

EDUCACIÓN PARA EL DESIERTO ARGENTINO

Una de las ideas que persiste en los propósitos, en las carteleras y en los discursos oficiales es la relación entre escuela y ciudadanía o, más específicamente, la convicción de que la escuela debe formar ciudadanos. Esta persistencia de un enunciado global puede opacar la variedad considerable de acepciones que se han asignado a esta formación, surgidas desde el inicio mismo del sistema educativo formal y aun antes, cuando la educación pública era poco más que quimera y proyecto. ¿Por qué y para qué habrían de educarse los ciudadanos? Para interpretar las prácticas actuales de educación política y tomar posición frente a ellas, necesitamos realizar un somero recorrido por las representaciones que orientaron sus primeros pasos, que nos permita detectar en qué medida y de qué manera siguen vigentes en nuestras prácticas actuales.

Desde las primeras etapas de la revolución de independencia rioplatense, circulaba la preocupación por organizar un sistema educativo público y extenso. La política y la pedagogía iluministas concebían la igualdad como una meta a alcanzar y, para ello, tenían intención de ofrecer un dispositivo escolar como puente de la ignorancia al conocimiento, de la oscuridad a la luz, de la condición de subdito a la de ciudadano. «Si los pueblos no se ilustran», afirmaba Mariano Moreno, «si no se vulgarizan sus derechos, si cada hombre no conoce lo que vale, lo que puede y lo que debe, nuevas ilusiones sucederán a las antiguas y después de vacilar algún tiempo entre mil incertidumbres, será tal vez nuestra suerte mudar de tiranos, sin destruir la tiranía». El pueblo hallaría en el conocimiento su emancipación por medio de la razón. La escuela, en su carácter profundamente político, era considerada una herramienta de la razón universal para garantizar la igualdad y la libertad de los hombres. Era la expresión más clara del iluminismo vernáculo, presentada en el prólogo a la traducción de *El contrato social* (libro que la Junta revolucionaria proveyó para lectura obligatoria en las escuelas). Algunas de las notas características de este movimiento son la unicidad de la razón, la univocidad de la verdad y la enunciación de un conocimiento universal que se contrapone a cualquier otro discurso alternativo, entendido éste como expresión de barbarie e ignorancia.

La generación iluminista tuvo pocas posibilidades de plasmar su ideario en políticas consecuentes, abocada a las guerras de independencia y civiles, que se prolongaron por varias décadas, intercaladas con precarias y a veces sangrientas estabilidades institucionales. Fue, en cambio, la generación que se inició como «juventud romántica» la que introdujo el problema educativo como parte de la agenda política acuñada desde el exilio en los tiempos de Rosas¹. Eran ya voces atravesadas por el pánico a la expresión de un «pueblo inculto», concebido como peligroso por su propensión a seguir el dictado de caudillos locales contra las élites cultas y progresistas. Su romanticismo los llevaba a mirar al pueblo y a la nación como fuente de sabiduría, pero oscilaban entre imaginar un pueblo inexistente y deplorar el real, porque no se asemejaba al que describían los pensadores europeos. Estos románticos elitistas, desencantados del pueblo, verán en la educación una herramienta de previsión, pues la experiencia rosista marcó a fuego sus utopías y programas

¹ Esta generación de pensadores románticos estaba compuesta mayoritariamente pero no exclusivamente por varones. Incluía también a una mujer, Juana Manso, cuya preocupación pedagógica y sus aportes a la educación efectiva no siempre son vindicados con justicia. Véase Southwell (2005) y el capítulo «El sentido político de la tarea docente» en este libro.

de acción forjados en el exilio. Tanto el optimismo iluminista centrado en la potencia emancipadora de la razón, como el temor de los organizadores de la nación a la expresión política de un pueblo no sujetado a las leyes, formaron parte de la matriz originaria de definición de las instituciones y organización del sistema educativo. En algún sentido, ambos aspectos aún perduran como rasgo atávico en nuestras prácticas actuales.

Cuando el siglo XIX dobla el codo de su primera mitad, se inicia una nueva etapa caracterizada por la institucionalización de un Estado nacional, bajo la hegemonía de los terratenientes pampeanos y una alianza económica con la industria inglesa. En pocas décadas, se estableció un régimen político centralizado y poderoso, que expandió sus límites territoriales e impuso su voluntad sobre cualquier intento de rebelión popular. El Estado creció más rápido que la nación, pues los habitantes seguían identificándose con su terruño y sus tradiciones más que con la nueva configuración política. En ese contexto, la educación fue cobrando un protagonismo creciente ya insinuado en la agenda acuñada en los preludios de Caseros, pero mucho más definido en las décadas posteriores: se iniciaba el desafío de «educar al soberano».

Alberdi es una figura señera en el diseño institucional del país y prefigura sus ideas en diferentes escritos sobre lo que debería hacerse para sacar a la sociedad de su atraso. Desde el exilio, entiende que no hay posibilidad de establecer un sistema efectivamente representativo, sino que la «república posible» será sólo una monarquía encubierta en la que un poder ejecutivo fuerte tome las decisiones de fondo. Un liderazgo previsible y un marco jurídico estable permitirán la llegada de capitales y trabajadores extranjeros, a quienes Alberdi ve como instrumento indispensable para producir un cambio económico acelerado. Es este cambio económico el que contribuiría a transformar las mentalidades y las relaciones sociales forjadas en largos siglos de atraso, bajo la alianza entre una élite política y económica que diera continuidad al poder de Rosas y una élite letrada que orientara el rumbo nacional hacia el progreso. Para Alberdi

I... 1 no es necesaria [...] una instrucción formal muy completa para poder participar como fuerza de trabajo en la nueva economía; la mejor instrucción la ofrece el ejemplo de destreza y diligencia que aportarán los inmigrantes europeos. Y por otra parte, una difusión excesiva de la instrucción corre el riesgo de propagar en los pobres nuevas aspiraciones, al darles a conocer la existencia de un horizonte de bienes y comodidades que su experiencia inmediata no podría haberles revelado; puede ser más directamente peligrosa si al enseñarles a leer pone a su alcance toda una literatura que trata de persuadirlos de que tienen, también ellos, derecho a participar más plenamente del goce de esos bienes. Un exceso de instrucción formal atenta entonces contra la disciplina necesaria en los pobres (Halperín Donghi, 2004: 44-45).

Vemos en Alberdi un enunciado clásico de las posturas conservadoras que se opusieron inútilmente a la expansión de la educación pública, finalmente triunfante en los países occidentales. Sus prevenciones, amén de desnudar los temores de la élite a la plebe, muestran también la consideración de la enseñanza como un arma de doble filo, que tanto puede servir para doblegar las voluntades como para despertar conciencias, tanto para adaptar a las masas al orden institucional esperado como para darles herramientas que les permitan pensar alternativas políticas. En los temores de Alberdi, entonces, se vislumbran

algunos de los rasgos que habrían de enaltecer finalmente la oportunidad emancipatoria de la educación pública.

En las postrimerías del rosismo, Urquiza sería el mineral bruto sobre el cual Alberdi intenta tallar un monarca plebeyo, pero las disensiones del liberalismo porteño habrán de lograr que el centro de gravedad del nuevo Estado no se aleje de Buenos Aires. Sobre las incertidumbres de Pavón construyó sus nuevas certezas el Estado reunificado y es ése el momento en que la educación se percibe claramente como continuación de las guerras civiles por otros medios.

CIVILIZARA LOS BÁRBAROS

La primera clave de enunciación de la tarea pedagógica fue «civilizar a los bárbaros», el lema sarmientino por excelencia, que subyugó a sus contemporáneos y tuvo una eficacia enorme para sustentar políticas del Estado naciente. ¿De qué se habla al decir «civilización»? Las aproximaciones a este concepto varían según las épocas y encuadres ideológicos, y originan también políticas muy diversas. Fernand Braudel plantea que el término «civilización» aparece publicado por primera vez en 1766, designando «un ideal profano de progreso intelectual, técnico, moral y social» (1984: 135). Durante el siglo siguiente el concepto se expande y se transforma.

Hacia 1850. después de muchos avalares, *civilización* (y al mismo tiempo *cultura*) pasa del singular al plural. Este triunfo de lo particular sobre lo general tiene bastante sentido dentro del movimiento del siglo XIX. En sí mismo, no obstante, no cabe duda de que suponía un acontecimiento considerable, reflejo de otros acontecimientos y de otras transformaciones. Al pluralizar civilizaciones o culturas, se renuncia implícitamente a una civilización definida como un ideal, mejor dicho, como el ideal por antonomasia; se olvidan en parte las cualidades universales, sociales, morales e intelectuales que implicaba el término en el momento de su nacimiento. Se tiende ya a considerar con el mismo interés todas las experiencias humanas, tanto las europeas como las de los demás continentes (Braudel, 1984: 137).

El contexto de crisis del liberalismo en Europa, a partir de 1848, no es ajeno a este cambio en la visión unidireccional de la cuestión cultural. Pero en el Río de la Plata, la élite intelectual que acompaña el proceso de transformaciones abierto tras la derrota del rosismo parece ajena a esta paralización de las «civilizaciones». Con los ojos pueblerinos de quien se reconoce en los márgenes de la historia, encuentra en el país sólo signos de atraso y vacío cultural, que serán superados por una estrategia que los desvela y enciende los debates ideológicos de la época.

¿Qué entiende Sarmiento por «civilización» y por «barbarie»? La interpretación de su contexto y sus propósitos es una clave ineludible para entender lo que ha sido y es el sistema educativo, para mensurar su articulación en las estrategias de socialización. Hay que considerar que Sarmiento escribió durante muchos años y plasmó primero su proyecto en los libros, pero luego lo fue modificando en las aristas propias de la concreción política. Con esta salvedad. Pablo Pineau plantea que: «Para Sarmiento, el primer término articula lo

europeo y el desprecio de lo americano, pero también se refiere a la democracia, la alfabetización, el antidogmatismo y el minifundio. La Barbarie condensa lo americano y lo autóctono, así como el analfabetismo, el dogmatismo, el autoritarismo y el latifundio» (1997: 27). Convendría aclarar que lo americano que Sarmiento combate está al sur del Río Grande y lo europeo que reivindica está al norte de los Pirineos, pues el sistema educativo de Massachusetts fascinó al sanjuanino, al tiempo que encontraba en la herencia hispánica una de las principales causas del retraso sudamericano. Dardo Scavino, por su parte, analiza la dicotomía en relación con las preocupaciones fundacionales del sanjuanino: «El objetivo político de Sarmiento es doble, un doble gesto fundacional. Por un lado, organizar la Nación-Estado como estructura política-institucional ("hacer de esta inmensa extensión del país un Estado", dirá en *Argirópolis*) y, para ello, revivificar las ciudades, es decir, favorecer el comercio. Por el otro, se trata de "organizar" la nueva subjetividad de sus pobladores para aumentar su capacidad de acción (misión propuesta en *Educación popular*) y, para ello, moralizar o domesticar la superabundancia vital del gaucho: muerto Dios, esta moral dejará de ser asunto de creyentes y jesuítas; se convertirá en el monótono ritual sin mito del trabajo disciplinado» (Scavino, 1993: 29). Vemos que «civilizar a los bárbaros» incluye tareas muy diversas, que aluden tanto a la instauración y extensión de nuevas formas institucionales como a la configuración de un nuevo sujeto en el territorio argentino y en el espacio de la deliberación pública. La civilización tiene una faceta material y otra simbólica, aunque ambas están íntimamente entrelazadas y son interdependientes: la transformación del paisaje rural por los ferrocarriles y el alambrado tendrá su correlato en la modernización de las ciudades y en la formación del sujeto que esté en condiciones de habitar lo nuevo. Sarmiento batalla en todos los planos y, si bien ha amasado unas cuantas ideas y expectativas durante el exilio, rediseña su proyecto permanentemente, al mismo tiempo que lo va ejecutando con pasión obsesiva.

Cuando publica el *Facundo*, puede ver dos civilizaciones en pugna en la sociedad argentina de su época: «En la República Argentina se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza, está remedando los esfuerzos injénuos i populares de la edad-media; otra que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies, intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea: el siglo XIX i el XII viven juntos; el uno dentro de las ciudades, el otro en las campañas» (Sarmiento, s. f.: 27-28. Se respeta la grafía original). En ambos polos hay racionalidades y vacancias, en ambos hay sujetos con historias e intereses, que pugnan por imponerse al polo opuesto. Pocos años después, en *Educación popular*, comienza a expresar una única civilización opuesta a esa «nada» que pronto tomará el nombre de «desierto»:

Es un hecho fatal que los hijos sigan las tradiciones de sus padres, y que el cambio de civilización, de instintos y de ideas no se haga sino por cambio de razas. ¿Qué porvenir aguarda a Méjico, al Perú. Bolivia y otros Estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización^ que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? ¿Cuántos años, si no siglos, para levantar

aquellos espíritus degradados, a la altura de hombres cultos, y dotados del sentimiento de su propia dignidad? [...] Cualquiera que estudie detenidamente los instintos, la capacidad industrial e intelectual de las masas en la República Argentina, Chile, Venezuela y otros puntos, tiene ocasión de sentir los efectos de aquella inevitable pero dañosa amalgama de razas incapaces o inadecuadas para la civilización. ¡Qué hábitos de incuria, qué limitación de aspiraciones, qué incapacidad absoluta de industria, qué rebeldía contra todo lo que puede conducirlos a su bienestar; que endurecimiento, en fin, en la ignorancia voluntaria, en la escasez y en las privaciones de que pudieran si quisieran librarse; qué falta tan completa de todos los estímulos que sirven de aguijón a las acciones humanas! (1915: 25-27).

Ya en estas líneas, el otro aparece como un sujeto irredimible, como un legado maldito de la colonización española, que no fue lo suficientemente firme para eliminar a esas razas de la superficie americana como, según aprecia Sarmiento, se hizo con éxito en la colonización que realizaron los ingleses, los franceses y los holandeses. El desierto se configura como ausencia, como imposibilidad, como agujero maldito que la civilización debe llenar con sus enunciados.

La tarea civilizadora del nuevo Estado implica resolver los problemas que la colonia ha dejado irresueltos y, entre ellos, no es menor el desafío de expropiar a los indios y al gauchaje del suelo donde habitan, para remplazarlos por «razas superiores». Cuando Sarmiento fue informado del triunfo porteño en Pavón escribió exultante en la famosa carta del 20 de septiembre de 1861 a Mitre: «No trate de economizar sangre de gauchos. Éste es un abono que es preciso hacer útil al país. La sangre es lo único que tienen de humano». En ella, cuando habla de «gauchos» se refiere a Urquiza y su gente, como si las tropas mitristas fueran de una naturaleza muy distinta: para Sarmiento, gauchos son sus enemigos. No era tan duro con Peñalosa cuando ambos se encontraron en el exilio chileno por enfrentar a Rosas, pero volverá a serlo poco después de Pavón cuando levante a los paisanos del norte contra la embestida liberal². Sarmiento vuelve a escribirle a Mitre: «Sandes ha marchado a San Luis. Está saltando por llegar hasta La Rioja y darle una buena tunda al Chacho. ¿Qué reglas seguir en estas emergencias? Si va, déjenlo ir. *5/ mata gente cállense la boca. Son animales bípedos de tan perversa condición que no sé qué obtenga con tratarlos mejor*» (citado por Santos López en Hernández, 1947: 55-56. Subrayado del autor). Uno puede apreciar, en estas expresiones de Sarmiento, que va modificándose su visión sobre los «gauchos», hasta reducirse a quienes se oponen al proyecto que él apoya y para ellos no reserva ninguna consideración: civilizar el país implica eliminar a quienes no permiten hacerlo.

En este marco de significados, civilizar es también (y principalmente) una operación pedagógica. Preocupado por los rasgos de la objetividad supuesta en la dicotomía. Dardo Scavino propone una caracterización centrada en la disciplina:

² «El caballo es una parte íntegra del arjenino de los campos; es para él lo que la corbala para los que viven en el seno de las ciudades. El año 41 el Chacho, caudillo de los Llanos, emigro a Chile. -¿Cómo le va, amigo? le preguntaba uno. -jCómo me ha de ir! contestó con el acento del dolor i de la melancolía. ¡En Chile! i a pié! Solo un gaucho arjenino sabe apreciar todas las desgracias i todas las angustias que estas dos frases espresan» (Sarmiento, s. f.: 31. Se respeta la grafía original).

Uno puede armarse, para el caso, un diccionario sarmientino. En él, civilizarse, urbanizarse, moralizarse o docilizarse, no son tarcas ajenas a la militarización, al entrenamiento táctico para la guerra. Estamos lejos de la distinción maquiavélica entre el cuerpo civil y el militar. Hasta el mismo indómito Facundo, reclutado por el ejército de Arribeños, fue «moralizado por la disciplina y ennoblecido por la sublimidad de la lucha». Civilizarse, para la semántica sarmientina, es someterse a una disciplina militar o, incluso, domesticarse, como quien dice que el animal doméstico es aquel que puede vivir en la cercanía de los hombres (todo lo contrario de un «tigre», claro). *Moralizarse* -en este léxico que pareciera retrotraerse a las raíces etimológicas de esta palabra- significa adquirir ciertos hábitos posturales por la repetición continua y esforzada de un movimiento (1993: 73).

Allí radica el enlace entre moral y política, en una producción de subjetividades capaces de habitar el nuevo orden institucional, que Sarmiento prefigura y sus sucesores expandirán hacia nuevos horizontes.

Hacia 1880, el Estado se ha forjado más fuerte y estable de lo que se podía sospechar un par de décadas antes. Quedaba, sin embargo, abierto el desafío de construir una nación, pues los últimos escarceos de las guerras civiles habían contribuido a derribar todo vestigio de las tradiciones culturales locales y los intentos de resistencia frente al avance de la civilización porteña. Pero había aún escasos indicios del nacimiento de la nueva cohesión cultural en la que el Estado aspiraba a sentar sus bases. Estos factores contribuyeron a poner la educación en el primer plano de los debates políticos, por lo cual se convocó a un Congreso Pedagógico Internacional en 1882 y se aprobó la Ley 1420 de Educación Común en 1884. Las ideas sarmientinas son ingrediente fundamental de ambos y funcionan como soporte simbólico de un proceso pedagógico que crecería por décadas. Las «cuelas argentinas son herederas de su tesón y su compromiso, tanto como de su tozudez y de la radicalidad de sus planteos.

En la matriz civilizadora, para domesticar al otro, primero hubo que vencerlo en la batalla y luego fue necesario «ningunearlo», verlo como irracional y asocia!. Por eso, civilizar ha sido, al mismo tiempo, una posibilidad de provisión y expropiación, donde todo lo que la escuela ha posibilitado descansa sobre lo que imposibilitó. Desde entonces Sarmiento ocupa, en la historia educativa americana, la figura de un padre golpear, frente al cual uno oscila entre el odio y el amor, a quien resulta impertinente exigirle una coherencia difícil de hallar, a quien cualquier juicio general y simplificador desmerece en profundidad. Le cabe la gloria de haber fogueado la creación de un sistema educativo público, obligatorio y gratuito; le pesa la violenta prepotencia que creyó necesario aplicar a sus oponentes. Al reconstruir la clave de «civilizar a los bárbaros» sería deshonesto olvidar el vínculo directo entre la alfabetización del país y la cabeza del Chacho colgada en una pica, en la plaza de Olta. Así, el éxito de la escuela es una gloria amarga: la continuación de la guerra por otros medios.

ASIMILAR AL EXTRANJERO

El proyecto civilizatorio incluía la convocatoria a población europea para que viniera a habitar el territorio, pero también para que introdujera sus rasgos culturales y su disciplina

de trabajo en la sociedad argentina. En los proyectos del exilio de Alberdi y de Sarmiento, como en otros de sus contemporáneos, la inmigración era vista como una solución al retraso cultural, a la displicencia moral, en suma, a la barbarie. Por eso, si bien hubo flujos inmigratorios a lo largo de la historia colonial y un aceleramiento de los mismos a partir de la revolución de independencia, en la segunda mitad del siglo diecinueve, las políticas de atracción de migrantes cobran un relieve inusitado y tienen efectos demográficos decisivos. Esta presencia creciente es un componente fundamental de las discusiones sobre la conformación de la nueva nación. «A fines del siglo pasado» -afirma Bertoni-, «cuando recibía los contingentes inmigratorios más numerosos, la Argentina se encontraba en medio de un proceso inconcluso de formación de la nación, entendido también en el sentido de constitución de una sociedad nacional. Tan importante como ese proceso es que ocurriera simultáneamente con el de formación de las naciones europeas -de donde provenían aquellos contingentes- y con la discusión de los criterios internacionales con los que se consideraba la existencia de las naciones. En la Argentina, la formación de la sociedad nacional estuvo condicionada al mismo tiempo por ambos procesos: el que gestaba la sociedad local y el que vivían los otros países, en referencia a los cuales se moldeaba el futuro rumbo del proceso interno» (Bertoni, 2(X)1: 11).

A los primeros arribos de colonias inmigrantes, sucedería prontamente el estallido de una masa migratoria imposible de asimilar en poco tiempo por los cauces habituales de la socialización espontánea. Quienes llegaban no eran, lógicamente, representantes de los países más poderosos de Europa, como había sido la ingenua expectativa inicial, sino del superpoblado sur del continente. La expectativa de que la moralización del gauchaje dependiera de ellos se diluye rápidamente, frente a los contingentes de hombres solos que arriban para «hacer la América» con medios y actitudes dispares. En contraste, la inmigración aluvional comienza a percibirse como una amenaza para una nación joven con tradiciones culturales poco afianzadas. Se teme a las mezclas lingüísticas, a la «degeneración» de la lengua propia, a la importación de hábitos y creencias, a la expansión de ideologías disolventes³.

Otro ingrediente clave en el vínculo entre la sociedad receptora y las oleadas de inmigrantes es la agresiva política cultural de algunos de sus países de origen. En particular el gobierno italiano está desembozadamente dispuesto a extender los lazos identitarios allende los mares, para que las generaciones de hijos de sus emigrados preserven la lengua, las costumbres y la lealtad hacia la colectividad de sus mayores. Sarmiento reacciona sorprendido por la convocatoria a un Congreso Pedagógico Italiano, que se reúne en Buenos Aires en 1881: «Confesamos ingenuamente que no comprendemos lo que significa educar *italianamente* a un niño. ¿Educamos nosotros *argentinamente*? No; educamos como el norteamericano Mann, el alemán Froebel y el italiano (*sic*) Pestalozzi nos han enseñado que deben educarse los niños» (citado por Halperin Donghi, 1987: 216).

En 1886, causa preocupación la edición de un artículo del senador italiano Girolamo Boccardo, quien aconseja a su gobierno llevar adelante una acción más directa en sus «colonias espontáneas» del Río de la Plata (cf. Bertoni, 2001: 31). Más allá de los reclamos diplomáticos formales, en la clase dirigente va cobrando forma la necesidad de desarrollar

³ Particularmente, el temor de esta generación de nacionalistas era la ampliación numérica del movimiento anarquista que, en sus numerosas vertientes, se hacía visible en el escenario político.

políticas activas de fortalecimiento identitario de la nación, y la escuela será una de las herramientas clave para ese proceso. Hacia fines del siglo XIX, se inician las disputas entre «nacionalistas» y «cosmopolitas», dos facciones de la élite que se plantean diagnósticos diferenciales acerca de la población extranjera en el país y que, por eso mismo, propician enfoques distintos para la educación. Si los llamados «cosmopolitas» plantean la vigencia de la convocatoria abierta a habitar el suelo argentino, los «nacionalistas» expresan la necesidad de reformular tanta generosidad, corrigiendo uno de los matices del proyecto civilizatorio.

Bertoni (2001) describe cómo, a partir de 1887, se puede observar una orientación crecientemente nacionalista en las decisiones del Consejo Nacional de Educación, preocupado por resguardar el idioma y restablecer la enseñanza de historia argentina y la educación cívica, tres aspectos que la cotidianidad escolar había ido postergando con bastante desdén. Nuevos programas y planes de estudio se presentan para erradicar el carácter cosmopolita de sus antecesores. Otro elemento clave de este proceso de nacionalización de la enseñanza fueron los «actos patrios», que cobrarían desde entonces una presencia indispensable en las escuelas. Según la autora,

[...] el impulso a la formación de la nacionalidad nació para solucionar la vulnerabilidad de la Argentina: un país aún no plenamente formado cuya sociedad recibía una afluencia inmigratoria creciente y estaba en plena transformación. La nacionalidad no era solamente un factor de aglutinación social, sino un instrumento de afirmación de la soberanía, pues las pretensiones externas serían peligrosas sólo si encontraban aquí aliento para la formación de «otra» nacionalidad. Desde entonces se inventaron y desarrollaron prácticas, símbolos y contenidos nacionales, y se valorizaron las posibilidades del pasado como aglutinador del presente, para construir, alimentar y conservar la nacionalidad argentina. Aun cuando las prácticas varíen y especialmente las formulaciones teóricas posteriores reelaboren y modifiquen sus contenidos y significados, puede reconocerse la continuidad de un movimiento iniciado en estos años y en esta coyuntura singular (2001: 120).

Hacia fines del siglo XIX, en el mundo influido por Europa, los nacionalismos esencialistas ganan terreno frente a las ideas contractualistas y liberales. Por eso, en cada país, se afirma la búsqueda de homogeneidad étnica, lingüística o religiosa, como reaseguro frente a la diversidad cultural que es percibida como peligrosa debilidad. En la Argentina, este debate no es ajeno a las vicisitudes de la política local, cuya ebullición se observa en la Revolución del Parque y el estallido de revoluciones y revueltas que, entre 1890 y 1893, amenazan minar las bases de legitimación del sistema político. El país se le escapa de las manos a la oligarquía y las actitudes críticas anticipan a Yrigoyen, el representante de las multitudes que acechan paulatinamente el poder.

En 1893, se produjeron disturbios en las colonias rurales santafesinas originados en la resistencia a un impuesto agrícola. La represión de este movimiento (vinculado también con la creciente agitación radical) devino en debates parlamentarios sobre el riesgo que estos extranjeros representaban para el país. En 1894, el diputado Llovet sostenía que el verdadero peligro estaba «en la educación que esos extranjeros dan a sus hijos nacidos en el país» (citado por Bertoni, 2001: 157). pues en esas escuelas extranjeras no se enseñaba ni la

lengua ni la historia nacional, no se daban lecciones de civismo y sí se enseñaban, en cambio, las gestas de los grandes héroes de Alemania y de Suiza.

En debate con Eduardo Schiaffino, Calixto Oyuela sostuvo en 1894 que «cada raza piensa, siente, imagina de un modo diverso, según sus condiciones étnicas, sus vicisitudes históricas y las regiones que habita o habitó en la época de su principal desarrollo» (citado por Bertoni, 2001: 187). En la misma conferencia, cuestiona la posición estética de Rafael Obligado, aduciendo que pretende «fabricar el arte nacional hirviendo en una olla chimango y vizcachas, chajás y mojarritas; gamas, ovejas criollas y gallaretas», mientras que a Schiaffino le atribuye buscar el «tipo argentino, sacándole transfigurado y nuevecito del caldero en que actualmente hierven italianos, españoles, franceses, ingleses, alemanes, suizos, belgas, austríacos, rusos, turcos, chinos y japoneses». Oyuela defiende la pureza racial y la superioridad del «tipo histórico argentino».

¿Cuánto y cómo estas ideas influyen en el ánimo de los docentes en las escuelas? En 1894, una comisión *ad hoc* del Poder Ejecutivo nacional recomienda favorecer el fervor patriótico y la disciplina a través de la instrucción física y militar, con la formación de batallones en todas las escuelas, extendiendo una experiencia ya presente en algunas de ellas. Al proyecto se opone el inspector Andrés Ferreira (prestigioso autor del libro de lectura *El nene*), argumentando que «la instrucción militar con armas y equipos, grados y carácter bélico, es incompatible con la enseñanza primaria» (citado por Bertoni, 2001: 231). También se opone la asamblea de maestros de la Capital, pero no ocurre lo mismo con otras provincias, que reciben con entusiasmo la propuesta. La nacionalidad está en boga y se construye sobre la base del enemigo externo e interno, con armas intelectuales o bélicas. El desafío es claro para las escuelas, que discuten las estrategias pero incorporan más temprano que tarde el mandato social de nacionalizar la enseñan/a y combatir la diversidad de creencias, tan riesgosa para el orden moral -

En 1905 se inicia un movimiento centralizador de la educación a partir de la multiplicación de las llamadas «escuelas Láinez», que dicho senador había propuesto para cubrir ausencias en provincias distantes, pero que pronto se transformaron en ariete de la presencia del Estado nacional en un territorio que la Constitución le vedaba expresamente. El cariz nacionalista de esta presencia se acentuó notablemente desde 1908, cuando Ramos Mejía fue nombrado Presidente del Consejo Nacional de Educación. Frente al cosmopolitismo convocante de las migraciones masivas y la tradición de apertura que se remontaba, al menos, hasta el Preámbulo constitucional, «la intervención de Ramos Mejía construyó la diversidad cultural como "un peligro social"» (Salessi, 2000: 220). Pero esta intervención estaba configurada no sólo por el matiz nacionalista, sino también -como veremos más adelante— por el aporte de las ciencias de la salud al campo de las ciencias sociales.

Con antecedentes significativos como Manuel Gálvez y Vicente Quesada, hacia 1910 se configura un nacionalismo cultural que encuentra en Ricardo Rojas a uno de sus más eficaces propulsores. En el contexto de la celebración del centenario de la independencia, esta corriente intenta dar coherencia a una nacionalidad que ahora tiene que incluir forzosamente a la enorme masa de inmigrantes y sus primeros descendientes, nacidos ya en la Argentina. En el prólogo de *La restauración nacionalista*, después de caracterizar como «deplorable» al sistema educativo argentino, postula «que sea nuestra escuela el hogar de la ciudadanía, donde se fundan y armonicen los elementos cosmopolitas que constituyen la nación» (Rojas, 1909: 4). La inserción de esta población foránea, a fin de que se sintiera

argentina y encamara un mismo sentimiento de nacionalidad con el resto de los habitantes, constituyó una de sus principales preocupaciones, resuelta por vía de la integración cultural.

En tiempos de Alberdi era el desierto lo que aislaba a los hombres, impidiendo la formación de la opinión pública y de la acción organizada. Hoy es el cosmopolitismo y una atmósfera de ideas y sentimientos corruptores lo que, en medios demográficamente densos como la Capital, pone su masa disolvente e impide, como antes el desierto, la existencia de una opinión y de una acción orgánicas. [...] Puede decirse que la grandeza aparente de Buenos Aires se ha formado por la agregación fatal de esfuerzos individuales o egoístas y de intereses internacionales o ajenos a la nación. El *ideal nacionalista*, que es conciliación de ambos extremos, falta entre nosotros. Bajo las apariencias de un progreso deslumbrante, seguimos, espiritualmente, como en tiempos de la colonia. [...] La riqueza y la inmigración la han sacado de su antigua homogeneidad aldeana, pero no para traernos a lo heterogéneo orgánico, que es la obra verdadera del progreso social, sino para volvernos al caos originario, cuando en tiempo de los últimos aldeanos aquí se aglomeraban castellanos y vascos, y andaluces y querandíes, y criollos y negros, y mulatos, entre la ranchería de los fosos y las playas del río. Al igual de entonces, continuamos careciendo de partidos, de ideas propias, de arte y de instituciones. (Rojas, 1909: 88-89).

Según esta concepción, en la mezcla estaba el peligro, en la confusión de la propia identidad había una grieta que la educación debía llenar, restituyéndole el lugar central al problema de la nacionalidad. El cosmopolitismo era visto como una debilidad imperdonable que detendría el progreso porque disolvía la unidad cultural. Había por delante un nuevo «desierto» a vencer, un espacio cultural a combatir y disolver: el «otro peligroso» ya no era el gaucho ni el indio, sino el extranjero. Aquellos serían reivindicados una vez que se hallaran sometidos de manera irreversible.

A los inmigrantes les esperaba una integración entendida como asimilación, como despojo de los rasgos identitarios de origen para dejar lugar al «sello de argentinidad» que la escuela impondría en las subjetividades. La escuela de aquellos tiempos no enfrentaba menos diversidad que la actual, pero lo hacía con la convicción predominante de combatir las particularidades en favor del «crisol de razas». Había familias con tradiciones y costumbres diferentes, muchas de ellas cuestionables desde la escuela. Asimilar implicaba considerar esas tradiciones como inferiores, y la escuela se propondría homogeneizar a la población, junto con otras organizaciones públicas como el hospital y la asistencia social.

NORMALIZAR AL DIFERENTE

Al mismo tiempo que el surgimiento del nacionalismo oligárquico, aunque no siempre en consonancia con éste, el desarrollo del higienismo, como estrategia de reafirmación de la autoridad central del Estado, se vinculaba con la definición de peligros para el orden social vigente. El peligro que la generación posterior a Caseros había ubicado en las zonas rurales, símbolo del atraso y la barbarie, se vislumbraba crecientemente en las ciudades, donde la

turbamulta de extranjeros cedía espacio a una primera generación de nativos hijos de extranjeros que escapaba a las tipificaciones preexistentes. Las políticas identitarias y de cohesión social requerían nuevos estudios que dieran sustento firme a las decisiones institucionales. En ese clima de temor y prevención, fue cobrando forma la vertiente higienista del pensamiento social. Si el nacionalismo echó raíces en la literatura, el higienismo hacía pie en el discurso médico-hospitalario:

I-os documentos sugieren que en pocos países del mundo, por la combinación de circunstancias sociohistóricas locales y mundiales, la disciplina y el discurso de la higiene, la medicina legal y la criminología de fines del siglo diecinueve y principios del siglo veinte fueron tan centrales en la organización y consolidación del Estado como en Argentina. Los médicos higienistas reconstruyeron la ciudad, que en el imaginario nacional e internacional reemplazó metonímicamente al país, promovieron, acompañaron y vigilaron las grandes corrientes de población que proveyeron la mano de obra nómada barata posibilitando la integración del país a la economía mundial. I-os mismos médicos se hicieron demógrafos y, a principios del siglo veinte, como criminólogos, empezaron a realizar la observación e identificación de los movimientos obreros y sus portavoces, confundidos o representados como criminales o alienados, sospechosos delincuentes circunstanciales o reincidentes que, con la identificación del sistema dactiloscópico [...].conformaron una población y un electorado «nacional» (Salessi. 2000: 163).

Ramos Mejía y José Ingenieros fueron figuras medulares de esta vertiente, que pretendió dar continuidad a algunos propósitos de las generaciones precedentes cambiando el tono y las metodologías que ellas habían empleado. Así como el cosmopolitismo sarmientino fue cediendo espacio a un desembozado nacionalismo, las nuevas definiciones de la medicina ofrecieron instrumentos para una biologización creciente de las políticas identitarias.

Alberdi y Sarmiento caracterizaron a las masas populares como «bárbaras», al descalificar su origen racial y denigrar la influencia del medio en que vivían, adelantándose al despliegue del pensamiento positivista, que Europa exportó al mundo en las últimas décadas del siglo. «Herederos de aquel pensamiento, e influidos por el positivismo comtiano y especialmente spenceriano, los pedagogos argentinos de finales del XIX y principios del XX consideraron determinante el origen latino de la población inmigrante para descalificar su cultura y su capacidad, en relación a la propia, pero no les negaron totalmente las posibilidades educacionales. En cambio, subordinaron esas posibilidades al ritmo y las aptitudes heredadas, sujetas a las leyes de la evolución. Observadas con el modelo de las ciencias naturales, las dificultades de extranjeros, niños y adultos se leían como formas de adaptación o inadaptación natural al medio» (Puiggrós. 2004: 127). Las ciencias humanas, que tomaban como referencia metodológica y sustantiva buena parte de la producción académica de las ciencias naturales, hallaron en las «leyes de la evolución» una nueva herramienta de análisis social con una enorme fuerza predictiva. En definitiva, la herencia y el ambiente permitían justificar un orden social desigual e injusto.

Figuras como Víctor Mercante (1870-1934) y Rodolfo Senet (1872-1938) son representantes del higienismo positivista en la educación. Ambos provienen de las aulas y avanzan hasta participar en la creación de carreras universitarias de pedagogía e intervenir en la confección de los planes de estudio de enseñanza oficial. Forman parte de una

generación que cree fervientemente en el conocimiento y que busca fundamentar científicamente la tarea educativa. Mercante trabaja en la medición de las aptitudes y rasgos de los estudiantes:

La Pedagogía Experimental, mediante sus cuadros y diagramas, conoce matemáticamente, en un momento dado, las aptitudes de un curso para un trabajo; su estado de preparación y sus adelantos; sus sentimientos y sus pasiones; las bondades y defectos de un mcttxio; la mayor o menor atención que debe prestarse a un ejercicio. Comprueba, por la cantidad y exactitud de lo que el sujeto asimila y la rapidez con que reacciona, el estado y el proceso mental. Hasta ahora se tiene, de la actividad de los alumnos, impresiones vagas, impresiones de conjunto para llegar a principios generales como los de Peslallozzi o Berra. La investigación, comparando alumnos, grados, meses, años, escuelas, sexos, es el intelectómetro de la masa escolar. Estudio hecho así. detenido, extenso, sobre todo los aprendizajes, sobre todas las manifestaciones, sobre todo el arco, nos dará a conocer al sujeto como materia elaborable, la bondad de nuestras prácticas para perfeccionarle (Mercante, 1927: 13).

Hay que estudiar al niño para atrapar sus regularidades e intervenir sobre ellas, hay que caracterizar claramente al niño normal para diferenciar con justeza a quienes no lo son. Para estos últimos, la tarca pedagógica incluirá sólo dos opciones: la normalización o la expulsión al desierto.

Si Mercante consideraba que el objeto de la investigación pedagógica experimental era la masa, Senet consideraba que no podían aplicarse a todos los niños los mismos procedimientos de corrección, pues existían diferencias notables entre unos y otros. Por eso insistía en que la investigación psicopedagógica permitiera la construcción de un sujeto individual, destinatario de la acción educativa, pero esta intención no estaba al servicio de la libertad y la personalización, sino de un mejor control social de las conductas.

Prueba de ello es la convocatoria de Senet a los padres para que ejercieran un control sobre sus hijos, que resulta escalofriante. Senet dice que los padres no solamente deben saber dónde y con quién están sus hijos, las tendencias e inclinaciones de sus amigos, sino ir a las casas de estos últimos, para conocer las costumbres de su hogar. El parentesco ideológico y político de ese llamado de Senet con la famosa frase de la dictadura militar argentina durante la represión de los años 70: «¿Sabe Ud. dónde está su hijo?», repetidamente transmitida por los medios de comunicación, no es sino un síntoma de la persistencia de un modelo profundamente represivo en la concepción educativa de la clase dominante argentina. Esa idea de extender la mirada normalizadora vigilante hasta el interior de los hogares se concretó con la instauración de los visitadores escolares. Su función era la de supervisar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, pero un detallado análisis de las resoluciones que les adjudican funciones y de sus informes, permite descubrir unaintensa obra de vigilancia del Estado sobre lo más íntimo de la sociedad civil, usando los canales del sistema escolar (Puiggrós, 2004: 129).

Es imposible comprender cómo se establecieron las estrategias de normalización de la sociedad argentina sin tener en cuenta las políticas de género desarrolladas en las primeras décadas del siglo XX, que imponen un modo de ser varón, un modo de ser mujer, un modo de constituir una familia. Sostiene Salessi que

[...] el discurso de los médicos y criminólogos argentinos obsesionados con la inversión sexual se preocupó especialmente por las prácticas sexuales comunes en instituciones donde se congregaban grupos de personas de un mismo sexo. En esos espacios y entre esas personas, según los hombres de ciencia, eran las prácticas *contra naturam* las que contribuían a la propagación de las desviaciones sexuales adquiridas. No nos debe llamar la atención que según los médicos y criminólogos esos espacios institucionales fueran los mismos que también fueron concebidos como cruciales para la integración de las hijas e hijos de los inmigrantes en la familia «argentina». Si la sugestión degeneradora o regeneradora era un método patógeno y/o terapéutico, las escuelas y cuarteles del ejército en los que los médicos, criminólogos y pedagogos podían ejercer su acción reformadora eran los medios ambientes degeneradores y/o regeneradores concebidos como caldos de cultivo ideales para la producción y reproducción de gérmenes o vacunas contra las enfermedades sociales (2000: 266).

La tarca de las escuelas se desarrollaba en consonancia con el sistema sanitario y la asistencia social y en manifiesta concordancia con el discurso hegemónico sobre la normalidad, que fue delineando los ajustados márgenes de la masculinidad y la feminidad, en clave de salud y enfermedad, como herramientas medulares del proceso de subjetivación. La diversidad ya no sólo era vista como peligrosa, sino como desvío de la recta senda, pues la escuela y el hospital asumían un criterio único y homogéneo acerca de cómo es correcto vivir la vida, y lo transmitían con enorme eficacia.

Y LA BANDA SIGUIÓ TOCANDO

Quienes estudian la historia educacional argentina coinciden en afirmar que el sistema de instrucción pública se sustentó en una concepción pedagógica progresista, de carácter inclusivo y ligada a la expectativa de movilidad social, junto a un posicionamiento político restrictivo que dejaba fuera de la ciudadanía a ciertos sectores de la población, considerados «ineducables» (fundamentalmente los pueblos originarios y grupos rurales) (véanse, por ejemplo, Puiggrós, 1994, y Tedesco, 1986). Hubo, desde muy temprano, voces disidentes y experiencias alternativas a las vertientes hegemónicas, pero la extensión y perdurabilidad de estas últimas es la que deja su impronta en las escuelas de la actualidad. Si aquella escuela logró atraer con eficacia a los «bárbaros» para que se dejaran civilizar, a los extranjeros para que perdieran sus marcas de origen, a los «diferentes» para que renunciaran a serlo, eso sólo fue posible porque la promesa de inclusión y progreso a través de la educación era posible y tangible. Tras imponerse por la violencia de las armas, el Estado emergente construyó su hegemonía ofreciendo oportunidades de vida a cambio de disciplinamiento y sujeción a sus pautas morales y cívicas.

En el recorrido por lemas clásicos de la pedagogía argentina, hemos_ podido ver la tensión constitutiva de la escuela, que oscila entre legitimar un orden y dar herramientas de emancipación, pues toda educación política implica adentrarse en una disputa sobre el pasado, el presente y el futuro de la sociedad. Cada enunciado se desarrolló delineando amigos y enemigos, propósitos y riesgos, en la dinámica de una institución escolar sesgada inevitablemente por la guerra. Aquellos enunciados clásicos de la educación política generaron una escuela vigorosa e inclusiva a través del moldeamiento y la asimilación.

La homogeneidad era la vía de inclusión en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. Myriam Southwell plantea:

El problema era que quien o quienes persistían en afirmar su diversidad fueron muchas veces percibidos como un peligro para esta identidad colectiva o como sujetos inferiores que aún no habían alcanzado el mismo grado de civilización. Liso sucedió con las culturas indígenas, los gauchos, los más pobres, los inmigrantes recién llegados, los discapacitados, los de religiones minoritarias y con muchos otros grupos de hombres y mujeres que debieron, o bien resignarse a ser incluidos de esta manera, o bien pelear por sostener sus valores y tradiciones a costa de ser considerados menos valiosos o probos. Como se ve, el proceso de igualación suponía una descalificación del punto de partida y de formas culturales que se apartaran del canon cultural legitimado (Southwell, 2006: 52).

¿Qué de aquellos proyectos perdura en nuestras prácticas? La escuela que incluía a través de la homogeneización ha perdido legitimidad y eficacia. Dejó de ser legítima porque la conciencia moral de la segunda mitad del siglo XX no tolera la discriminación y dejó de ser eficaz porque se ha debilitado el lugar del Estado como soporte de subjetividades (Lewkowicz, Cantarelli y Grupo Doce, 2(X)3). Desdibujada su figura tras un mercado que la excede, la voz de sus mandatos se pierde en la disfonía de los docentes. La homogeneización y el disciplinamiento ya no son deseables ni posibles, pero a veces perduran en las salas de profesores como letanía luctuosa por un mundo que ya no es. Si Mercante podía ver al niño como «materia elaborable», las nuevas subjetividades no se dejan moldear por la escuela, ya que hay muchas otras agencias discursivas que operan sobre ellas. Podemos vivir esto como una derrota, pero no olvidemos que en buena medida los docentes hemos luchado por dismantelar la escuela burocrática y civilizadora, basada en la enseñanza que Paulo Freiré denominó «banca-ria». Durante décadas vimos en ella uno de los brazos de la dominación y la enfrentamos con expectativas emancipatorias. Hoy las formas *de* dominación son diferentes y algunos reivindican al enemigo viejo, sólo porque nos resultaba más familiar...

«Civilizar a los bárbaros» fue una consigna de enorme potencia política porque funcionó como soporte de un sistema exitoso, aunque ya pocos se animan a reivindicarla por su evidente sesgo discriminatorio. No ocurre lo mismo con los otros lemas, que también fueron impugnados repetidas veces en el debate ético y político, pero perduran en representaciones y gestos de unos cuantos educadores. En una investigación hecha en los años noventa, en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, se puede apreciar la vigencia de aquellos enunciados:

- «Esc otro nene es del Ramón Carrillo, antes era del Warnes, lo cargan porque es negro, le dicen sucio, la madre nunca vino a buscar el boletín, no es buen alumno, pero la madre no quiere mandarlo a una escuela de la zona porque dice que ahí van villeros, vos fijate la paranoia, para miseria mejor mandarlo a una escuela de su zona para así está con gente de su ambiente, fijate el recorrido que hizo, Warnes, Carrillo, Flores, no sé hasta dónde quiere ascender la madre, no sé qué pensarás vos, pero yo creo que acá para él es peor... P. "se integra" a pesar de todas las cargadas, siempre participa de los juegos, sobre todo cuando juegan a la pelota, porque es el que la lleva o el que la arma con papeles, él es el dueño de la pelota y eso lo hace sentir bien, importante en el grupo...» (*Seguimos hablando de la otra escuela, donde hay mayoría de l>olivianos*). *Ella piensa que* «cuando son más se integran mejor, se sienten iguales unos a otros, en cambio acá que hay uno o dos por grado, son evidentes y los otros ven esa diferencia y los cargan, en la otra escuela no se cargan como acá» (*escuela B*) (Sinisi, 1999: 219).
- «Como te decía, acá es difícil trabajar porque a los chicos les cuesta aprender, nosotros casi no podemos enseñar. Los problemas familiares son terribles, son familias con muchos problemas, algunos muy pobres, sin padre o sin madre, porque se fueron. Ésta es una escuela especial, cuando yo vine hace tres años me parecía que estaba en la provincia,⁵ donde hice mis prácticas. Es como en todos lados, siempre hay escuelas 5 tizas y escuelas I tiza, ésta es de las últimas, le dicen escuela basurero, nos mandan todo lo que no quieren en la zona, y no nos podemos dar el lujo de elegir matrícula, tenemos que seguir acá o ser futuros desempleados» (*Charla con una maestra de la escuela C*) (Sinisi, 1999: 202). «Nosotros pagamos los impuestos con mucho sacrificio y ellos (*refiriéndose a los migrantes limítrofes*) tienen hospital gratis, comedor escolar gratis...»; «mis abuelos eran inmigrantes pero le dejaron algo al país, el Hospital Italiano, el Hospital Español, ¿éstos que nos dejan?...»; «nosotros tenemos una cultura europea y por lo tanto es muy difícil intercambiar con una cultura inferior» (*Registro de interacción con varios docentes de la escuela C*) (Sinisi, 1999: 204).

En estas frases, observamos cierta persistencia de aquellos discursos enunciados al inicio de este trabajo, que pervive en las aulas porque los docentes los hemos incorporado en nuestra formación como tales y en nuestra propia biografía escolar como estudiantes. Ahora el enemigo puede cobrar la forma de un inmigrante boliviano, de un niño con dificultades de aprendizaje, de un grupo familiar con más problemas que soluciones, etcétera. Pero también encontramos aquí docentes disconformes porque el entorno ha cambiado y no encuentran claves para entender el desacople entre su tarea y el contexto en que la ejercen.

Ni la sociedad ni el Estado acompañan hoy, con la homogeneidad de otros tiempos, la expectativa de asimilar y normalizar. Los lemas que orientaron la educación política se han agotado y, en su reemplazo, sólo queda la mueca de lo que han sido. En la experiencia formativa que ofrecemos suelen quedar reminiscencias de aquellos mandatos y de un disciplinamiento carente de sentido, que persisten por una inercia institucional no revisada. Como la banda del Titánic, que seguía tocando mientras se hundía el piso donde apoyaban sus pies, la melodía de los viejos lemas perdura más allá de sus límites hasta volverse insoportable a nuestros oídos.

En la biografía estudiantil y profesional de cada docente hay numerosos ejemplos de persistencia de los enunciados descriptos. En un profesorado de Educación Básica de la localidad de Moreno (Provincia de Buenos Aires), durante 2001, cuando comenzaba un cuatrimestre de trabajo con un grupo de alumnos próximos a recibirse, les solicité que escribieran los recuerdos de su propia historia educativa. Éstos son algunos fragmentos de esas autobiografías escolares:

- *«Cuando cursaba la mitad de 2 ° grado me trasladé a una escuela céntrica, ja más antigua y respetada de la localidad [...]. Allí conocí, en escasa medida, la desigualdad social. IJOS hijos de las familias más renomñira-das "del centro" concurrían al establecimiento y se notaba en ta vestimenta de los niños, de los padres y en el trato de los directivos y los maestros que no éramos todos iguales. El trato con ja minoría y la enseñanza eran muy buenos, pero no pertenecíamos a la "gran familia ".»*
- *«De esta etapa me acuerdo de un director súper autoritario. También me acuerdo que teníamos que ir de pollera, era larga hasta las rodillas, los zapatos tenían que estar bien lustrados. Esto se incluía en la nota.»*
- */ Tras no poder pagar la cuota en una escuela privada] «De repente un par de caretas se cayeron, el ángel fue demonio y mis compañeritos me miraban por arriba del hombro en que descansaba ese uniforme marrón típico de escuela parroquial.»*
- *«En 4° grado tuve un problema con la maestra de matemática. Me acuerdo que me agarró de la oreja y me llevó a la dirección. En ese trayecto yo le pegué un codazo y me fui a mi casa. Al llegar, le conté a mi mamá, que fue a la escuela, habló con la directora y pidió el pase a otra escuela por lo sucedido. En la otra escuela fui recibido muy bien y terminé la primaria sin ningún problema.»*
- *«En los años siguientes comencé a sentir la discriminación por ser pobre o de pocos recursos. Entonces, al terminar séptimo grado, no quise seguir en ese colegio.»*
- *«Lo que siempre recuerdo de ese año es la maestra con su puntero. Se llamaba Elida y una vez me dio con el puntero en la cabeza porque estaba hablando con mi compañera. No me dolió, pero sí me asustó, porque yo era muy tímida y asustadiza.»*
- *«Luego, ya en 5ª grado, se me presentaron algunos problemas con la docente, por ejemplo cuando hablaba o nos enseñaba sobre Colón. Yo no entendía por qué se celebraba el Día de la Raza, ¿qué significaba esa celebración? Hará mino había nada que celebrar. Nos mataron los indios v se llevaron el oro. Pero a (a terquedad mía se sumaba que €) aquel entonces a las preguntas del docente existía una sola respuesta, en la cual yo no estaba de acuerdo. Casi siempre llamaban a mi madre por las contestaciones que yo daba.»*
- *«Mi maestra de primer grado era una persona que me inspiraba mucho miedo. Ella nos gritaba, los agarraba de las orejas a los varones Y eso para mí fue un trastorno. No quería ir al colegio y muchas veces lloraba.»*
- *«Mi paso por la primaria fue sin sobresaltos, excepto en 7º grado que fui discriminada por pobre (me di cuenta de grande): yo era la mejor, según la maestra, pero nunca pude ir a la bandera (seguramente por el aspecto descuidado y raído de mi vestimenta).»*
- *«Mis padres no me permitieron estudiar el secundario pues decían que la mujer debía ser criada para el hogar (casarse, tener hijos, etcétera...), así que me dedicaba a las tareas del hogar. A los 15 años decidí irme a trabajar en contra de las opiniones de mis padres. Así lo hice hasta la edad de 28 años, cuando un día desperté y me di cuenta que yo ¡yodía ser alguien más.»*

- *«Mis padres nunca fueron ricos, pero sí trabajadores y me mandaron allí [a una escuela privada] para que yo aprendiera más (cosa que siempre dudé). Hacían un gran esfuerzo para mandarme porque creían que era lo mejor para mí, aunque yo me sentía bastante incómodo, esto me producía un gran rechazo por la gente de este colegio y esta situación me trajo varios inconvenientes. Uno que siempre recuerdo es una maestra que tenía en segundo grado, la cual yo no quería porque sentía que hacía diferencias en el grupo, hasta que ella se dio cuenta de esto y empezó a tratarme de manera indiferente y hasta cruel. Un día no aguanté más y le grité en la cara todo lo que sentía. Ese día se armó un lío bárbaro en la escuela, me llevaron a la dirección y citaron a mis padres para decirles lo que pasó. Obviamente, la culpable fui yo. Mis padres me castigaron y la relación con mi maestra no mejoró en nada, casi repito el año. Todavía hoy recuerdo con claridad ese episodio y la cara de esa maestra.»*
- *«Recuerdo que esos dos años [4º y 5º de secundaria] eran diarias las peleas entre los dos "bandos" de la clase. Yo integraba el más cercano a los docentes. Los motivos de discusión eran: que un grupo fumaba en el aula en los recreos y el otro grupo se quejaba, que conseguían las pruebas de los otros cursos, que los profesores preferían a unos y a otros, etcétera» «Toda la escuela primaria me resultó fácil respecto al estudio, pero difícil para relacionarme socialmente.»*
- *«Una de las experiencias más feas en esta etapa fue en 7º año con la docente de matemática. Hacía pasar todas las clases a algún alumno; todos le teníamos terror por su manera de ser, autoritaria, muy llevada, etcétera. Y ni hablar de su apariencia. Le decíamos Fredi Cruger (sic) [■■■]. En una de sus clases hizo pasar a una compañera que no quería hacerlo. La obligó de tal manera que la chica se puso muy nerviosa y no pudo realizar el ejercicio y terminó llorando terriblemente.»*

Imágenes de la exclusión, de la discriminación y del maltrato dentro de las escuelas. En la mayoría de los casos, estos estudiantes habían cursado toda su escolaridad después de 1983. Una vez finalizada la última dictadura militar, aunque, como vemos, el autoritarismo encontró formas de perdurar en las aulas. Los docentes que aparecen en estas escenas siguen sustentando su tarea en los enunciados que analizamos: civilizar bárbaros, asimilar extranjeros, normalizar diferentes. A veces cuentan con el apoyo implícito o explícito de las familias. A veces se ofenden porque no cuentan con ellas.

¿Y AHORA QUÉ? INCLUIR Y RECONOCER

Revisar los fundamentos de la educación política que brindamos es una tarea que requiere mirarnos en el espejo de nuestras prácticas y develar cuánto perdura en ellas de los modelos que discutimos en nuestros discursos. Nuestro sistema educativo transitó épocas mejores que las actuales, no cabe duda. Pero hemos visto que no podemos aspirar a recuperar su eficacia y prestigio mediante un simple retomo al pasado, pues ese pasado nos habita como un lastre inerte y caduco. El desafío no es volver a las respuestas viejas, sino animarnos a formular nuevamente las preguntas fundantes.

¿Qué otras alternativas y expectativas se despliegan en el presente? Dos rasgos de la sociedad argentina que despidió el siglo XX presentan los desafíos básicos para cualquier

revisión de la educación política escolar: la desigualdad y la diversidad. En las últimas décadas, el sistema económico, que había funcionado como factor de inclusión y de filiación social a través del empleo masivo y estable, se transformó al compás de las pautas emanadas del mercado global, sin que los sectores dirigentes supieran o quisieran hallar modos de resistencia local. Como resultado, una porción considerable de la población fue expulsada del mundo del trabajo, privada de sustento a través del salario y disminuida en sus posibilidades de ligazón con la sociedad. La escuela que inició el siglo XX prometiendo progreso a los que siguieran las virtudes de orden, trabajo, ahorro y respeto, vio cómo se vaciaba finalmente de sentido aquella expectativa fundante del vínculo pedagógico. Perdió capacidad de promesa y se encuentra con una diversidad que ya se resiste a ser doblegada, que no agacha la cabeza y exige una respuesta. Tras el embate neoliberal, las políticas educativas de la reconstrucción enarbolan, casi sin modificaciones, la promesa de mejores empleos como atractivo para seguir estudiando. Aunque cabe dejar abiertas algunas sospechas sobre la posibilidad de que la mayor educación garantice mejores puestos laborales, sí aparece como consenso evidente su premisa opuesta: la ausencia de educación es una vía casi irremediable hacia la exclusión social. A falta de promesas nos convoca una amenaza. Parafraseando a Borges, «ya no nos une el amor sino el espanto», y este nuevo vínculo se nota en las aulas.

Hemos visto que la diversidad de tradiciones culturales y estilos de vida fueron uno de los enemigos declarados del sistema educativo que contribuyó al despliegue del Estado nacional. Nuevas voces demandan un cambio en el discurso y las prácticas escolares frente a la diversidad, aunque frecuentemente generan nuevos enunciados de la exclusión: el culturalismo y el relativismo cultural van cercenando las manos de la escuela. Si en las primeras visiones los niños eran salvajes o diferentes que debían ser civilizados, adaptados y moldeados, en las últimas cada niño es como es y sólo podemos mirarlo sin intervenir en su historia. Así pasamos de la omnipotencia de querer dejar una marca indeleble en el otro a la prepotencia de impedir que cualquier otro deje una marca en nosotros; de la imposición de un arbitrario cultural a una tolerancia donde la diversidad es inexpugnable. Unas y otras miradas excluyen, porque ambas construyen muros, inhabilitan la palabra, esencializan las diferencias.

¿Por qué y para qué habrían de educarse hoy los ciudadanos? Reducida a su mínima expresión, la función de la escuela es dejar la marca del mundo en los estudiantes para que ellos puedan, a su vez, dejar una marca en el mundo. Sin perder de vista esta convicción básica, el nuevo lema debe implicar *incluir a todos*, abrirles las puertas de la experiencia cultural que han llevado a cabo las generaciones anteriores, con sus conquistas históricas y sus yerros, sus preguntas abiertas y sus tensiones, con sus dolores viejos y sus proyectos pendientes. Educar en la ciudadanía es habilitar lo público a las nuevas generaciones, para que ellas participen en la construcción de lo común. La tarea de la escuela abarca la distribución de bienes culturales, pues tenemos algo valioso para ofrecer en enseñanza. Chicas y chicos tienen derecho a esperar que una puerta al mundo se abra en la escuela. La escuela puede provocar, invitar sin someter, dar herramientas para labrar la propia subjetividad y para construir proyectos colectivos. En tal sentido, tienen derecho a que la escuela los ponga en contacto con lo que no conocen e, incluso, con lo que no les interesa porque no han tenido oportunidad de dejarse interesar.

Al mismo tiempo, la escuela no puede quedar indemne en este proceso, pues cada estudiante porta una biografía y una singularidad que buscan ser reconocidas en el espacio

público del aula. El desafío pedagógico es habilitar la palabra de la diferencia, para que la cartela y el mundo se enriquezcan con el nuevo apone, para que cada uno sea interpelado por la mirada de los otros. *Reconocer a cada uno* implica abandonar la imagen del desierto, de la tierra vacía en la mente de los otros, del estudiante que es definido como alguien que no sabe, no quiere, no puede, no dice, no hace, no acepta, no busca o no encuentra. Sólo empezamos a superar la imagen del desierto cuando dialogamos con nuestros alumnos para saber qué saben, qué quieren, qué pueden, qué dicen, qué hacen, qué aceptan, qué buscan y qué encuentran. Reconocerlos como sujetos es entender que cada cual tiene una historia y unas circunstancias, pero también es entender que nadie se reduce a su derrotero previo ni al contexto en que vive, pues la escuela puede ser el ámbito donde algo de la historia comience a torcer su rumbo y algunas de las circunstancias puedan ser superadas.

Hay actualmente una idea acida, que corroe internamente las pretensiones emancipadoras de la tarea pedagógica. Tiene dos caras, pero probablemente se trate de la misma idea: de un lado, la suposición de que los estudiantes no pueden aprender, y del otro, la suposición de que la escuela no tiene nada para ofrecerles. Por una u otra vía, esta idea diluye cualquier intento de quebrar la inercia de las desigualdades sociales y transforma la escuela en una agencia de exclusiones sistemáticas, pues un docente que deja de enseñar es un agente activo de expulsión. Por eso, la inclusión educativa tiene dos condiciones básicas: los viejos principios de la educabilidad y la educatividad son convicciones irrenunciables.

Decía en un trabajo reciente que «la educabilidad de los alumnos, tan meneada en los debates recientes de nuestros sistemas educativos en crisis, se presenta, en algunos discursos, como un "derecho de piso" que los estudiantes habrán de pagar. No se trataría de discutir cómo y para qué educamos, sino quién está en condiciones de recibir nuestra educación» (Siede, 2006: 44). Esta discusión reedita la exclusión básica operada por la pedagogía civilizatoria decimonónica y perpetuada en las pedagogías de las primeras décadas del siglo XX. ¿Quién podría, legítimamente, evaluar si el otro es o no un igual, si puede llevar adelante su vida, si es capaz de aprender, de soñar, de construir activamente su propio proyecto? Philippe Meirieu propone que la educabilidad sea considerada como axioma básico e indemostrable: «La afirmación de que la educabilidad de todas las personas no es, en absoluto, una constatación banal, sino más bien una simple y pura provocación, una provocación a pensar, a imaginar, a actuar, a ejercer su libertad. [...] El cálculo consiste entonces en hacer obstinadamente como si las cosas fueran histórica y duraderamente realizables, a pesar de saber que son sólo excepcional y fugazmente posibles» (Meirieu, 2001: 29-32). ¿Quién puede predeterminar hasta dónde podrán avanzar los chicos y las chicas que van a nuestras escuelas? La educabilidad es un correlato ineludible de nuestra intención de educar sin exclusiones. La educabilidad es un derecho a que el maestro confíe en que el estudiante puede cambiar, que puede aprender, que puede avanzar sin límites preestablecidos desde afuera.

La educatividad, por su parte, atañe a la potencia de los contenidos y de la enseñanza. Consiste en considerar que el conocimiento es valioso, es transmisible y puede tener carácter emancipatorio. Esto no significa que todo conocimiento emancipe, porque sólo será herramienta de emancipación si está al servicio del pensamiento, si permite dar respuesta a las preguntas que se formula un sujeto al construir su propia libertad. Y tiene mayor poder emancipatorio si logra sustentar proyectos colectivos, si reúne la riqueza de las diferencias en el espacio público donde el conocimiento se valida y proyecta su acción

en el mundo. La educatividad es el derecho de los estudiantes a que los maestros enseñemos algo que consideramos valioso para nosotros y para los demás, no algo anodino o delegado heterónomamente. Allí radica nuestra responsabilidad de intervenir en los debates curriculares, en la definición de propósitos y estrategias que sirvan al proyecto formativo de cada escuela, adecuados al contexto en el cual trabajamos y con la convicción de que estamos aportando algo que los demás podrán apreciar o no, pero es significativo desde nuestra enseñanza.

Recuperar las convicciones básicas de educabilidad y educatividad es un requisito para reconstruir el sentido político de la educación escolar, en su aspiración emancipatoria y universal. La voluntad emancipadora entra en colisión con el carácter selectivo del sistema educativo, un carácter quizá inevitable en términos absolutos pero que necesita reducirse considerablemente. Michael Walzer plantea que

[...] en la medida en que en un sistema democrático las escuelas cumplen la misión de educar a los ciudadanos, cualquier selección, por muy imparcial que sea, representa un terrible fracaso. La educación democrática constituye una apuesta sobre la naturaleza universal, o casi universal, de las aptitudes. O mejor aún, la propia democracia es esta apuesta: y la educación, el medio para alcanzarla. Sin duda, los individuos poseen competencias desiguales y la victoria es siempre parcial; sin duda, las escuelas realizan demasiadas selecciones que actúan, además, a favor de una dicotomía que no debería establecerse ni reforzarse -la radical dicotomía entre los incluidos en el sistema y los que quedan fuera de él*. Son los docentes quienes tienen que apostar por la democracia. Ése es el presupuesto moral de su trabajo (2001: 143-144).

En el espacio público el ejercicio de la ciudadanía requiere una deliberación asidua sobre la distribución de bienes sociales básicos y sobre los reclamos e intereses particulares. Las demandas de distribución y de reconocimiento convergen en la cotidianidad de la escuela, aunque las sedimentos institucionales de diferentes discursos pedagógicos tienden a separarlas y oponerlas: parece que sólo podemos distribuir conocimientos a costa de anular la diversidad o sólo podemos reconocer las diferencias renunciando a toda transmisión de un legado cultural. En las deliberaciones políticas de la segunda mitad del siglo XX, se ha planteado la hipótesis de que las demandas de reconocimiento desplazarían y relevarían a las demandas de igualdad en los movimientos sociales. Nancy Fraser introduce objeciones a tal relevo, al entender que ambos tipos de demandas se entrecruzan más de lo que parece en una primera mirada: «Esta distinción entre las soluciones de redistribución y de reconocimiento es analítica. Las soluciones redistributivas presuponen por lo general una concepción básica implícita del reconocimiento. [...] Por su parte, las soluciones relativas al reconocimiento presuponen algunas veces concepciones implícitas de redistribución» (Fraser, 1997: 24). Esto significa que cada demanda de reconocimiento cultural conlleva también expectativas de traducirse en beneficios económicos y apoyatura institucional por parte del Estado. Como contrapartida, detrás de las demandas actuales de acceso a bienes sociales básicos, hay también una demanda de reconocimiento de subjetividades diferentes de las que propone el discurso hegemónico. Los movimientos populares tienen por delante la tarea de articular demandas no siempre convergentes ni fácilmente justificables desde un único cristal de análisis de la realidad social y de los horizontes posibles. En la expresión de

intencionalidades y reivindicaciones que formulan las luchas de género, étnicas, de los grupos religiosos minoritarios, de los movimientos ambientalistas y otros tantos grupos, hay puntos de coincidencia y de divergencia que ameritan un debate argumental sobre convergencias y contradicciones.

También en la escuela necesitamos hallar nuevas fórmulas de articulación entre demandas, para lograr una vía de inclusión que no se reduzca a una distribución unidireccional y, al mismo tiempo, abordar la diversidad sin emplearla como vía de exclusión. ¿Cómo generar una escuela inclusiva desde el reconocimiento? El desafío abierto es *incluir a todos* y, al mismo tiempo, *reconocer a cada uno*. Esta es la nueva tensión que nos atraviesa en la enseñanza, que demanda nuevos criterios didácticos y mecanismos institucionales. En la Argentina actual, el único modo de incluir efectivamente a todos es reconocer a cada uno, y el único modo de reconocer efectivamente a cada uno es incluir a todos, lo cual exige pensar nuevas articulaciones en la relación entre ciudadanía y felicidad en el espacio público escolar.⁶ Tener en cuenta la expectativa de inclusión sin reconocimiento es educar a ciudadanos adaptados a las actuales reglas, que se inserten en el mundo sin cuestionarlo y que se despojen, al hacerlo, de sus raíces y sus sueños. Tener en cuenta el reconocimiento sin inclusión es fundar el multiculturalismo del apartheid; es ahondar los fosos que vuelven a separar a los niños recluidos de los excluidos; es construir circuitos diferenciales de ciudadanía, donde a cada uno se le pide que tolere al resto sin imbricarse con ellos ni formar proyectos comunes.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bertoni, Lilia Ana (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Braudel, Fernand (1984): *La Historia y las Ciencias Sociales*, Madrid. Alianza Editorial.
- Fraser, Nancy (1997): *iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»*. Santafé de Bogotá, Siglo del Hombre Editores-Universidad de los Andes.
- Halperin Donghi, Tulio (2004): *Una nación para el desierto argentino*, Buenos Aires, Editores de América Latina.
- Halperin Donghi, Tulio (1987): «¿Para qué la inmigración?», en *El espejo de la historia*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Hernández, José (1947): *Vida del Chacho*. Estudio preliminar sobre el Chacho y su época por Santos López, Buenos Aires, Antonio Dos Santos Editor. Edición original: 1863.
- Lewkowicz, Ignacio; Cantarelli, Mariana y Grupo Doce (2003): *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Altamira.
- Meirieu, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
- Mercante, Víctor (1927): *Ut paidología. Estudio del alumno*, Buenos Aires, M. Gleizer Editor.
- Pineau, Pablo (1997): *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires, FLACSO-Oficina de Publicaciones del CBC (UBA).

- Puiggrós, Adriana (1994): *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Ramos Mejía (1927): *Las neurosis de los hombres célebres en la historia argentina*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos. Primera edición: 1878.
- Rojas, Ricardo (1909): *La restauración nacionalista*, Buenos Aires. Ministerio de Instrucción Pública.
- Salessi, Jorge (2000): *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la tuición Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora.
- Sarmiento, Domingo F. (1915): *Educación popular*, Buenos Aires, Librería La Facultad. Primera edición: 1849.
- Sarmiento (s.f): *Facundo, civilización y barbarie*.
- Scavino, Dardo (1993): *Barcos sobre la pampa. Las formas de la guerra en Sarmiento*. Buenos Aires. El cielo por asalto.
- Siede, Isablino (2006): «Iguales y diferentes en la vida y en la escuela», en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (2006): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Sinisi, Liliana (1999): «La relación nosotros-otros en espacios escolares «multiculturales». Estigma, estereotipo y racialización», en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps): «*De eso no se habla...*» *IJOS usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires. Eudeba.
- Southwell, Myriam (2006): «Li tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata», en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (2(X)6): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Southwell Myriam (2005): «Juana P. Manso (1819-1875)». en *Prospects*, vol. XXXV, n" 1, Ginebra, Oficina Internacional de Educación, UNESCO, marzo de 2005.
- Tedesco, Juan Carlos (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Walzer, Michael (2001): «Exclusión, injusticia y Estado democrático», en su *Guerra, política y moral*, Barcelona. Paidós.