesta en nuestra niñez, con una coerción permanente basada en el miedo, la culpa y la esperanza que es pura espera como formación subjetiva? ¿Con qué modelos identificatorios se formaron generaciones de ciudadanos, con qué orden escolar y rituales fueron educados, en el marco de qué significaciones imaginarias, acaso los que describimos en esta investigación? ¿Con qué posibilidades de autonomía, con qué recursos subjetivos para decidir con los otros las normas en las cuales vivir en sociedad? ¿Y cómo hemos sido educados nosotros, quizás de una manera similar, o bien, con qué diferencias? Queda abierto el interrogante.

Sin embargo, una desobediencia es posible llevar adelante, con los ojos abiertos, con la disposición a oír y decir; esa desobediencia no es otra que quebrar el mandato: “No conocerás, y obedecerás”.

Esa desobediencia nos compromete como hombres, como mujeres, como padres y también como ciudadanos, y en todo ello se diagrama qué tipo ciudadanía y derechos ejercemos los hombres y las mujeres, con el poder consecuente que ello implica; pues es frecuente encontrar sometimientos a otros que creemos más débiles para soportar las sumisiones a las que nos someten, quitándonos, ese estado de sutil esclavitud, todo tipo de potencia autónoma de la subjetividad.

## Notas

Nota nº 1: El sentido y el sinsentido en Deleuze

Sobre los conceptos de sentido y sinsentido G. Deleuze<sup>585</sup> dice que el estatuto del sentido tiene que establecerse a partir de que lo expresado (el sentido), no existe fuera de la expresión. Por eso se dice que en realidad el sentido no existe, sino que subsiste o bien insiste. Ahora bien, ese sentido no se confunde con la proposición, en la medida que lo expresado no se parece en nada a la expresión. Así, el sentido si bien es el predicado cualitativo, digamos de un árbol que es verde, (ese verde es el predicado cualitativo) no se confunde tampoco con el verbo pues éste es el atributo de la cosa; un atributo que se dice de la cosa, así el árbol "verdea".

Aclaremos que para Deleuze lo opuesto al sentido es el sinsentido, y la palabra sinsentido dice, ella misma, su propio sentido; además, sentido y sinsentido no tienen una relación que puede definirse como verdadero uno y falso el otro. Así, el sinsentido opera como una donación de sentido, constituye al sentido.

Seremos más explícito con ello, y partiremos entonces de tomar una estructura con sus series de significado y sus series de significantes, es decir, series de palabras y series de cosas. En las series, cada término se halla en función de una instancia que podemos asimilar a una X; esta instancia que se mueve como un elemento paradójico, y que circula a través de las series, puede ser entendida como un sinsentido. Así el sentido es producido por la circulación, que remite por lo tanto al significante y también al significado.

Ello nos permite entender al sentido como un efecto que se asemeja al efecto óptico, o al efecto sonoro del lenguaje, pues el sentido se alarga en la superficie y además es designado con nombre propio de tal forma que en la física o en la química se denominan efecto "tal" a la manera de un incorporal que circula de la misma forma que circula el elemento X en las series.

---

<sup>585</sup> Deleuze, G.; *Lógica del sentido*. "Undécima serie: Del sinsentido". Barral. Barcelona. 1971.

Los estructuralistas, agrega Deleuze, consideran que el sentido es producido por la circulación de un casillero vacío, (en contraposición a la idea de que circula un elemento paradójico X), en las series de la estructura conformando el "sitio del Rey", el "lugar del muerto" o bien el de la "Causa ausente"; a la manera de un efecto de superficie.

Pero la hipótesis de este autor afirma que el sentido es producido por el sinsentido y especialmente por su perpetuo desplazamiento; nace entonces de elementos que no son significantes por sí mismos. Es dable aclarar que esta no es una filosofía del absurdo pues el absurdo es ausencia de sentido, mientras que el sinsentido es lo que se opone al sentido en una relación simple. Por esto "el sinsentido es lo que no tiene sentido y a la vez lo que, como tal, se opone a la ausencia de sentido al efectuar la donación de sentido"<sup>586</sup>.

Desde la perspectiva estructuralista el sentido pasó a convertirse en una nueva trascendencia, es decir se pasa de una esencia, a un Origen o Principio. Al decir de Deleuze, el sentido debe ser producido; esto es, si bien producido a la manera del efecto de superficie, producido con una nueva maquinaria, tal como la maquinaria del inconsciente que produce sentido en función del sinsentido.

Ahora bien, el sentido producto del sinsentido se relaciona íntimamente con la libertad, ya que permite con su misma producción la generación de efectividades, a la manera de un todo atravesado por la circulación de acontecimientos que aumentan la producción de sentido y por lo tanto de libertad y efectividad.

Veamos cuales pueden ser esos acontecimientos que en su circulación generan una mayor producción de sentido y por lo tanto de libertad. En el caso que nos atañe, los sentidos desplegados en el imaginario social a partir de la acción productora de la humanidad se encuentran con el sinsentido, que, como aquí se expresó, no es aquello que carezca de sentido, sino lo que se opone al sentido establecido. Esta oposición, franca y simple, indica que aquello que la sociedad no puede significar con un determinado sentido, se encuentra en el espacio propio de lo no significado con un sentido, y por ello es un sinsentido. Pero este último es agente productor del sentido, así

---

<sup>586</sup> Ídem. pp. 97-98.



porque existen niños que se encuentran en una situación de marginación en la escuela ya que su trama cultural no es comprendida por el currículo, existen en el imaginario social en función de aquellos marginados los que son incluidos plenamente en la sociedad, pero el sinsentido se desplaza de manera permanente en la producción de sentido, provocando la circulación de acontecimientos donde se provoca una mayor producción de sentido.

Es decir que lo que no se puede significar con un sentido determinado, en este caso las culturas diferentes, aparece fundamentando el sentido de la cultura establecida, tradicional, que la escuela despliega. Lo cual no significa que la escuela atribuya a las culturas otras una carencia de sentido, esto es, que no tengan sentido. Pero elementos de las culturas diferentes, que se desplazan al modo de acontecimientos en la estructura, producen una ampliación del sentido establecido. Y estos elementos bien pueden ser aquellos que significan las capacidades de los niños en su producción de conocimientos cotidianos y que luego trasladan a la escuela, provocando un acontecimiento con ese despliegue de lo aprendido pero no receptado todavía por el imaginario escolar como una instancia a ser tomada en cuenta en el abordaje de las capacidades del niño.

Así pues, como existe el centro del círculo con la representación de un punto, ese centro sólo puede existir por el cercamiento de una línea curva que se cierra sobre si misma, marcando el perímetro, por un lado; pero por otro, ese centro y por lo tanto el círculo están en relación directa con el afuera del mismo. Sin ese afuera, sin ese espacio del cual el círculo se recorta, no podría existir el círculo mismo.

Creemos que este cuerpo teórico es densamente rico para desplegar un análisis de la sociedad y el sentido que prevalece en ella, como también el sinsentido. Sin embargo, vamos a continuar con otros autores que hablan del vaciamiento de sentido en la realidad contemporánea y preguntarnos después sobre los agenciamientos mencionados en un principio, esto es, aquellos que permiten privilegiadamente la conformación social del individuo y, expresamente, su socialización; estamos hablando de la escuela. Pues lo que se halla en juego en esa institución, al mismo tiempo que en toda la sociedad, es la heteronomización de las significaciones más importantes de su imaginario.

## Fuentes

### Revistas:

#### *El Monitor de la Educación Común (1887-1890)*

|          |         |
|----------|---------|
| Año 1887 | Nº 156. |
| Año 1888 | Nº 161  |
| Año 1888 | Nº 162  |
| Año 1889 | Nº 164  |
| Año 1889 | Nº 169  |
| Año 1890 | Nº 181  |
| Año 1890 | Nº 182  |
| Año 1890 | Nº 184  |
| Año 1890 | Nº 186  |
| Año 1891 | Nº 191  |
| Año 1891 | Nº 192  |
| Año 1891 | Nº 200  |
| Año 1893 | Nº 231  |
| Año 1895 | Nº 265  |
| Año 1895 | Nº 267  |
| Año 1895 | Nº 269  |
| Año 1900 | Nº 334  |
| Año 1900 | Nº 335  |

#### *El Normalista (1888-1890).*

|          |      |
|----------|------|
| Año 1888 | Nº 1 |
| Año 1888 | Nº 2 |
| Año 1889 | Nº 3 |
| Año 1889 | Nº 4 |
| Año 1890 | Nº 5 |

#### *Revista de Educación y Cultura de la Provincia de Buenos Aires*

|          |        |
|----------|--------|
| Año 1887 | Nº 77  |
| Año 1893 | Nº 138 |
| Año 1893 | Nº 144 |

## Libros:

- Alberdi, Juan B.; *Obras Escogidas*. Editorial Luz del Día. Bs. As. 1954.
- Astolfi, Juan C.; *Curso de Historia Argentina*. Kapeluz. 1º ed., Bs. As. 1949.
- Consejo Nacional de Educación. Publicaciones entre los años 1894-1900.
- Collodi, Carlo; *Aventuras de Pinocho*. Librería Hachette. Bs. As. 1960.
- Comenio, J. A.; *Didáctica Magna*. México. Porrúa. 1982.
- *El Nacional*, (Diario) Junio de 1856
- *La Prensa*. (Diario); 24 de mayo de 1887.
- Le Bon, Gustavo; *Psicología de las multitudes*. Bs. As. Albatros. 1958.
- Lombroso, Cesare; *Los criminales*. Tor. Bs. As. 1943.
- Mercante, Víctor; *La educación del niño y su instrucción. (Escuela científica)*. Imprenta Mignot y Ortiz. Bs. As. 1897.
- ; "Notas sobre criminología infantil", en *Archivos de psiquiatría, criminología y ciencias afines*. T. I. 1902.
- ; *La crisis de la pubertad. Sus consecuencias pedagógicas*. Cabaut y cía. Bs. As. 1918.
- ; *Paidología, estudio del alumno*. Gleizer. Bs. As. 1927.
- *Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (Escuelas Normales)*. 1892.
- Monlau, P. F; *Higiene del Matrimonio*. Ed. Garnier Hnos. Madrid. 1868.
- Nelson, Ernesto; *La cuestión social y la cultura*. Publicación "Círculo médico argentino y Centro de estudiantes de medicina" Bs. As. 1920.
- Pestalozzi, J.; "Las veladas de un ermitaño" en *Kant, Pestalozzi, Goethe*. Daniel Jorro Editor. Madrid. 1911.
- ;"El libro de las madres" en *Kant, Pestalozzi, Goethe*. Daniel Jorro Editor. Madrid. 1911.
- Ramos Mejía, José M.; *La Educación Común en la República Argentina*. Kraft. Bs. As. 1910.
- ; *La neurosis de los hombres célebres en la historia argentina*. Editorial Biblioteca. Rosario. 1974.

-----; *Las multitudes argentinas*. Editorial Biblioteca. Rosario. 1974.

- Resolución N° 538: "Subversión en el ámbito educativo. (Conozcamos a nuestro enemigo)". Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. 27 de octubre de 1977.

-Rojas, Ricardo; *La restauración nacionalista*. Bs. As. Ministerio de Instrucción Pública y Justicia. 1909.

- Sarmiento, Domingo, F.; "Educación popular" En Obras Completas, tomo XI, Bs As.; Librería La Facultad, Juan Roldán. 1914.

-----; Obras Completas. Ed. Luz del Día. Bs. As. 1956. En especial: *Educación popular. Educación común*.

-----, (director); *Revista de Educación, Bibliografía i Agricultura*. V.I. Nueva York. Imprenta de Hallet y Breew. 58 y 60 Calle Fulton. 1867. Reimpreso por Luis Gotelli para la Asociación de Difusión Interamericana. Bs. As. 1943.

- Senet; R;. *Elementos de psicología infantil*. Cabaut y Cia,. Bs. As. 1911

-Vergara, Carlos; *La revolución pacífica*. Talleres gráficos Perrotti. Bs. As. 1911<sup>a</sup>.

-----; *Gobierno propio escolar. Reforma pedagógica*. Talleres gráficos Perrotti. Bs. As. 1911b.

## Bibliografía:

- Aisenstein Ángela; "En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a poner el cuerpo". *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Compiladora : Silvina Gvirtz. Santillana. Bs. As. 2000.
- Althusser, L.; *Aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión. Bs. As. 1984.
- Álvarez Lázaro, P.; "Las bases pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza y la tradición del pensamiento universalista europeo". En: Hugo Biagini (comp.) *Orígenes de la democracia argentina*. Fundación F. Ebert. Legasa. Bs. As. 1989.
- Amuchástegui, Martha; "El orden escolar y sus rituales", en *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Compiladora: Silvina Gvirtz. Santillana. Bs. As. 2000.
- ; "Los rituales patrióticos en la escuela pública". En *Historia de la Educación en la Argentina T. VI. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. (1945-1955)*. Galerna. Bs. As. 2003
- Ascolani Adrián; "Objetos, Teoría y Métodos. Opciones en la definición del campo disciplinar de la Historia de la Educación Argentina". *Revista Vetas*. Colegio de San Luis. México 2002.
- Arendt, Hannah; *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona. Península. 1996.
- Ariés, Philippe; *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid. Taurus. 1987.
- Ariés, Ph., Duby, G.; en: *Historia de la vida privada. La Revolución francesa y el asentamiento de la sociedad burguesa*. T. VII. Taurus. Madrid. 1991.
- Auglanier, Piera; *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires. Amorrortu. 1986.
- Badiou, A.; *Theoría du sujet*. Paris. 1982. Ed. du Seuil.
- Balandier, G.; *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona. Gedisa. 1989.
- Beillerot, Jacky, y otros; *Saber y relación con el saber*. Bs As. Paidós, 1998
- Belgich, Horacio. *Discapacidad, sexualidad, subjetividad*. Ed. Del Arca. Rosario. 1996.

- ; *Niños en integración escolar. Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión*. Homo Sapiens. Rosario. 1998
- ; *Convivencia y poder en la escuela (avatares institucionales)* -Ediciones del Arca. Rosario. 1999.-
- ; *El trazado de la diferencia en la escuela (tesis sobre la diversidad y la infancia)* -Laborde ediciones. Rosario. 2001.
- ; *Los afectos y la sexualidad en la escuela (hacia una diversidad del sentir)*. Homo Sapiens. Rosario. 2002.
- ; *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivencia*. Homo Sapiens. Rosario. 2003.
- Bernal, Martín; *Black Athena. The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*. Rutgers University Press. New Brunswick. 1987.
- Bernfeld, Siegfried; *El psicoanálisis y la educación antiautoritaria*. Barral. Barcelona. 1973,
- Bertoni Lilia, "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias", 1887-1891. En *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"* 3º Serie, Nº 5. 1992.
- Bonantini, Carlos; *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media en Argentina. (1810-1945)*. Tomo I. UNR. Editora. 1994
- Bonasso, Miguel.; *El palacio y la calle*. Planeta. Bs. As. 2003.
- Bonaudo, Marta; *De representantes y representados: Santa Fe finisecular (1883-1893)*; en Sabato, Hilda —coordinadora— *Ciudadanía política y formación de las naciones*. FCE - Colegio de México. 1999.
- Borges, Jorge L.; "El oro de los tigres" (Prólogo) *Obras Completas*. EMECE. Bs. As. 1973.
- Bourdieu, Pierre; *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades. Madrid. 1988.
- ; *El sentido práctico*. Taurus Humanidades. Madrid. 1991.
- ; *Capital cultural. Escuela y espacio social*. Siglo XXI. México. 1997.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.; *La reproducción*. Barcelona. Laia. 1977.
- Bourdieu P. y Saint Martin M.; "Las categorías del juicio profesoral". En *Actas de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 3. París. 1975. Traducción E. Tenti.

- Brozas Polo, María; “El trapecio en los tratados gimnásticos españoles de la segunda mitad del siglo XIX”. En Revista *Kinesis*. Nº 36. Armenia. Colombia. 2001.
- Canguilhem; G.; *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI. Bs. As. 1974.
- Carli, Sandra; *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los Discursos acerca de la Infancia en la Historia de la Educación Argentina. 1880-1955*. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. 2000. Tesis Doctoral.
- Carraher, T.; Carraher R; y Schliemann, A. M.; *En la vida diez, en la escuela cero*. Siglo XXI. México. 1991.
- Castoriadis, Cornelius; *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*; Barcelona, Gedisa, 1989.
- ; *Diarios Clínicos. La infancia institucional*. Bs. As. Ediciones Diarios Clínicos. 1992a
- ; *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Nueva Visión. Bs. As. 1992b.
- ; (y otros); *Ciencia e inconsciente*. Amorrortu. Bs. As. 1993.
- ; (y otros); “Poder, política, autonomía”. En: *El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista contemporáneo*. Altamira. La Plata. 1998.
- ; “Psicoanálisis y política”. En *Diarios Clínicos. La infancia institucional*. Buenos Aires; Ediciones Diarios Clínicos. 1996.
- ; *El avance de la insignificancia*. Bs As. Eudeba. 1998
- ; *Figuras de lo pensable*. México. F. C. E. 1999.
- Cattaruzza, A., Eujanian, A.; *Políticas de la historia*- Alianza Editorial. Bs. As. 2003.
- Cicerchia, Ricardo; *Historia de la vida privada en la Argentina*. Bs. As. Editorial Troquel. 1998.
- Cirigliano, *Educación y futuro*. Columbia. Bs. As. 1967. pp. 34-35.
- Comenio, J. A.; *Didáctica Magna*. Porrúa. México. 1982.
- Corominas, Joan; *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Gredos. Madrid. 1998.

- De la Vega, Eduardo; *Genealogía de la Educación Especial en la Argentina. La constitución del dominio de la anormalidad en el ámbito de la Educación Especial -U.N.R.-*. Tesis Doctoral. 2004.
- De Miguel, A.; *Nuevas configuraciones del campo profesional*. Universidad Nacional de entre Ríos. Mimeo. 1994.
- Deleuze, G.; *Lógica del sentido*. "Undécima serie: Del sinsentido". Barral. Barcelona. 1971.
- Deleuze, G. y Guattari, F.; *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre – Textos. Valencia 1988.
- Deleuze, Gilles, Parnet Claude; *Diálogos*; Valencia, Pre-textos, 1980.
- Devoto; F; y Madero; M; *Historia de la vida privada en la Argentina*. Taurus. Bs. As. 1999.
- Dewey John; *La reconstrucción de la filosofía*. Hyspamérica. Bs. As. 1986.
- Doltó Françoise; *La imagen inconsciente del cuerpo*. Paidós. Bs. As.. 1986.
- Donzelot, Jacques; *La policía de las familias*. Valencia. Pre-textos. 1990.
- Durán, María A.; *Liberación y utopía*. Akal. Madrid. 1982.
- Durkheim, Émile; *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Evolución pedagógica en Francia*. La Piqueta. Madrid. 1982.
- Dussel, Inés y Carusso, Marcelo; *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz. Bs. As. 1996.
- Dussel, Inés; "Historia de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela". En: *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Santillana. Bs. As. 2000.
- Entel Alicia; "Escuela y conocimiento". *Cuadernos de FLACSO*, Bs. As. Miño y Dávila editores. 1988.
- Erasmo. *De la urbanidad en las maneras de los niños*. Misterio de Educación y Ciencia. Madrid. 1985.
- Escudé, Carlos; *El fracaso del proyecto educativo argentino. Educación e ideología*. Editorial Tesis. Bs. As. 1990.
- Fanon, Frantz; *Los condenados de la tierra*. F. C. E. Bs. As. 1974.
- Fernández Arlaud, Santos; *Historia Argentina*. Bs. As. Stella. 1º ed. 1967



- Fernández, Alicia; *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires. Nueva Visión. 1992.

-----; *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión. Bs. As. 2000.

- Fernández, Ana M. *Ética, amor y violencia en la constitución de la subjetividad*. IX Congreso Metropolitano de Psicología. "Niñez y adolescencia hoy" Bs. As. 1997.

-Ferrater Mora, M.; *Diccionario de filosofía*. Bs. As. Alianza. 1984.

-Ferro, Marc, *Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo*. FCE. México. 1993

-Flandrin, J. L.; *Le sexe et l'Occident. Evolution des attitudes et des comportements*. París. Seuil. 1981.

- Forgione, J.; *Antología Pedagógica Argentina*. El Ateneo. Bs. As. 1949

- Foucault, Michel; *Historia de la sexualidad. I La voluntad de saber*. 15ª edición. Siglo XXI. México. 1987.

-----; *Vigilar y castigar*. Bs. As. Siglo XXI. 1992.

-----; *Espacios de poder*. La Piqueta. Madrid. 1991.

-----; *Microfísica del poder*. La piqueta. Madrid. 1992.

-----; *Tecnologías del yo*. Paidós./ I.C.E – U.A.B. Barcelona. 1994.

-----; *Los anormales*. F. C. E. Bs. As. 2000.

- Franco, P.; *El pedagogo de la libertad*. Instituto Joaquín V. González. Bs. As. 1932.

- Freud, Sigmund; *Tres ensayos para una teoría sexual*. O. C. V. 7. Amorrortu. Bs. As. 1977.

-----; *Sepultamiento del complejo de Edipo*. O. C. V. 19. Amorrortu. Bs. As. 1979.

-----; *Introducción al narcisismo*, O. C. V. 11. Amorrortu. Bs. As. 1977.

-----; *Lecciones introductorias al Psicoanálisis*. O. C. V. 15. Amorrortu. Bs. As. 1978.

-Furlán, Alfredo; "La cuestión de la disciplina. Los recovecos de la experiencia escolar", en *Textos para repensar el día a día escolar*. Compiladora : Silvina Gvirtz. Santillana. Bs. As. 2000.

- García Canclini, N.; *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Sudamericana. Bs. As. 1996.
- Garrels, Elizabeth (Lelia Area, Mabel Moraña, comp.); *La Imaginación Histórica en el Siglo XIX*. U. N. R. Rosario. 1994.
- Geertz, Clifford; *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa. 1992.
- Goñi, Uki; *La auténtica Odessa. La fuga nazi a la Argentina de Perón*. Paidós. Bs. As. 2002.
- Goody, Jack; *La lógica de la escritura*. Madrid. Alianza Universidad. 1990.
- Graham, Richard, *Surgimiento de la ciudadanía en el Brasil*; en Sabato, Hilda -coordinadora- *Ciudadanía política y formación de las naciones*. FCE - Colegio de México. 1999.
- Gvirtz Silvina; "Higiene moral y ciencia. Las funciones del tema *cuerpo humano* en la escuela (Argentina 1920-1940)" En Ascolani, A. (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Ediciones del Arca. Rosario. 1999.
- Halperín Donghi, Tulio; *Una nación para el desierto argentino*. CEAL. Bs. As. 1982.
- Hargreaves, D.; *Las relaciones interpersonales en educación*. Narcea. Madrid. 1979. 2º ed.
- Herder, J. G.; *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*. México. Porrúa. 1979.
- Hobsbawn, Eric; "Inventando tradiciones"; Revista *Historias* N° 19, IINAM, México, octubre-marzo, 1988.
- Hornstein, Luis; *La historia en (del) psicoanálisis*, Revista Zona Erógena, N° 44, Buenos Aires.
- Hunter, I.; *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Pomares Editorial. Barcelona. 1998.
- Ingenieros, José; *La locura en la Argentina*. Bs. As. Tor. 1919.
- Kaminsky, G.; *El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault*. Edigraf. Bs. As. 1996.
- Kaplan, Carina; *Buenos y malos alumnos*. Bs. As. Aiqué Grupo Editor, 1994.

- ; *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica.* Miño y Dávila. Bs. As. 1997.
- Lacan, J.; *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud.* Paidós. Bs. As. 1984.
- ; *Escritos I. Siglo XXI.* Bs. As. 1985.
- Laclau, Ernesto; *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.* Nueva Visión. Bs. As. 1993.
- Laurent, Eric; *Niños en psicoanálisis.* Manantial. Bs. As. 1988.
- Lefort, Rosine, Lefort, Robert; *Diálogos sobre la clínica de la infancia.* Ediciones Paradiso. Barcelona. 1984.
- Lefevre, Henri; en Revista *Zona Erógena* N° 8. Año III. 1992.
- Locke, John.; *Tratado del entendimiento humano.* FCE. 1956.
- Lorite Mena, José; *Sociedades sin Estado. El pensamiento de los otros.* Madrid. Akal. 1995.
- Loraux Nicole; "De la amnistía y su contrario". En: *Usos del olvido.* Yerusalmi Y, y otros. Nueva Visión. Bs. As. 1989.
- Ludojoski, Roque; *El autogobierno en la pedagogía.* Guadalupe. Bs. As. 1967.
- *Manual de Lengua para 5º año de EGB.* Ediciones Don Bosco. Bs. As. 1995.
- Mannoni, Maud; *Un lugar para vivir.* Crítica. Barcelona. 1989.
- Marshall, Thomas; "Ciudadanía y clase social", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas.* Madrid. Julio-septiembre. 1997.
- McLaren Peter; *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción de deseo.* Aiqué. Bs. As. 1994.
- Miller, Alice; *Por tu propio bien.* Madrid, Tusquet. 1989
- ; *La llave perdida.* Madrid, Tusquet. 1991.
- Mendel, Gerard; *La descolonización del niño.* Bs. As. Ariel. 1973.
- ; *Sociopsicoanálisis y educación.* Bs. As. Novedades Educativas, 1996
- Montaigne, Miguel de; *Ensayos. T. I.* El Ateneo. Bs. As. 1948.

- Morin, Edgar; *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Bs. As. Nueva Visión. 1999.
- Naranjo, Rubén; *Revista Novedades Educativas*. Bs. As. Nº 80.
- Newland, Carlos; *Buenos Aires no es Pampa: La educación elemental porteña. (1820-1860)*. Grupo Editor Latinoamericano. Bs. As. 1992.
- Nietzsche, Federico. *La gaya ciencia*. Ediciones del Mediodía. Bs. As. 1967.
- Oszlak, Oscar; *La formación del Estado Argentino*. Editorial de Belgrano. Bs. As. 1982.
- *Página 12*. (Diario) 12-12-04.
- Paín Sara. *La génesis del inconsciente*. Nueva Visión. Bs. As. 1984.
- Palamidessi, Mariano; "Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano" en: *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Compiladora : Silvina Gvirtz. Santillana. Bs. As. 2000.
- Paviglianiti, Norma; *Neo- Conservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Libros del Quirquincho. Bs. As. 1991.
- Piaget J.; *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Península. Barcelona. 1970.
- Pitkin, Hanna F; *El concepto de representación*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid. 1985.
- Plaza del Río, F.; *La disciplina escolar o el arte de la convivencia*. Aljibe. Málaga. 1996
- Puiggrós, Adriana; *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo I de *Historia de la Educación en la Argentina*. Galerna. Bs. As. 1990.
- ; (Carli, De Luca, Gandolfo y otros), *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo II de *Historia de la educación en la Argentina*. Galerna. Bs. As. 1991.
- ; *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales*, Tomo III de la *Historia de la Educación en la Argentina*. Galerna. Bs. As. 1994.

-----; (directora) y Osanna E. (coordinador); *La educación en las provincias y en los territorios nacionales*. Bs. As. Miño y Dávila. 1994.

-----; *Volver a educar*. Ariel. Bs. As. 1995.

-----; *¿Qué pasó en la Educación Argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz. Bs. As. 2000.

- Portaniero, J. C.; *Estudiantes y política en América Latina*. Siglo XXI. México. 1978.

- Quattrocci-Woisson, D.; *Los males de la memoria*. Emecé. Bs. As. 1995.

- Rancière, Jacques; *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Laertes. Barcelona. 2003.

- Recalde, Héctor; *El Primer Congreso Pedagógico*. CE AL. Bs. As. 1987.

- Reich, W.; *La revolución sexual*. Planeta. Bs. As. 1985.

- Requejo de Medjugorac, María Isabel; *Lingüística, sistema educativo y rol docente: ejes de una misma problemática*. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Lingüística. Bahía Blanca. 1989.

-----; "Sistemas de legitimación de la conquista española en América. La educación y la escritura de la historia". En Revista *Temas de psicología social*. Ediciones Cinco. Bs. As. 1992.

-----; "Alfabetización y lengua materna: los caminos de la identidad lingüística" Mimeo. Sección Lingüística y Educación. CERPACU. UNT. S/f.

- Revista *Salud Mujer /Red de Salud de las mujeres latinoamericanas y del Caribe*. 3/98.

- Rock, D.; *Argentina 1516-1987. Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín*. Alianza. Madrid. 1988.

- Rodolfo, Ricardo; *El niño y el significante*. Paidós. 1991.

- Roig, Arturo; *Los krausistas argentinos*. José Cajica. Puebla. S/f Cajica. Puebla. 1969.

-----; *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*. José Cajica. Puebla. S/f

- Romero, José L.; *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. México, Siglo XXI Editores, 1976

- Romero, Luis A. y otros; *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Bs. As. Siglo XXI. 2004.
- Rousseau, J. J.; *Emilio*. Libro I. Daniel Jorro Editor. Madrid. 1916.
- ; *El contrato social*. Editorial Orbis. Bs. As. 1984.
- Rubione, Alfredo; *En torno al criollismo. Textos y polémicas*. CEAL. Bs. As. 1983.
- Sabato, Hilda y Cibotti, Ema; *Hacer política en Buenos Aires: los italianos en la escena pública porteña 1860-1880*; en Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani" Tercera serie, nº 2, 1º semestre de 1990.
- Sabato, Hilda (coordinadora); *Ciudadanía política y formación de las naciones*. FCE - Colegio de México. 1999
- Sánchez Gómez, Gonzalo; *Ciudadanía sin democracia o con democracia virtual*, en Sabato, Hilda –coordinadora- *Ciudadanía política y formación de las naciones*. FCE - Colegio de México. 1999.
- Santaella, E.; *Escultura Buenos Aires*. Talleres Muñoz. Bs. As. 1972.
- Schutz, A.; *Fenomenología del mundo social*. Paidós. Bs. As. 1972.
- Soler, R.; *El positivismo argentino*. Paidós. Bs. As. 1968.
- Sosa, Jesualdo; *Vida de un maestro*. Claridad. Bs. As. 1937.
- Tamarit, José; *Educación, conciencia práctica y ciudadanía*. Miño y Dávila. Bs. As. 1992.
- Tedesco, Juan C.; *Educación y Sociedad Civil. 1880-1945*. Ediciones Solar. Bs. As. 1983.
- ; "Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino" en *Educación y sociedad en la Argentina. (1880-1945)*. Solar. Bs. As. 1986
- Tenti, E. Corenstein, M. y Cervini, R.; *Expectativa del maestro y práctica escolar*. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Educativa. Nº 2. Universidad. Pedagógica Nacional. México. 1986.
- Terán, Oscar; *Positivismo y Nación en Argentina*. Puntosur. Bs. As. 1987.
- ; "Positivismo y nación en América Latina", en: *En busca de la ideología argentina*. Catálogos. Bs. As. 1986.
- Todorov, Tzetan; *La conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI. Bs. As.

- Varela, J. Alvarez Uría, F; *Genealogía y sociología. Materiales para repensar la modernidad*. Bs. As. Ediciones El cielo por asalto. 1997.
- Vezzetti, Hugo; *La locura en la Argentina*. Bs. As. Paidós. 1985.
- ; *El nacimiento de la psicología en la Argentina*. Punto Sur. Bs. As. 1988.
- Viñas David; *Literatura Argentina y Política*. T.I. Sudamericana. Bs. As. 1987.
- Volnovich, Juan C.; *El niño "del siglo del niño"*. Humanitas. Bs. As. 1999.
- Williams, Raymond; *Marxismo y literatura*. Barcelona. Península. 1980.
- Winnicott, Donald; *Realidad y juego*. Gedisa. Barcelona. 1987.
- *World Bank: Word Development Indicators*. 1997. CD. ROM.
- Yerusalmi, Josef (y otros); *Usos del olvido*. Bs. As. Nueva Visión. 1989.
- Zind, Pierre; (Guy Avanzini compilador) "Prólogo: La evolución de los problemas hasta el amanecer del siglo XVII" en *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. FCE. México. 1997.