



UNCUYO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

**UNA CRÍTICA FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICA A LAS PEDAGOGÍAS
ARGENTINAS DE PRINCIPIO DEL SIGLO XX.
LA TENSIÓN POSITIVISMO - KRAUSISMO EN LA PRODUCCIÓN DE
VÍCTOR MERCANTE (1870 - 1934) Y CARLOS NORBERTO VERGARA
(1859 - 1929)**

DOCTORADO EN FILOSOFÍA

**TESISTA: PROF. LEONARDO VISAGUIRRE
DIRECTORA: DRA. ADRIANA ARPINI
CO DIRECTORA: DRA. CRISTINA ROCHETTI**

MENDOZA, NOVIEMBRE 2020



UNCUYO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

**UNA CRÍTICA FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICA A LAS PEDAGOGÍAS
ARGENTINAS DE PRINCIPIO DEL SIGLO XX.
LA TENSIÓN POSITIVISMO - KRAUSISMO EN LA PRODUCCIÓN DE
VÍCTOR MERCANTE (1870 - 1934) Y CARLOS NORBERTO VERGARA
(1859 - 1929)**

DOCTORADO EN FILOSOFÍA

**TESISTA: PROF. LEONARDO VISAGUIRRE
DIRECTORA: DRA. ADRIANA ARPINI
CO DIRECTORA: DRA. CRISTINA ROCHETTI**

MENDOZA, NOVIEMBRE 2020

RESUMEN

En esta investigación vinculamos metodológicamente la historia de las ideas filosóficas con la genealogía, desde una perspectiva epistemológica crítica, para manifestar el entramado político, social, económico y cultural en tensión que posibilita la emergencia de los discursos de C. N. Vergara y de V. Mercante a finales del siglo XIX y comienzos del XX en la Argentina. Evidenciamos el horizonte histórico desde donde se organiza estas disputas por la educación entre la dominación oligárquica y el normalismo, representado en esta tesis en dos de sus vertientes: el positivismo científico y el krauso/positivismo. Rastreamos la conflictividad que supone intentar instaurar un modelo de identidad nacional en la institución escolar por parte del Estado y dimensionamos el papel de la educación en la construcción de la ciudadanía. Para ello exponemos las estrategias y los dispositivos anatómicos y biopolíticos que organizan las prácticas disciplinarias de las escuelas argentinas. Examinamos las disputas entre positivistas y krausistas en los discursos de C. N. Vergara y V. Mercante. Organizamos la producción bibliográfica de dichos autores en referencia a las categorías: educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad para analizar los supuestos teóricos y epistemológicos en sus discursos. Con Víctor Mercante buscamos evidenciar las relaciones entre positivismo, ciencia y educación y las particularidades específicas de dicho pensamiento en Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX. Con Carlos Vergara damos cuenta de un *locus* de enunciación diferencial dentro del universo discursivo que supone un momento de resistencia y “revolución” frente al modelo educativo estatal. Finalmente damos cuenta de la reforma radical que intenta propiciar Vergara para generar una educación que forme ciudadanos libres y autónomos.

PALABRAS CLAVES:

Krausismo, Positivismo, Historia filosófico-epistemológica de la educación, Disciplina, Carlos Vergara, Víctor Mercante.

ABSTRACT

In this dissertation, we methodologically connect the History of ideas of Philosophy and Genealogy from a critical epistemological perspective to expound the tensed political, social, economic, and cultural interweaving that enables the emergence of C. N. Vergara and V. Mercante's discourses at the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth in Argentina. We expose the historical horizon that forwarded the dispute over education between the oligarchic domination and normalism, represented here in two of its aspects: the scientific positivism and the krausist/positivism. We trace the conflict assumed by the State in its attempt to establish a model of national identity in the educational institution, at the same that we sized the role of education in constructing citizenship.

To achieve these goals, we expose the anatomo-biopolitical strategies that organized the disciplinary practices of the Argentine schools. We examine the dispute between positivists and krausists in C. N. Vergara and V. Mercante's speeches and we organize their bibliographical production in different categories -education, authority, discipline, raze, citizenship and freedom- to analyze the theoretical and epistemological assumptions present in their discourse. Regarding Victor Mercante's work, we highlight the relation between positivism, science, and education, and the specificities of this way of thinking during the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth in Argentina. On the other hand, our aim with Carlos Vergara is to show a differential locus of enunciation within the discursive universe of those times of resistance and "revolution" against the educational model of the State.

Finally, we give an account of the radical reform proposed by Vergara to build an education capable of shaping free and autonomous citizens.

KEY WORDS:

Krausism, Positivism, Philosophical – Epistemological History of Education,
Discipline, Carlos Vergara, Víctor Mercante.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, Adriana Arpini, formadora de formadores. Tuve el honor y el placer de ser acompañado con su estímulo, atenta lectura, rigor crítico, profesionalidad y generosidad.

A mi co-directora de tesis Cristina Rochetti, quien supo orientarme en la investigación y en el oficio docente mucho antes de que fuesen mi vocación y quien ha sido siempre un constante apoyo académico y profesional.

Asimismo, debo agradecer a CONICET, que respalda institucionalmente esta investigación y muy especialmente, al Instituto de Ciencias Humanas Sociales y Ambientales (INCIHUSA) y a los integrantes del Grupo de Filosofía Práctica e Historia de las ideas por promover espacios de diálogo y construcción colectiva de conocimiento crítico. A Marisa Muñoz por su acompañamiento crítico en los seminarios de tesis.

A la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo por su gestión y acompañamiento institucional en el desarrollo tanto de mi inicial carrera de grado como de esta carrera de posgrado.

A Mariana Alvarado y Alejandra Gabriele por su influencia teórica y práctica, ambas me enseñaron con sus ejemplos una forma de producir conocimientos basada en la solidaridad y la generosidad.

A mis colegas y compañeros/as lectores generosos/as que dialogaron con las ideas de este trabajo haciendo posible que el caos y las disputas se entramen en una tesis: Matías Latorre, Noelia Gatica, Silvana Benavente, Rita Moreno, Federica Scherbosky, Florencia Salazar, Andrés Pérez y tantas otras y otros compañeras y compañeros que discurrieron con paciencia y rigor, directa o indirectamente con las ideas de este trabajo.

A mis padres y hermanos por su cariño y apoyo.

A mi pareja, colega y compañera Nadya Marino quien en su amor, paciencia y sabiduría supo potenciar críticamente mis elecciones. A mi hija Frida por su amor luminoso.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
--------------------------	-----------

CAPÍTULO PRIMERO Un horizonte histórico para la disputa por la educación entre krausistas y positivistas en la Argentina desde 1880 a 1911.....	24
--	-----------

1.1. Patrón de acumulación del capital en el horizonte histórico argentino.....	25
---	----

Estructura económica: Patrón de acumulación agroexportador.....	27
---	----

Variables económicas de Argentina en el periodo.....	30
--	----

Forma de Estado: Dominación oligárquica en la argentina en el periodo de 1880 - 1930.....	31
---	----

Representación filosófica del Estado de la dominación oligárquica.....	34
--	----

Representación filosófica del Estado en el krausismo de Vergara.....	45
--	----

Lucha de clases, punto nodal de las demás variables.....	50
--	----

1.2. Función de la escuela estatal dentro del Estado de dominación oligárquico argentino.....	55
---	----

Conclusiones del capítulo primero.....	62
--	----

CAPÍTULO SEGUNDO Disciplinamiento de una ciudadanía “obediente y útil” en las escuelas argentinas de fines del siglo XIX y principio del siglo XX.....	65
---	-----------

2.1. Tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina	66
--	----

2.2. Técnicas de administración de los cuerpos en el espacio.....	77
---	----

Primacía del tiempo sobre el espacio: el mundo de los filósofos y el mundo de los militares.....	85
Cuadro vivo.....	88
2.3. Control de la actividad y empleo del tiempo.....	91
Conclusiones del capítulo segundo.....	105

CAPÍTULO TERCERO Víctor Mercante: Positivismo, ciencia y educación en Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX.....109

Elementos del positivismo argentino en el desarrollo de la ciencia y sus vinculaciones con la educación estatal.....	110
3.1. Víctor Mercante, ciencia positiva y pedagogía autoritaria.....	122
Paidología: la ciencia moderna del niño.....	142
3.2. Medicalización de la sociedad, la mirada higienista.....	151
Peligrosidad de la infancia una cuestión racial.....	156
Papel de la escuela en el proceso de medicalización.	158
Visión patológica de la ciencia medicalizada.	161
El anormal: la síntesis patológica del monstruo, el incorregible y el masturbador..	164
Criminalidad infantil, una manifestación de la anormalidad.....	165
3.3. Aula laboratorio y laboratorio aula.....	174
Enfoque experimental de Mercante: sus desarrollos del método experimental y la lógica del laboratorio.....	175
Aula/laboratorio, importancia de la matemática, la observación, las capacidades industriales.....	181
Laboratorio/aula medición de los alumnos/as, conocimiento del método, uso de los dispositivos.....	187

CAPÍTULO CUARTO Vergara y la reforma radical de la escuela estatal Argentina. Cómo constituir ciudadanos republicanos y autónomos.....197

4.1. *Revolución pacífica*, un dispositivo de afirmación del *locus* de enunciación simbólico en el universo discursivo pedagógico argentino..... 197

Un mapeo general del libro *Revolución pacífica* (1911)..... 197

Vergara y la construcción de su *locus* de enunciación diferencial en relación al sistema educativo argentino del Estado despótico..... 202

4.2. Despotismo estatal al poder. La escuela: una muestra de las prácticas despóticas..... 225

¿Qué es el despotismo estatal? Las vinculaciones entre el biopoder y el centralismo estatal.....225

¿Qué es el despotismo escolar? La escuela como red de dispositivos disciplinarios del Estado despótico.....237

“Reforma radical” del Estado y las funciones utópicas del discurso..... 240

CAPÍTULO QUINTO Carlos Vergara: Educación republicana como reforma radical de la educación despótica.....250

5.1. Una educación para formar ciudadanos libres y autónomos.....250

Vergara: el “medio ambiente” y la desarticulación de estrategias de control del espacio.....255

Idea de “medio ambiente” en Vergara.....262

Construcción de la idea de “medio ambiente” a partir de un descentramiento teórico de la recepción positivistas de Darwin y Ameghino en la Argentina de principio del siglo XX.....268

Vergara y el uso sociológico de la idea de “medio ambiente”, la construcción de una sociología evolucionista “sui generis”.....	276
Gobierno “propio del niño”. Vinculación entre “medio ambiente” y “acción fructífera” en pos de una “revolución pacífica”.....	284
CONCLUSIONES GENERALES.....	288
BIBLIOGRAFÍA	304
Fuentes Primarias.....	304
Fuentes secundarias.....	307

Listado de siglas y abreviaturas

AGN.	Archivo General de la Nación.
APA	Asociación de Psicología Argentina
Cf.	Cifrar.
C. N. Vergara.	Carlos Norberto Vergara.
CNE.	Consejo Nacional de Educación.
Dra.	Doctora
ENP.	Escuela Normal de Paraná.
LEC.	Ley de Educación Común
MEC.	Monitor de la educación común.
PAN.	Partido Autonomista Nacional.
PS.	Partido Socialista
UNCU.	Universidad Nacional de Cuyo
V. Mercante.	Víctor Mercante.

INTRODUCCIÓN

La idea germinal de esta investigación reside en interrogantes surgidos en el oficio docente, sobre todo en problemáticas vinculadas a la disciplina, la autoridad y las resistencias a esta. Por ello, a partir de un diálogo persistente con colegas que comenzó en una etapa previa al egreso de grado como Profesor de filosofía, nos vinculamos a proyectos de extensión e investigación propiciados por la Dra. Cristina Rochetti en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCU. Junto a ella, con un equipo conformado por varios estudiantes y recién egresados, participamos por tres años consecutivos en proyectos de extensión y de investigación. Los primeros con un matiz práctico nos permitían a modo de laboratorio ejercer una praxis filosófica vinculada a problemáticas como la emancipación y el disciplinamiento en torno a la filosofía, la escuela y la experiencia de sí. Los proyectos de investigación funcionaron como discusión teórica de las experiencias de extensión, en ellos nos vinculamos a un universo crítico ligado a la dimensión biopolítica de la educación. Esta experiencia de investigación, extensión y docencia entraron algunos interrogantes sobre las experiencias de enseñanza y sus funciones en la sociedad. Una y otra vez el tema de la disciplina, la autoridad y las resistencias a estas, se entrelazaban y potenciaban y cada vez fue más claro que debíamos formalizarlo en una investigación de posgrado. También en este proceso comprendimos que el enfoque debía ser epistemológico e histórico, en este sentido la Dra. Alejandra Gabriele y la Dra. Adriana Arpini potenciaron las problemáticas e intereses vitales en elementos para una investigación. Por ello la mixtura entre el análisis biopolítico de la práctica pedagógica y el análisis epistemológico crítico e histórico nos llevó a pensar las problemáticas mencionadas en procesos históricos pedagógicos nacionales como el positivismo y el krausismo, y las diversas modalidades que proponen para ejercer la docencia de modo antiautoritario y crítico de la disciplina.

En este sentido la presente tesis doctoral se aboca a la investigación de las tensiones discursivas entre krausistas vinculados a pedagogías antiautoritarias y positivistas ligados a posiciones pedagógicas autoritarias, en las primeras décadas del siglo XX en la Argentina. El trabajo pertenece a una intersección entre Historia de las ideas filosóficas y Filosofía de la educación desde un enfoque epistemológico

crítico. Por ello trabaja con un entramado de conceptos que configuran las subjetividades de la época, separándolos en dos niveles, primero, en relación con la institución escolar, las ideas de educación, autoridad y disciplina, segundo, con relación al marco histórico político, las de raza, ciudadanía y libertad. La indagación se realiza sobre las producciones discursivas de dos pedagogos normalistas representativos de estos movimientos, Carlos Norberto Vergara (1859 - 1929) y Víctor Mercante (1870 - 1934). Consideramos necesario visualizar epistemológicamente los supuestos teóricos de dichos discursos en relación con las prácticas educativas y las problemáticas socio históricas del contexto de producción. El proceso de modernización estatal de finales del siglo XIX y principio del siglo XX produjo una serie de tramas y dispositivos de saber-poder con el fin de educar una población obediente y útil a las necesidades de una burguesía terrateniente que busca consolidar un modelo de nación. El sistema educativo estatal adquiere un papel fundamental como institución biopolítica. Dichas prácticas estatales se encuentran en tensión con otras visiones sobre la nación y sus ciudadanos, en especial la visión científica positiva, caracterizada entre otros por Víctor Mercante, y la visión republicana o democrática radicalizada, manifestada en Carlos Vergara. Dentro de estas tensiones las corrientes intelectuales más representativas de la época pugnan por imponer sus ideas en una configuración escolar que aún está en formación. El positivismo científico y su disciplinamiento de base biologicista, al igual que una pedagogía política de la libertad defendida por corrientes espontaneistas, disputan el sentido de una educación excluyente y disciplinaria ejercida por la visión aristocrática de la burguesía terrateniente.

La problemática delineada propicia los siguientes interrogantes: ¿Cuál fue el papel de las disputas discursivas entre krausistas y positivistas en torno a la educación a principio del siglo XX en la Argentina? ¿Cuál es el tejido social, cultural, político y económico que favoreció el surgimiento de los mencionados discursos? ¿Cómo actúan las ideas de raza, ciudadanía y libertad en la configuración del marco histórico político de Argentina a principio del siglo XX? ¿Cuál fue el papel de la educación y sus discursos en la postulación de una ciudadanía y una nacionalidad? ¿Cuál es el potencial epistémico de los discursos pedagógicos krausistas y positivistas para desentrañar las tensiones de formas de saberes y prácticas en la construcción de subjetividades?

Acerca del estado de la cuestión de la problemática podemos presentar tres niveles. Primero, el entramado sociohistórico y cultural de la educación argentina de principio de siglo XX, que ha sido desarrollado por Adriana Puiggrós en *Sujeto, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo* (1990), donde se ocupa de recuperar los modos de disciplinamiento a partir del currículum escolar y las actividades pedagógicas alternativas. El segundo nivel es el marco histórico e ideológico de los movimientos del positivismo y el krausismo y sus respectivas tensiones. Arturo Roig en *Los krausistas argentinos* (2006), presenta un panorama crítico de las ideas y pensadores de esta corriente en el país. El mismo autor realiza un estudio sobre la tensión entre autoritarismo y libertad en la educación mendocina, en *Mendoza, identidad, educación y ciencias* (2007), con una visión crítica recupera los movimientos y pensadores de tinte antiautoritario regionales en los que se encuentra el krausismo. Hugo Biagini compila en los *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista* (1989) los debates sobre derechos humanos, configuraciones capitalistas, renovación cultural y papel de la mujer, de las exposiciones del simposio internacional sobre krausismo en donde participan importantes referentes argentinos y españoles. Continuando la línea de Arturo Roig, Dante Ramaglia también ha trabajado el krausismo argentino y sus vinculaciones con el krausismo español, en la figura de Joaquín V. González en su tesis doctoral “El proyecto de modernización y la construcción de la identidad. Estructura categorial del discurso en las corrientes de pensamiento argentino (1880-1910)” (2001).

La indagación sobre el positivismo nacional ha sido sistematizada en Ricaurte Soler, *El Positivismo Argentino Pensamiento Filosófico y Sociológico* (1979), donde desarrolla el “pensamiento positivista” y sus principales representaciones nacionales. El libro de Berta Perelstein *Positivismo y antipositivismo* da una mirada histórica del rol del pensamiento positivista en el entramado nacional y en la constitución de una visión disciplinaria funcional al modelo capitalista liberal dentro del territorio nacional. Siguiendo dicha línea Hugo Biagini en *El movimiento positivista argentino* (1985) recompone el entramado histórico e intelectual de la corriente intelectual positivista. Por su parte Oscar Terán y José María Ramos Mejía en *Positivismo y nación en la Argentina* (1987) desarrollan la función de los discursos positivistas en dos vertientes, por un lado en la interpretación de la realidad nacional y su curso histórico y por otro lado, en su relación con las instituciones que potenciaron la consolidación de un modelo de Estado nacional. Algunas pesquisas más actuales

sobre krausismo y positivismo en clave continental las encontramos en Dussel, Enrique, Mendieta, Eduardo, y Bohórquez, Carmen. (Eds.). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos* (2009) allí Katya Colmenares Lizárraga desarrolla en *El krausismo*, las ideas más importantes de dicha corriente a partir de un mapa de las diversas recepciones de este pensamiento en nuestro continente y un breve esbozo de algunos de sus más importantes exponentes. Por su parte Mario Magallón Anaya y Juan de Dios Escalante Rodríguez muestran en *El positivismo* el papel de este pensamiento como superador de la filosofía escolástica de la colonia y como "instrumento de orden mental" y político.

El tercer nivel, está compuesto por los trabajos específicos sobre Carlos Norberto Vergara y Víctor Mercante. Sobre Vergara existen diversos trabajos desde una visión pedagógica crítica (Puiggrós, A., Terigi, F., Arata, N.). En el ámbito de la historia de las ideas filosóficas un estudio fundamental es el de Arturo Roig, *Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822 - 1874)* (2009) donde destaca las ideas y la labor de Carlos Vergara en la pedagogía antiautoritaria. También es significativa y novedosa en este ámbito disciplinar la tesis doctoral de Mariana Alvarado *Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la argentina durante el siglo XX* (2011), donde se desarrolla a través de una Historia de las ideas filosóficas, el planteo pedagógico del autor krausista, así como su capacidad para resistir y enfrentar el disciplinamiento educativo autoritario.

Sobre Víctor Mercante abundan trabajos desde dos perspectivas, en su rol de pedagogo positivista y en su función de psicólogo experimental. En el primer aspecto se observan los trabajos de Adriana Puiggrós en *Sujeto, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo* (1990) elaboran la función del pensamiento pedagógico positivista, con Mercante como actor destacado y su rol en la construcción de un sujeto pedagógico a partir de mecanismos educativos específicos para el control social basados en la incidencia del discurso médico en el discurso escolar y en las ciencias positivas argentinas. Por su parte Inés Dussel ha trabajado con una mirada crítica una perspectiva renovadora sobre Víctor Mercante en diversos textos: en *Víctor Mercante (1870-1934)* (1999) esboza algunos rasgos biográficos, principalmente los trayectos pedagógicos y científicos del pensador positivista, su preocupación por el método de investigación y pedagógico, sus vinculaciones con la

escuela de criminología italiana dirigida por Lombroso, sus vinculaciones con la psicología y la formulación de una nueva disciplina complementaria entre la psicología experimental y la pedagogía científica, la “paidología”. En *Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación* (2014) Dussel analiza el lugar del pedagogo positivista en la producción de un discurso científico sobre la educación, sobre todo con las asociaciones discursivas entre ciencia y pedagogía y entre pedagogía científica y reforma educativa. Partiendo de una revisión de las lecturas historiográficas sobre su obra, el texto se detiene en el proyecto epistémico-político de la Paidología como ciencia de la infancia escolarizada y del Laboratorio en la Universidad de La Plata como institución de producción y disseminación de saberes. Mercante se estableció firmemente en redes internacionales de conocimiento y sostuvo la idea de la ciencia como empresa cosmopolita de saber, ciencia que debía ser escrita con números, cuadros y citas a pie de página como criterio de legitimidad de sus enunciados. Juan Carlos Tedesco, por su parte, en el capítulo la “*Instancia educativa*” del libro mencionado de H. Biagini (1985), ha realizado un recuento de las ideas principales del pedagogo y su concepción de sujeto de educación y del docente. La vertiente de trabajo ligada a sus desarrollos en la psicología experimental es investigada por Alejandro Dagfal en *Víctor Mercante en San Juan (1890-1894)* (2010), donde muestra las primeras prácticas del pedagogo luego de recibirse del Normal de Paraná y destaca la construcción del “primer laboratorio experimental” de América Latina.

Consideramos que los análisis tanto de Mercante como de Vergara, por pertenecer a un campo pedagógico, han sido desarrollados desde una perspectiva ligada a la historia de las ideas pedagógicas críticas y ampliadas a lo histórico social (Dussel, I., Puiggrós, A., Terigi, F.), pero no se ha llevado a cabo un análisis teórico filosófico de sus ideas, exceptuando el caso de Mariana Alvarado y de Arturo Roig sobre Vergara. Consideramos a su vez como un aporte novedoso, entramar las ideas de ambos autores con su horizonte histórico a partir de una metodología de la historia de las ideas filosóficas ampliada desde una mirada biopolítica, poniendo en perspectiva fundamentalmente los supuestos epistemológicos y ontológicos desde donde producen conocimiento ambos autores. En este sentido también, visibilizando las particularidades de la visión teórica que expresan sus obras, tratamos de mostrar cómo en ellas se vinculan diversas ideas filosóficas, sociológicas, metodológicas y

políticas que desbordan la pedagogía, sobre todo en una época donde las disciplinas científicas comienzan a ordenarse.

Proponemos que pensar a dichos autores como meros pedagogos es un sesgo teórico que no permite vincular el importante rol que juegan en la época, en donde disputan epistemológicamente el sentido de la educación, la ciudadanía y el Estado. Su accionar determina los procesos de disciplinamiento de un modelo de ciudadano específico funcional a un Estado Moderno Nación, en la medida en que crearon una multiplicidad de dispositivos (leyes, reglamentos, manuales, libros de lectura, etc.) que buscaron administrar en la clausura escolar una población entendida como fuerza natural peligrosa o “enferma”. A partir de dichas clasificaciones ejercieron la práctica escolar como una educación para la “normalidad”. En este sentido, retomamos en esta investigación la preocupación por las formas en que se definen e instrumentan las nociones de educación y disciplina en el trayecto que va entre 1890 a 1920, momento en que cristalizaron una serie de prácticas educativas medicalizadas y disciplinarias autoritarias de raigambre anatómico y biopolítico. Por otro lado el análisis pormenorizado de las obras acotadas al horizonte histórico propuesto nos permiten cuestionar desde una visión epistemológica ampliada a lo histórico social el sentido que la historiografía pedagógica da tanto al positivismo, como “intelectuales orgánicos” del Estado (Perlestein, B., Puiggrós, A., Terán, O) y al krausismo como un espacio revolucionario (Terigi, F. y Arata, N.).

Las coordenadas espaciales y temporales que delimitan los contornos de esta tesis han sido resueltas atendiendo a la dinámica propia de la escritura de Mercante y Vergara. Así partimos de la década de 1890 porque representa un momento de quiebre, en el caso de Vergara la experiencia pedagógica/política de la Escuela de Mercedes que conduce a su expulsión oficial del sistema escolar en 1900 y todo su desarrollo que culmina en la obtención del título de abogado por la Universidad de la Plata en 1911. En tanto Mercante desde 1893 año en que se recibe de la Escuela Normal de Paraná comienza una carrera prolífica y vertiginosa que lo lleva desde la dirección de la escuela normal de San Juan a ser el director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de La Plata (por recomendación de Joaquín V. González, rector de dicha Universidad) y crear el laboratorio de Paidología que dirige en el mismo establecimiento. Estas tramas de la vida de ambos pensadores suceden en un periodo en el que en la Argentina se produce un fuerte crecimiento demográfico, y atraviesa uno de los procesos de transformación más profundos de la

historia del país en términos económicos, sociales, culturales y políticos. La influencia del contexto de modernización social y modificación urbana en las variaciones de la escuela y las respuestas que Mercante y Vergara dan a dichos problemas a partir de la función específica de educación y de ciudadanía que proponen (en tensión con la visión aristocrática y excluyente que postula la dominación oligárquica al poder) configuran los elementos específicos de nuestro objeto de estudio.

Consideraciones teórico-metodológicas

Esta investigación constó de dos abordajes complementarios, que fueron organizados por elementos metodológico de la Historia de las Ideas latinoamericanas (Roig, A., Arpini, A.) y de la genealogía biopolítica (Foucault, M.), prestando especial atención a las ideas filosóficas, pedagógicas y políticas para pensar el horizonte histórico y las condiciones económicas, sociales y políticas que influyen en las obras seleccionadas de Mercante y Vergara. En un nivel más específico observamos la vinculación de estas ideas con su entramado históricos y social a partir de una visión epistemológica ampliada (Díaz, E., Gabriele, A.) que nos permite identificar en los discursos los supuestos teóricos de los autores en cuatro niveles: ontológico, epistemológico, axiológico y metodológico.

El primer abordaje de los autores fue delimitando su corpus teórico discursivo a una temporalidad específica, de fines del siglo XIX y principio del siglo XX en tanto las transformaciones sociales y urbanas fruto de la expansión demográfica que sacudió al país se materializan en las tensiones por determinar los modos en que la escuela estatal debe educar a una ciudadanía que potencie un modelo de nación específico. En este sentido los escritos de C. N. Vergara y de V. Mercante desbordan el mero coto disciplinar de la pedagogía para articular ideas filosóficas, políticas, ideológicas, entre otras, en pos de pensar y resolver las problemáticas de la época representadas en la “cuestión social”. Para articular la disputa epistemológica, política que se manifiesta en las discusiones sobre la educación nacional y ciudadana, postulamos algunos conceptos problemáticos a modo de diálogo con los textos de los autores, a fin de entrelazar los elementos más conflictivos del periodo. Las líneas

propuestas no buscan sistematizar de modo estructurado las problemáticas esbozadas, sino propiciar una modulación epistemológica que permita visibilizar las tensiones y las fuerzas que disputan la realidad y sus sentidos, por ello postulamos los siguientes conceptos problematizadores: educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad.

La hipótesis de trabajo de esta tesis supone que en la producción discursiva de V. Mercante y C. N. Vergara es posible advertir la tensión entre positivistas y krausistas en relación con la pedagogía de principio de siglo XX en Argentina. Tensión que merece ser analizada críticamente. Sendos discursos establecen disputas principalmente a través de las categorías de educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad, por medio de las cuales se evidencian los supuestos epistemológicos de los mencionados movimientos intelectuales. El análisis de los mismos permite desentrañar los saberes y las prácticas que actúan en la construcción de subjetividades a través de la educación en la Argentina a fines del siglo XIX y a principio de siglo XX. Creemos que hay una persistencia de las tramas disciplinarias y autoritarias en la escolaridad actual y que resulta importante visibilizar cómo se organiza inicialmente y que resistencias surgen frente a ellas.

El objetivo general de esta tesis busca examinar las disputas discursivas entre positivistas y krausistas a través de las categorías de educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad tal como aparecen en los discursos de C. N. Vergara y V. Mercante.

En tanto los objetivos específicos buscan:

Esbozar el entramado político, social, económico y cultural en tensión que posibilita la emergencia de los discursos de C. N. Vergara y de V. Mercante a comienzos del siglo XX en la Argentina.

Organizar la producción bibliográfica de C. N. Vergara y de V. Mercante en referencia a los tópicos: educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad.

Analizar los supuestos teóricos y epistemológicos en los discursos pedagógicos de V. Mercante y C. N. Vergara.

Indagar la tensión que se manifiesta en los discursos positivistas y krausistas en relación con la construcción de subjetividades a través de la educación.

Rastrear la disputa por la construcción de una identidad nacional y provincial en la institución escolar.

Dimensionar el papel de la educación y sus discursos en la postulación y construcción de la ciudadanía y la nacionalidad.

La estructura de la tesis consta de cinco capítulos. El capítulo primero desarrolla los problemas esbozados en el objetivo específico que busca articular históricamente el entramado político, social, económico y cultural en tensión que posibilita la emergencia de los discursos de C. N. Vergara y de V. Mercante a finales del siglo XIX y a comienzos del siglo XX en la Argentina. Para ello delimitamos un horizonte histórico que permita comprender la disputa por la educación entre la dominación oligárquica y el normalismo — representado en esta tesis en dos de sus vertientes el positivismo científico y el krausismo —. Este horizonte histórico nos ayuda a preguntarnos ¿Cuáles son las tramas sociales, políticas y económicas que influyen en las ideas tanto de Vergara como de Mercante? ¿A qué problemáticas históricas responde sus planteamientos teóricos? En este capítulo utilizamos como herramienta teórica para abordar el horizonte temporal de producción la categoría “Patrón de acumulación” (Basualdo, E.) para un abordaje histórico articulado por cuatro niveles (estructura económica, variables económicas, forma de Estado y lucha de clases). La incidencia del patrón de acumulación del capital se estructura en una economía agroexportadora fuertemente dependiente de capitales ingleses. Las preguntas problemáticas que guían este apartado son: ¿Cuál es la incidencia del patrón de acumulación del contexto histórico en la configuración de la escuela estatal y qué tipo de educación impulsa? ¿Cuáles son las representaciones filosóficas del Estado y qué tipo de configuraciones educativas proponen? Todas estas tramas se anudan y manifiestan en las diversas luchas sociales, políticas y de clases de la época y configuran problemáticas específicas para el sistema de educación y su función dentro del Estado. Por ello nos preguntamos: ¿Cómo incide la idea de raza en las configuraciones estatales y educativas en el horizonte histórico trabajado? ¿De qué modo los distintos posicionamientos sobre el Estado y la escuela intentan responder a las problemáticas sociales y económicas? ¿Cuáles son las funciones de la escuela estatal?

En el capítulo segundo trabajamos las líneas temáticas propuestas por dos de los objetivos específicos de la tesis, en primer lugar rastrear las disputas por la construcción de una identidad nacional y provincial en la institución escolar, y en un segundo momento dimensionar el papel de la educación y sus discursos en la postulación y construcción de la ciudadanía y la nacionalidad. Para ello trabajamos

con las siguientes preguntas problemáticas: ¿Cuáles son las estrategias y los dispositivos que organizan las prácticas disciplinarias escolares? ¿Qué subjetividades busca disciplinar la institución escolar? ¿Qué rituales y ejercicios se despliegan en pos de controlar las actividades y el empleo del tiempo de los alumnos/as en la escuela? ¿Cómo se representa el cuerpo de los alumnos/as en el espacio escolar? Este capítulo también nos permite, en vinculación con los capítulos tercero, cuarto y quinto, desarrollar lo planteado en el objetivo específico que busca indagar la tensión que se manifiesta en los discursos positivistas y krausistas en relación con la construcción de subjetividades a través de la educación.

En el apartado *Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación* tematizamos las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de escuela se constituye a partir de la relación Estado y educación? ¿Qué prácticas y saberes se despliegan para constituir la relación entre la educación y la escuela? ¿Qué clase de ciudadano/a intenta instruir el Estado a partir de la educación estatal? ¿Por medio de qué prácticas y saberes constituye la escuela a este ciudadano/a? ¿Cuál es la representación antropológica que se tiene de este ciudadano/a? A partir de la lectura de Oscar Terán, Alfredo Veiga-Neto, Michel Foucault, Alejandro Herrero entablamos conexiones con las ideas postuladas por pedagogos argentinos de la época como Carlos Vergara, Víctor Mercante, Domingo F. Sarmiento, Pablo Pizzurno o Julio Barcos para reflexionar sobre la relación entre Estado y educación.

En el apartado *Las técnicas de administración de los cuerpos en el espacio* estudiamos de qué modo se articulan los cuerpos dentro del entramado estatal y específicamente en la escuela. A partir de Michel Foucault y su idea de biopoder, interrogamos la relación entre anatomopolítica y biopolítica dentro de la organización de la escuela argentina. Preguntando: ¿Qué significa y cómo se manifiesta el despliegue de la disciplina dentro de la institución escolar y en el Estado en general? ¿De qué modo se administran los cuerpos y se disciplinan las fuerzas de los cuerpos de los alumnos/as en la escuela? Para comprender las estrategias que el biopoder despliega utilizamos el análisis foucaultiano sobre la disciplina y sobre el arte de las distribuciones de los individuos en el espacio. Para ello problematizamos: ¿Qué estrategias disciplinarias constituyen la lógica escolar y cómo se conecta con otras instituciones estatales? ¿Qué tipo de ciudadanos/as intenta educar el Estado?

En un segundo bloque de ideas de este apartado pensamos ¿qué tipos de racionalidades disputan el sentido del Estado y la lógica que despliega en sus instituciones? ¿Cómo juegan dichas racionalidades en las conexiones o rupturas de la escuela con otras instituciones disciplinarias? ¿Cuál es la especificidad de la escuela dentro de la red institucional disciplinaria estatal argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX?

En el apartado *El control de la actividad y el empleo del tiempo*, reflexionamos sobre la administración del tiempo como efecto complementario al control del espacio. Problematizamos los temas a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo se articula al cuerpo con su entorno y con otros cuerpos en la actividad escolar? ¿Qué actos son fomentados para controlar las fuerzas corporales? ¿Qué preocupaciones reflejan los pedagogos normalistas sobre las corporalidades a educar? ¿Qué sentidos se manifiestan en la idea de educación estatal y sus prácticas? ¿Cómo funciona la lógica disciplinaria en la escuela estatal argentina y de qué modo responde la misma a las problemáticas epocales?

Los capítulos tercero, cuarto y quinto desarrollan en conjunto un arco discursivo amplio que aborda gran parte de los interrogantes del objetivo principal de esta tesis que busca examinar las disputas discursivas entre positivistas y krausistas en los discursos de C. N. Vergara y V. Mercante. Pero a su vez estos capítulos de modo específico organizan la producción bibliográfica de dichos autores en referencia a los tópicos: educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad para analizar los supuestos teóricos y epistemológicos en sus discursos.

En el capítulo tercero vinculamos algunos textos de Mercante publicados en revistas científicas de la época buscando entramar sus ideas con el horizonte histórico trabajado en el capítulo primero y con las tramas anatomopolíticas y biopolíticas desplegadas por el Estado y por la educación estatal específicamente, desarrolladas en el capítulo segundo. Para ello interrogamos: ¿Qué dispositivos de saber-poder produce el pensamiento positivista argentino para disciplinar una población nacional y cómo se desarrollan en ciencia y educación? El primer bloque de ideas del apartado se centra en la figura de Víctor Mercante, mostrando su importancia dentro de la ciencia positiva argentina y de la pedagogía científica. Como manifestación de esto traemos a cuenta el desarrollo de la paidología, una ciencia abocada específicamente a una visión moderna del niño. Las preguntas que problematizamos en este apartado son: ¿Cuál es la vinculación entre el positivismo y

el Estado en la constitución de una población nacional obediente y útil en el horizonte histórico trabajado? ¿Cómo se articula la ciencia y el disciplinamiento social en este periodo? ¿Cuáles son los usos de las ideas positivas en el entramado político/social? ¿Cómo se vinculan ciencia y política estatal en la educación del periodo? ¿Trasciende el ámbito pedagógico la disputa de los normalistas positivistas como Mercante?

Después de trabajar las vinculaciones entre ciencia, positivismo, educación y Estado, nos abocamos al análisis pormenorizado de la lógica específica que despliega el positivismo en la problemática epocal de la “cuestión social” Nos preguntamos: ¿Con qué conceptualizaciones se representa la realidad social y la población? Trabajamos el proceso de medicalización de la pedagogía, también presente en disciplinas vinculadas por los mismos problemas sociales. Nos preguntamos: ¿Qué categorizaciones operan en las taxonomías específicas de la época? ¿Qué papel juegan dichas taxonomías en la educación y en el disciplinamiento de ciudadanos y ciudadanas? ¿Qué estudios sobre la infancia desarrolla Mercante? ¿Cómo se entran las producciones teóricas de Mercante con las problemáticas sociales epocales? ¿Cuál es el papel de la escuela en el proceso de medicalización de la sociedad? ¿Qué subjetividades se busca disciplinar a partir de la educación positiva?

En el último bloque de ideas de este capítulo mostramos de qué modo se vincula la mirada higienista en la educación a partir de la construcción del aula laboratorio y laboratorio aula. Esta postulación está fuertemente ligada al enfoque experimental de Mercante que son desplegados a partir de los desarrollos del pedagogo en el método experimental y en la lógica del laboratorio. Preguntamos: ¿Cuál es la lógica que atraviesa el aula/laboratorio y que elementos teóricos y epistemológicos la componen? ¿Cómo se vinculan los desarrollos específicos de la pedagogía positivista con las necesidades del patrón de acumulación agroexportador trabajado anteriormente? ¿Qué tensiones o disputas produce con la dominación oligárquica? Finalmente trabajamos la idea del laboratorio/aula, donde nos preguntamos: ¿Qué papel cumple el pensamiento positivo en el desarrollo de una escolaridad “científica”? ¿Qué representaciones de la infancia y del alumno/a construye la pedagogía positiva? ¿Cómo afecta la visión científicista a la idea de la infancia y a la idea de alumno/a?

El capítulo cuarto manifiesta una torsión con los planteos disciplinarios y autoritarios tanto de la dominación oligárquica como del positivismo, trabajados en

los anteriores apartados, porque supone un momento de resistencia y desobediencia al modelo educativo estatal y de las posiciones críticas del positivismo científico. A partir de los textos producidos por Carlos Vergara analizamos la reforma radical que el pedagogo intenta generar en la escuela estatal Argentina. Las preguntas problemáticas de este apartado son: ¿Cuál es el sentido de la “revolución pacífica” que promueve Vergara desde las escuelas? ¿Contra qué manifestaciones de poder se enfrenta y qué condiciones históricas provocan sus ideas? ¿Cuáles son las formas de opresión que Vergara denuncia y combate? ¿Cómo se manifiestan en el ámbito estatal y escolar? ¿Qué conflictos o problemas busca contrarrestar con su “reforma radical Vergara?”

En el capítulo quinto desarrollamos de qué modo Vergara toma la educación republicana como posibilidad de reforma radical de la educación despótica y del Estado. Nos preguntamos: ¿Qué formas educativas promueve para desarticular las estrategias del control estatal que combate? ¿Qué ideas del contexto toma y re-significa Vergara para contrarrestar el disciplinamiento autoritario que denuncia? ¿Cómo se vincula Vergara desde el krausismo con la vertiente positivista del normalismo? ¿Qué tipo de episteme construye Vergara y qué ideas la articulan?

La lectura que hemos realizado desde la historia de las ideas filosóficas positivistas y krausistas ha sido retroalimentada a partir de un abordaje genealógico biopolítico, en tanto buscamos visibilizar las luchas de fuerzas específicas que buscan disciplinar cuerpos para constituir una subjetividad ciudadana. En este sentido mostramos la trama entre los discursos de Vergara y Mercante y sus relaciones de dominio y resistencia, cómo estos saberes juegan de modo plástico en las disputas por el poder.

Por ello se observa en el pensamiento positivista en una triple tensión compuesta por una burguesía terrateniente y aristocrática que usa las ideas para justificar formas autoritarias y de carácter excluyente, por una burguesía liberal que comparte el sentido autoritario pero impone en las ideas un carácter científico y por un krauso positivismo que desarticula el sentido autoritario y postula una visión liberal/libertaria resistente a los dos espacios anteriores. Estas tensiones se dan de modo agonal, como una lucha retroalimentada de las fuerzas, una contienda que está en permanente movimiento y transformación.

CAPÍTULO PRIMERO Un horizonte histórico para la disputa por la educación entre krausistas y positivistas en la Argentina desde 1880 a 1911

Abordamos algunas situaciones del horizonte histórico en el que producen sus textos Carlos N. Vergara y Víctor Mercante como representantes del pensamiento krausista el primero y del positivismo el segundo, específicamente las obras publicadas entre 1890 y 1911. En el caso de Vergara nos concentramos en su libro “Revolución Pacífica” (1911) que recoge una serie de textos producidos entre 1897 y 1911, algunos difundidos en periódicos pedagógicos como *La Educación*¹ y el *Boletín de Educación*². Con respecto a Mercante nos enfocamos en su libro *Museos escolares* (1893), en algunos artículos sobre criminología infantil divulgados en el *Archivo de psiquiatría y ciencias afines* dirigido por José Ingenieros y las publicaciones que realiza en la revista *Archivos de pedagogía y ciencias afines* coordinada por el propio Mercante en la Universidad de la Plata. Los mismos se encuentran en un arco discursivo que se tensiona entre dos situaciones importantes en sus vidas, en el caso de Vergara la expulsión oficial del sistema escolar en 1900 y la obtención del título de abogado por la Universidad de la Plata en 1911. En tanto Mercante desarrolla una carrera prolífica que lo lleve desde la dirección de la escuela normal de San Juan a la dirección del Departamento de Pedagogía de la Universidad de La Plata (por recomendación de Joaquín V. González, rector de dicha Universidad), en donde crea el laboratorio de Paidología que dirige en el mismo establecimiento. Ambos normalistas ejercen distintos enfoques sobre las problemáticas de la época, Vergara lo hace desde un pensamiento krausista y desde una pedagogía antiautoritaria, por su parte Mercante desde el positivismo y desde una pedagogía “científica” y autoritaria. Los cruces y tensiones entre ambos pensadores desarrollan una trama rica y compleja de reflexiones críticas sobre

¹ La Educación es un periódico pedagógico de publicación quinquenal fundado por José Benjamín Zubiaur, Carlos Norberto Vergara y Manuel Sársfield Escobar y que tiene su primera publicación en marzo de 1886 y se extiende hasta el año 1888, el mismo es el órgano de difusión de la Asociación Nacional de Educación, compuesta. El periódico prosigue hasta 1898, dirigido por Julio F. Torres, en esta época, Vergara publica un texto en varias entregas denominado “El ciudadano” y un pequeño texto sobre “La fuerza del progreso” en relación a sus experiencias educativas en Santa Fe.

² 1898 dirige en Santa Fe El Boletín de Educación mientras se desempeña como vocal del Consejo General de Educación de Santa Fe presidido por Silva.

diversas circunstancias nacionales ligadas a la educación, la política, el derecho, la historia, la moral, la función y los tipos de ciudadanos/as que disciplina un Estado fuertemente autoritario dirigido por una burguesía terrateniente y oligárquica de raigambre aristocrático.

Para pensar el horizonte histórico en el que producen ambos autores partimos de las siguientes preguntas problemáticas. Con respecto a Vergara: ¿Que entramado histórico, social, político y económico mueve al filósofo mendocino a realizar una obra de marcada intención antiautoritaria y krausista enfrentada al modo de gobierno y educación estatal en ejercicio? Vergara denuncia la corrupción de un modelo estatal y escolar que se liga directamente con el poder político en función; centrando la discusión en la función política y social de la educación y en la clase de ciudadanos y de nación que promueve el Estado a partir de la escuela. La institución escolar responde a las necesidades y requerimientos de una sociedad estructurada política y económicamente a partir de las configuraciones propiciadas por las luchas sociales. Esbozar el horizonte socio histórico en donde Vergara piensa al Estado y a la escuela, nos permite comprender la función social, política y económica de esta relación dentro de un entramado que la soporta y nuclea.

Mercante importante actor positivista en una posición también crítica, pero menos radicalizada, pone en tela de juicio la educación ejercida por el Estado como fruto de un pensamiento metafísico. Desde su posición disputa epistemológicamente el sentido de la educación y su función en el entramado social, sin hacer una crítica moral y política como la de Vergara, en tanto considera que la discusión debe ser dada desde principios científicos. Sin embargo, Mercante disputa el sentido político de la educación frente a la dominación oligárquica en tanto es representante de una burguesía liberal en ascenso que intenta consolidar una red de poder por sobre las fuerzas estatales y sus instituciones.

1.1. Patrón de acumulación del capital en el horizonte histórico argentino

Partimos de un análisis histórico organizado a partir de la relación inseparable del entramado social, político y económico. Para articular lo social y lo económico con lo político, la categoría “Patrón de acumulación de capital” (Basualdo, E. 2007)

resulta una herramienta teórica de gran utilidad que permite pensar por qué y de qué modo se articulan las condiciones económicas, políticas y sociales que ejercen un control específico sobre los cuerpos para organizar una población nacional. El horizonte histórico lo entramamos a partir de cuatro espacios complementarios: la estructura económica, las variables económicas, la forma de Estado y la lucha entre los bloques sociales existentes (Basualdo, E. 2007). Para esbozar estas líneas de trabajo nos valemos de los aportes de Waldo Ansaldi, Verónica Giordano, Juan Suriano Jacinto Oddone y Eduardo Basualdo y seguimos algunas consideraciones de Michel Foucault sobre el poder y sus tensiones.

La genealogía conceptual de la idea de “Patrón de acumulación de capital” de Eduardo Basualdo tiene como antecedente directo el concepto de “Régimen Social de Acumulación” postulado por Juan Carlos Portantiero y José Nun en 1987 en la compilación denominada “Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina”. La idea de Nun y Portantiero fue forjada en la década del ochenta del siglo XX argentino, donde se desarrolla la transición democrática de los gobiernos cívico-militares al gobierno del partido Radical representado por Raúl Alfonsín. José Nun intenta comprender el alcance de la categoría “transición democrática”, para dar cuenta del proceso histórico que se está viviendo, por eso considera de suma importancia entender cómo está configurada la estructura de poder política estatal y económica, para revisar si realmente se está desarrollando una transición democrática y, si es así, de qué índole.

Por su parte Eduardo Basualdo, siguiendo la categoría de Nun, profundiza y estructura el análisis a partir del concepto de “Patrón de acumulación” como una estrategia teórica compuesta de múltiples elementos que permiten reconocer y analizar el ejercicio de un bloque de poder epocal. La idea intenta articular, un modo histórico de concentrar la producción de capital, y además explicar cómo se resuelve la lucha social que supone la organización de una estructura económica y una hegemonía política que permitan la acumulación capitalista de un sector específico. Para pensar el “Patrón de acumulación del capital”, Basualdo postula cuatro niveles teóricos: el primero configurado por las variables económicas, el segundo por la estructura económica, el tercero por la forma de Estado y el último, por el devenir de las luchas entre los bloques sociales existentes. Esta división supone un entramado de estratos complementarios que se constituyen, en primer lugar, a partir de las luchas sociales que configuran bloques de poder en pugna por consolidar un modo de vida

político, social y económico. Estas luchas van constituyendo tanto un modo de Estado, como un modo de administración y gobierno del territorio y de la vida, a nivel económico y social. En la visión de Basualdo, el Estado también cumple el rol principal de organizar y posibilitar una estructura económica determinada que permita articular las condiciones legales, sociales y políticas en las cuales se asientan y generan las condiciones microeconómicas; las cuales posibilitan las acciones macroeconómicas que generan específicamente acumulación de capital.

A partir de dichas conceptualizaciones esbozamos el horizonte histórico en el que producen Carlos Vergara y Víctor Mercante para ubicar las tramas políticas, sociales y económicas de la época y su incidencia en las ideas de los autores. En esta dirección el periodo general que nos interesa (1880 - 1930) es denominado por Basualdo como “Patrón de acumulación agroexportador”. Siguiendo la división propuesta por el autor (variables económicas, estructura económica, forma de Estado y luchas entre los bloques sociales existentes) tratamos de entender la función del Estado en la configuración de una nación a partir de las prácticas institucionales que lleva a cabo. Esto nos mueve a comprender el régimen de acumulación de capital, la función del Estado en el mismo y por ende la función de la escuela en la construcción de una nacionalidad que se articula con el patrón de acumulación, permitiéndonos ubicar histórica, social, económica y políticamente la función de la escuela para el Estado.

Estructura económica: Patrón de acumulación agroexportador

La estructura económica de dicho periodo está organizada principalmente en un modelo de exportación de productos agropecuarios controlados por las oligarquías terratenientes en posesión de grandes territorios de la pampa húmeda, una estructura que al no generar bienes industriales locales para satisfacer la demanda interna, se encuentra obligada a la importación extranjera, específicamente inglesa. Tanto la mano de obra como el capital necesario para construir e instalar la infraestructura de producción y distribución de mercancías, así como los servicios básicos para satisfacer la vida diaria estaban bajo administración de capitales ingleses. Este

panorama de dependencia nacional es posible debido a las prácticas de una burguesía terrateniente en creciente monopolio de los territorios.

La existencia de una gran burguesía agraria pampeana (es decir los grandes propietarios agropecuarios), que devino en oligarquía por el control que ejerció en la conformación del Estado, fue el factor interno determinante que se conjugó con los factores externos para hacerlo posible.” (Basualdo, E. 2007, 1)

Por factores internos entiende Basualdo la creciente hegemonía de una burguesía terrateniente que por medio de articulaciones económicas y familiares logra organizar una oligarquía con control del poder estatal. Por factores externos entiende la incidencia política y económica que ejercen las potencias inglesas y francesas en pos de someter al país de modo dependiente a sus intereses económicos. La dependencia nacional de Gran Bretaña es ilustrada por el saldo negativo en la balanza comercial entre Argentina y Gran Bretaña, donde durante toda la década de 1880 el país compraba mucho más de lo que vendía (Cf. Moreno, N. [1965] 2012, 134). La potencia imperialista no sólo realizaba la mayor parte de las compras de carnes y cereales concentrando “una cuarta y una tercera parte de lo que el país exportaba” sino que además controlaba en un porcentaje muy alto el transporte marítimo de dichas compras, más del 50% de las exportaciones del país eran enviadas a Gran Bretaña, quien también monopolizaba los préstamos y las inversiones. (Cf. Moreno, N. [1965] 2012, 134).

El rol del Estado por medio del disciplinamiento que lleva a cabo con sus instituciones es fundamental para la constitución de un patrón de acumulación de capital. Waldo Ansaldi en *Estado y sociedad en la Argentina del siglo XIX* (1988), señala que la burguesía agraria pampeana se configura desde la mitad del siglo XIX, en un proceso de acumulación originaria regional bastante peculiar, a diferencia del desarrollo de concentración y distribución de la tierra en otros países de la región la oligarquía argentina construye un monopolio de la tierra a partir de la compra directa, muchas veces en precios muy bajos o gratis, al Estado, quien las consigue no mediante la compra sino en un proceso de expansión militar y exclusión y aniquilamiento de sus anteriores propietarios (pueblos originarios o gauchos), consolidando así la propiedad terrateniente de la oligarquía. (Cf. Ansaldi, W. 1988, 11).

Esta particular forma de adquisición y administración de la tierra gestionada a partir de mecanismos violentos, articula un grupo específico de actores que beneficiados por las políticas estatales generan un modelo de enriquecimiento. De este modo se configura una estructura económica ligada al accionar de ciertas élites en función de sus prácticas políticas, sociales y económicas, antes que a un proyecto del Estado que responde a las posibilidades geográficas y culturales de la región.

La estructura económica es una tensión entre el quehacer político, social, las luchas sociales y el régimen de expansión capitalista internacional. La dependencia económica de Inglaterra, es un resultado de dicha tensión y no el funcionamiento económico fruto de un proyecto que responde a las condiciones “naturales” de una geografía y una cultura regional expresada por Roca como “nuestra riqueza pastoril”. La vinculación entre lo económico, lo político y lo social se muestra en la relación directa entre el funcionamiento del ejército argentino que refiere Julio Argentino Roca en su discurso de asunción a la presidencia del 12 de octubre de 1880. En dicho discurso Roca se refiere a la continuidad del genocidio del desierto y a su finalidad política, cívica y económica. En este sentido afirma que continuará con sus “operaciones militares” con el fin de librar los: “vastos y fértiles territorios de sus enemigos tradicionales, que desde la conquista fueron un dique al desenvolvimiento de nuestra riqueza pastoril; ofrezcamos garantías ciertas a la vida y la propiedad de los que vayan con su capital y con sus brazos a fecundarlos” (Roca, J. A. 1880).

El genocidio de los habitantes tanto del Chaco, como de la Patagonia, considerados enemigos del modelo de Estado que expresa y ejerce la dominación oligárquica, con Roca a la cabeza, habilita la usurpación de tierras para ser utilizadas en la producción agropecuaria. El accionar político militar tiene como finalidad llevar a cabo una práctica social genocida de los habitantes que son pensados no solo como un riesgo político o social, sino también como un riesgo al desarrollo económico, como un “dique al desenvolvimiento de la riqueza pastoril”. La práctica social del genocidio es afirmada por el desenvolvimiento de la estructura económica de producción de materia prima para su exportación. Seguimos la definición conceptual que hace Daniel Feierstein de “práctica social del genocidio” definida por el sociólogo argentino como una:

(...) tecnología de poder cuyo objetivo radica en la destrucción de las relaciones sociales de autonomía y cooperación y de la identidad de una sociedad, por medio del aniquilamiento de una

fracción relevante (sea por su número o por los efectos de sus prácticas) de dicha sociedad, y del uso del terror producto del aniquilamiento para el establecimiento de nuevas relaciones sociales y modelos identitarios (Feierstein, D. 2007, 83).

Tal conceptualización nos permite comprender de qué modo dicha práctica social genocida manifiesta la complejidad de elementos que la motivan, ya que sensibiliza la mirada para comprender que las mismas intentan transformar “el tejido social (reorganizarlo) a partir de una nueva tecnología de poder basada en el terror y el aniquilamiento” (Feierstein, D. 2018, 222). En este caso ese tejido social se ve arrastrado violentamente hacia la constitución de una nación que se asienta en un patrón de acumulación de capital y en una estructura económica agroexportadora representada por un sector específico de la población, la oligarquía terrateniente argentina.

Variables económicas

La caracterización de Argentina como “granero del mundo” se debe a que la exportación agropecuaria representa en 1915 “casi el 35% del PBI”. Situación estructurada en la circulación y transporte comercial monopolizada por el ferrocarril construido y administrado por capitales ingleses, al igual que los principales servicios públicos. La debilitada y pequeña producción industrial local tenía una incidencia “en el PBI (alrededor del 13% del mismo en 1915) como por los trabajadores que ocupaba (menos de medio millón de ocupados)” (Basualdo, E. 2007, 1).

Se consolida una burguesía terrateniente y exportadora, y una clase trabajadora en su mayoría abocada a la producción agropecuaria (peón rural) o a la industria ligada a la exportación, saladeros, frigoríficos, textiles (bolsa de granos puntualmente) y por último servicios y transporte (también controlado por capitales ingleses).

Se trataba de un sector industrial que se conformó “a imagen y semejanza” del patrón de acumulación agroexportador (1880-1930) plasmado por la oligarquía pampeana ya que el núcleo central de la industria textil era la fabricación de bolsas de arpillera (envase para el transporte de los granos) y tanto los frigoríficos de exportación

como los talleres ferroviarios constituían buena parte de la gran industria local (Basualdo, E. 2007, 3).

Por otro lado, el trabajo nacional estaba organizado para cubrir la demanda interna de alimentación, en la que se encontraban como sector visible, por ejemplo, las panaderías. Basualdo menciona que la producción de alimentos para consumo interno, debido a la subordinación de la producción industrial al mercado externo, “representaba un tercio de su valor de producción cuando en los otros países de características similares donde explicaba sólo un cuarto de la producción industrial total” (Basualdo, E. 2007, 1). La dependencia económica y productiva, fruto de la obediencia a un régimen capitalista “mundial” encarece las capacidades nacionales de cubrir las necesidades básicas de la población. Un modo de controlar esta desigualdad en la distribución de las riquezas es configurar un modelo de Estado que discipline una población empobrecida y en creciente descontento, como veremos cuando tratemos la lucha entre los bloques sociales existentes.

Forma de Estado: Dominación oligárquica en la argentina en el periodo de 1880 - 1930

Las determinaciones económicas mencionadas configuran los elementos que organizaron la forma de Estado propio de la “Dominación Oligárquica” argentina. Waldo Ansaldi desarrolla en *América Latina: la construcción del orden* (2012) que la estructura del Estado nacional se caracteriza por la “Dominación Oligárquica”, constituida por redes familiares asentadas en el matrimonio y el linaje, el monopolio de la representación democrática y lo más significativo, la unipersonalidad del mando de la red familiar, el caso específico nacional es el de Julio Argentino Roca. Estos factores, sumados a la constitución violenta del poder, las burocracias civiles débiles y los partidos políticos que funcionaban como representación de notables, hicieron de la democracia de la época una ficción. Dicho modo de dominación tenía íntima relación con una dimensión internacional del pacto oligárquico, obedientes a los poderes centrales de la economía internacional ya mencionadas.

Daniel Duarte puntualiza las mismas afirmaciones señalando que la oligarquía lleva a cabo una serie de medidas que buscan “centralizar el poder

(incluyendo la capitalización de Buenos Aires) y afianzar el Estado (moneda única, un ejército nacional, tribunales de justicia y escuelas en todo el territorio)” (Duarte, D. 2013b, 12). También confirma la búsqueda del Estado argentino por ser incluido en el funcionamiento geopolítico y económico del desarrollo capitalista mundial a partir de medidas como “la apropiación de tierras de los pueblos originarios y el ingreso de capitales para el desarrollo —gracias al imperialismo— de una economía productora de alimentos para los países industrializados” (Duarte, D. 2013a, 12).

La centralización/descentralización del poder entre los grupos de mando en sus diferentes alcances (nacional, provincial, regional) tuvo su configuración específica en Argentina en el periodo 1880-1916, en él se observa una disminución de los poderes provinciales y regionales frente a la omnipotencia de un centralismo federal. Fue la burguesía terrateniente quien sostuvo el pacto de dominación en el periodo, asentada en un proceso de modernización estatal, en una fuerte inversión extranjera y en la creciente inmigración europea. El Partido Autonomista Nacional fue la manifestación política de la creciente centralización, afianzado en los pactos intraoligárquicos, principalmente de Buenos Aires, Tucumán y Córdoba. Julio A. Roca fue el líder indiscutible y omnipresente en todo el proceso, como presidente o acordando con otros mandatarios nacionales como Juárez Celman, Bartolomé Mitre o Luis Sáenz Peña. La resistencia política más significativa al régimen fueron los dos intentos de insurrección propiciados por el radicalismo de Leandro N. Alem y las múltiples manifestaciones obreras. Desde 1890 a 1916 la burguesía ejerce una fuerte hegemonía, pero no alcanzó a cristalizar la plenitud política en un partido burgués-oligárquico. El proceso de dominación fue mutando a partir de la Ley Sáenz Peña que permitió el voto secreto y obligatorio desencadenando el triunfo de la Unión Cívica Radical.

Según Ansaldi la economía liberal adoptada por el régimen oligárquico tuvo como contracara el positivismo³, el cual actuó como el paradigma científico reinante en la fundamentación que las clases dominantes utilizaron para imponer la dominación, marcando los límites de inclusión y exclusión a la ciudadanía. Desde

³ Si bien es correcta la apreciación de Ansaldi, como trabajaremos en el capítulo tercero, el pensamiento positivista es representación de distintos sectores en disputa, por una parte la burguesía liberal a la que pertenecen la gran mayoría de científicos que entran en las redes positivistas, en medicina, psicología, educación y derecho, entre otras disciplinas en formación, y el uso que de estos dispositivos e ideas positivistas realiza la dominación oligárquica representada por una oligarquía terrateniente. Coexisten no sin tensiones diversas funciones y sentidos dentro de las diversas manifestaciones del pensamiento positivo en la Argentina.

1870 dicha corriente arraigo en América Latina a partir de la renovación educativa, asentada principalmente en Herbert Spencer y Auguste Comte. La ideología dominante del Estado oligárquico proyectó discursos y prácticas racialista sobre la sociedad que terminaron convirtiéndose en la cosmovisión acrítica, apolítica y supersticiosas de las clases sometidas. El racialismo afirma la existencia de razas y la superioridad de unas sobre otras, la continuidad de lo físico en lo moral, y de lo biológico en lo cultural, una jerarquía etnocéntrica de valores y una política fundada en el saber que posibilitaron la relación entre poder y ciencia. En Argentina dicho positivismo tuvo un fuerte carácter institucional, lo que Ansaldi denomina “política científica”. La misma bajo el lema de “orden y progreso” sostenía los beneficios del autoritarismo modernizante, el cual debía excluir todo lo que no se adaptara para conseguir un ordenamiento fecundo para el progreso, que no era otra cosa que la mejor adaptación a las necesidades de las potencias externas. Bajo esta consigna se organizó la Argentina de Julio A. Roca con la expresión “Paz y Administración”. Aunque veremos también luego como esta política científica representa solo un primer periodo en la concepción educativa, en tanto la misma será abandonada por una posición más disciplinaria y autoritaria como consecuencia de los recortes presupuestarios generados por la crisis económica, política y social que comenzó en 1873 y con la creciente tensión social producida por las inmigraciones y el aumento poblacional. Por otro lado la visión positivista no es íntegra y su presencia más fuerte es en el siglo XX, en tanto los supuestos filosóficos políticos de la dominación oligárquica sostiene un posicionamiento iusnaturalista y liberal, que entra en permanente tensión con sus prácticas autoritarias y positivistas, como podremos ver en el discurso de asunción a la presidencia de Roca en 1880.

Luego de 1900 la consigna “orden y progreso” adquirió una fuerte resignificación en clave racial y racialista. Buscando generar un control social basado en consignas evolucionistas de H. Spencer, sobre los problemas que planteaba la “cuestión social”, es decir, la aparición de nuevos sujetos sociales como los trabajadores, los inmigrantes, los indígenas y las mujeres.

En Argentina dicho modo de dominación oligárquica comenzó a decaer a partir de la “Ley Sáenz Peña”, que permitió el paso de una hegemonía organicista a una hegemonía pluralista en el plano cultural y económico, pero que no devino en una hegemonía estrictamente política. Muestra de esto fueron los sucesivos mandatos presidenciales de la Unión Cívica Radical desde 1916 a 1930. En consonancia las

crisis económicas y políticas del periodo, pusieron de manifiesto la ruptura entre poder hegemónico y el bloque oligárquico, como así también el agotamiento del modelo agroexportador que lo sustentaba. Tanto Mercante como Vergara nos ayudan a visibilizar cómo se va construyendo esta resistencia al poder oligárquico en dos tramas diferentes, por un lado una visión “científica” del positivismo como veremos en Mercante en el capítulo tercero y otra krausista y democrática radicalizada como observaremos en los capítulos cuarto y quinto con Vergara, ambos autores disputan epistemológica y políticamente el sentido de la ciudadanía y la educación estatal.

Representación filosófica del Estado de la dominación oligárquica

El 12 de octubre de 1880 Julio Argentino Roca da un discurso ante el Congreso Nacional al asumir la presidencia de la Nación. En este se vislumbran los supuestos teóricos que entrañan su comprensión de las bases jurídicas del Estado, manifestados en la idea de un pacto social, que subyace al ordenamiento del territorio que Roca menciona como la “jurisdicción de las leyes de la nación”. Para el militar este pacto abre la era civil del territorio. A partir de la sanción de la Ley de Federalización de Buenos Aires N° 1029 (1880), considerada como “el punto de partida de una nueva era en que el gobierno podrá ejercer su acción con entera libertad, exento de las luchas diarias y deprimentes de su autoridad” (Roca, J. A. 1880). Roca sugiere que el proceso de creación del Estado nacional ha pasado a una nueva etapa, que tiene como lucha principal el sometimiento de todos los habitantes del territorio a las bases políticas, jurídicas y sociales de la nación. Bases que han sido impuestas por la dominación oligárquica, quienes se erigen como representantes políticos y culturales de la única manifestación de lo nacional posible, la república criolla. Rita Segato en *La guerra contra las mujeres* explica que la arquitectura del Estado fue pensada para que “la riqueza repasada pudiera ser apropiada por las élites fundadoras; hasta hoy la vulnerabilidad a la apropiación es la característica de su estructura” (Segato, R. 2016, 25). Esto genera una crisis política que deviene en una “crisis de la fe cívica”, por ello la república criolla, manifestación de la dominación oligárquica es expresada por la autora en el sujeto que se presenta como organizador del Estado, el criollo, no como un héroe y defensor de la nación, sino como un sujeto

que articula “cuatro características que refrendan su exterioridad con relación a la vida: es racista, misógino, homofóbico y especista⁴. (Segato, R. 2016, 25)

Esta representación de un “paladín de la democracia” reside en la discursividad expresada por los referentes criollos, que postulan elementos de un pensamiento liberal como “civilización”, “progreso”, “garantías ciertas a la vida” y “libertad”; todo ello como contrapartida de un ejercicio violento del gobierno. Dentro de esta contradicción la paz del Estado implica para Roca la “necesidad” de una violencia que asegure el territorio y que continúe la tarea “civilizatoria”, como lo expresa de esta manera:

Libremos totalmente esos vastos y fértiles territorios de sus enemigos tradicionales, que desde la conquista fueron un dique al desenvolvimiento de nuestra riqueza pastoril; ofrezcamos garantías ciertas a la vida y la propiedad de los que vayan con su capital y con sus brazos a fecundarlos, y pronto veremos dirigirse a ellos multitudes de hombres de todos los países y razas, y surgir del fondo de esas regiones, hoy solitarias, nuevos estados que acrecentarán el poder y la grandeza de la República. (Roca, J. A. 1880).

En el discurso de Roca podemos vislumbrar la dicotomía que configura al modelo Iusnaturalista del Estado, constituida por el estado de naturaleza superado por el estado civil, como una convención que triunfa sobre el modo natural de organización. Las “leyes de la nación” que declara Roca como orden del territorio, son el artificio que pone fin al estado de naturaleza, en este caso entendido como el estado de guerra de todos contra todos, que se manifestó en la guerra civil entre unitarios y federales, pero que además se mantiene latente en la presencia de los “enemigos tradicionales”, “los indios de la Patagonia y el Chaco”, así como los partidos políticos que salen “de la órbita constitucional” y degeneran en “partidos revolucionarios”. Si bien el discurso de Roca no menciona los elementos raciales que subyacen en dicha vinculación de ciertos sujetos como “enemigos tradicionales” podemos revelar que su discurso es atravesado por una lógica racista. Sobre todo en los argumentos que postula para constituir e imponer una población nacional y en tanto, esta contradicción entre la razón iusnaturalista de un pacto entre iguales y el

⁴ La idea de especie humana se construye a partir de la dicotomía masculinidad - femineidad, así que dicha idea de especie constituye un modo de representar lo humano configurado por una relación entre dos géneros biológicos que poseen desiguales capacidades y fuerzas. Rita Segato señala que el concepto de especie tiene un gran valor para entender las condiciones de dominación a partir de la idea de género, tanto como el de colonialidad para entender el dominio a partir de la idea de raza. Y por ello agrega que “Esto es así porque en el larguísimo tiempo de la historia del género, tan largo que se confunde con la historia de la especie, la producción de la masculinidad obedece a procesos diferentes a los de la producción de femineidad” (Segato, R. 2016, 42).

quehacer de una práctica genocida con los “enemigos”, se sostiene en una matriz racial de base que ha dividido la vida del territorio entre una raza y una subraza, como veremos más adelante.

Adherimos a la afirmación de Aníbal Quijano acerca de la raza como “fenómeno mental”, como invención teórica. Con esta afirmación comprendemos que la raza se impuso como modelo de categorización de la humanidad tanto a nivel geopolítico, macropolítico, como micropolítico. El pensamiento del sociólogo peruano plantea con claridad el paso del colonialismo a la colonialidad del poder y como la idea de colonialidad posee una primacía ontológica en la división racial de la especie humana. Estas reflexiones nos permiten entender la relación entre esta situación geopolítica de dominio y la colonialidad del poder visibilizando la relación entre racismo y la configuración de los Estados.

Complementario al planteo de Quijano que nos permite considerar la idea de raza de modo geopolítico, Michel Foucault nos da también herramientas micropolíticas para comprender las relaciones raciales y la guerra de raza que propone el Estado. Conceptos que nos posibilitan pensar cómo se ejerce la categorización racial al interior de las poblaciones. El pensador francés también nos permite observar sobre el carácter positivo del poder y captar la función creadora de este en el racismo y no solo su capacidad de represión.

Las postulaciones foucaulteanas sobre la capacidad creadora del poder posibilitan vislumbrar cómo se despliega el saber racial en el cuerpo individual y en las poblaciones, configurando y disciplinándolas para la constitución efectiva de un Estado Nación que responda a los intereses tanto del poder local como geopolítico. Las ideas de “guerra de raza interna”, “superraza” y “subraza” nos permiten completar el modelo centro-periferia de Immanuel Wallerstein adoptado por Quijano. La relación micropolítica del cuerpo, macropolítica de la población y geopolítica entre los Estados centrales y periféricos nos dan un panorama más general de los distintos ámbitos en los que el concepto de raza actúa y de los grados y matices del conflicto neocolonial dentro del Estado.

Tomamos esta herramienta teórica sin por ello dejar de ver las tensiones entre el planteo de Quijano y el de Foucault, sobre todo en el abordaje metodológico y epistemológico del pensador francés, que no busca dar cuenta completamente del complejo y diferente desarrollo de los modernos Estado-nación en Latinoamérica o en el resto del mundo, sino en que trabaja con un objeto de estudio acotado que solo

da cuenta de una categorización unívoca de Moderno Estado Nación ligada a Inglaterra, Francia y Alemania. Por ello para nuestro abordaje nos permitimos amplificar las ideas de Foucault con un análisis pormenorizado del desarrollo de los modernos estados-nación, para dar cuenta de una realidad disímil y directamente relacionada con el ejercicio del neocolonialismo a nivel mundial y específicamente en Latinoamérica. Potenciamos las ideas de Foucault con la variada distinción sobre el Estado que propone Quijano, primero los *modernos estados-nación* del centro del sistema mundial, luego los “estados nacional-dependientes asociados” o en conflicto con el Bloque Imperial, en tercer lugar los “estados nacional-dependientes” donde no se llegó a la consolidación del moderno estado-nación y por último los estados menos nacionales y democráticos que son funcionalizados violentamente por el poder como “centros locales de administración y control del capital financiero mundial y del bloque imperial” (Cf. Quijano, A. 2000). Las ideas de Foucault entramadas y tensionadas con las de Quijano forman una herramienta teórica para pensar la tensión al interior de la noción iusnaturalista de Estado y el ejercicio autoritario del poder por parte de la dominación oligárquica argentina.⁵

Michel Foucault en el curso dictado en el Collège de France en 1975, traducido como *Defender la sociedad*, reconstruye una genealogía del racismo europeo, principalmente centrado en Francia y Alemania. Allí explica de qué modo en la consolidación de los estados modernos se pasa de una guerra de raza externa, a una guerra de raza interna.

En el fondo, el cuerpo social se articula en dos razas. Esta idea, la de que la sociedad está recorrida de uno a otro extremo por este enfrentamiento de las razas, se formula en el siglo XVII y será la matriz de todas las formas bajo las cuales, de allí en adelante, se buscarán el rostro y los mecanismos de la guerra social (Foucault, M. 2000, 64).

De este modo quienes ejercen el poder de configurar una identidad nacional, es decir quienes postulan un modelo de ciudadano y de población, asientan su discurso en una serie de elementos accidentales, pero que a partir de una inversión valorativa histórica son convertidos en supuestos ontológicos absolutos. Frente a este ideal de humanidad racial, se plantea la “necesidad” de un estado de guerra ininterrumpido contra los peligros que puedan acecharla.

⁵ Para una ampliación de estas problemáticas ver: Visaguirre, L. J. (2018). Dos interpretaciones posibles frente a la categoría de “raza”. Quijano y Foucault. *Algarrobo-MEL*, 6, 1-12. Recuperado a partir de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/1403>

Similar movimiento de violencia ontológica se da en el discurso de Roca, de una guerra externa entre “humanos” y “naturales”, a una guerra interna entre humanos pero de distinto valor. La guerra interna para alcanzar los ideales de pacificación y de civilidad. La misma se ejerce a partir de diversos dispositivos que buscan “pacificar”, “civilizar”, educar, “higienizar”, la vida de la “subraza”. Diego Escolar y Leticia Saldi mencionan en este sentido la ocupación y expropiación de los territorios de los pueblo originarios que tiene como contrapartida la captura y reubicación de miles de habitantes de la zona que violentamente son entregados al Estado.

Ya iniciadas las campañas y con una creciente masa de prisioneros, los repartos fueron postulados como parte esencial de un programa civilizatorio oficial a través de un decreto del gobierno del 22 de agosto de 1879 publicado en los principales periódicos del país, entre ellos El Constitucional de Mendoza. El decreto ordenaba que la “colocación de las familias y menores indígenas” quedaría a cargo del Defensor Nacional de Pobres e Incapaces, quién debería establecer un contrato con la obligación del adoptante de alimentarlo, vestirlo, educarlo y “respetar los vínculos de familia y fijarle desde su oportunidad un salario proporcional a los servicios que preste”. (Escolar, D. y Saldi, L. 2018)

Si bien el decreto rara vez es cumplido, esto no hace más que reforzar la contradicción propia de la postulación de un Estado iusnaturalista y el ejercicio de un Estado autoritario. Lo interesante es entender que esta contradicción está potenciada por una taxonomía racial de base que se asienta en la construcción del sujeto peligroso. El surgimiento de nuevos dispositivos de disciplinamiento manifiesta lo que Foucault explica cómo el carácter positivo del poder que no se ejerce sobre un sujeto pasivo que es quebrado y sometido, por el contrario, el poder no es sólo represivo, sino primeramente positivo, creador. Para ello el Estado a partir de sus instituciones concentra sus energías en “hacer que un cuerpo, unos gestos, unos discursos, unos deseos, se identifiquen y constituyan como individuos. Vale decir que el individuo no es quien está enfrente del poder; es, creo, uno de sus efectos primeros” (Foucault, M. 2000, 38).

La idea de raza implica una administración del espacio y de los cuerpos, que resulta funcional a la construcción del ideal de nación y de ciudadano. En acción ya la clasificación racial, pilar fundamental de la justificación de la distribución de las

riquezas y del ejercicio de la política, en el auge modernizante de las naciones, el concepto comienza a sufrir una nueva torsión. La necesidad de crear una población nacional transforma la “guerra de raza en defensa del estado”.

En otras palabras: lo que vemos como polaridad, como ruptura binaria en la sociedad, no es el enfrentamiento de dos razas recíprocamente exteriores; es el desdoblamiento de una única raza en una superraza y una subraza. O bien, la reaparición, a partir de una raza, de su propio pasado. En síntesis, el reverso y el fondo de la raza que aparece en ella (Foucault, M. 2000, 65).

El paso de la guerra de raza externa a la guerra de raza interna, es la creación de un saber que impone la dualidad superraza y subraza. Dicho saber está íntimamente ligado al proceso de constitución de una nación que se lleva a cabo bajo una lógica autoritaria y por medio de dispositivos disciplinarios. Por ello la dominación oligárquica argentina a partir del gobierno de Roca presenta su discurso como una defensa del Estado. La idea de Estado para Roca es similar teóricamente a la filosofía política iusnaturalista de Thomas Hobbes que presenta al estado civil como un triunfo sobre el estado de guerra.

Para entender este modelo estatal apelamos a Norberto Bobbio quien desarrolla en el *Origen y fundamento del poder político* (1985) el modelo iusnaturalista. Su análisis se organiza a partir de seis problemas fundamentales para la filosofía política: el origen del poder político y del Estado; la naturaleza del poder político y del Estado; la estructura del Estado; el destino del Estado; el fundamento y la legitimidad del poder político y del Estado. Reflexiona partiendo desde la “dicotomía iusnaturalista” compuesta por el estado (o sociedad) de naturaleza versus el estado (o sociedad) civil. Dando por sentada dicha antítesis enumera como características teóricas del modelo iusnaturalista los siguientes rasgos: El fundamento y el origen del Estado es el estado de naturaleza que es no político y antipolítico; el estado político surge como antítesis del estado de naturaleza; el estado de naturaleza está compuesto por individuos singulares no asociados; estos individuos son libres e iguales los unos respecto de los otros, dicho estado es un lugar donde reina la libertad y la igualdad; el paso del estado natural al civil es fruto de acuerdos voluntarios de los individuos que producen culturalmente un estado de vida artificial; el consenso es el principio de legitimación de la sociedad política.

Las variaciones que se presentan sobre el modelo iusnaturalista en la literatura política del siglo XVII y XVIII en Europa, según Bobbio, tienen en común

que ninguna de ellas deja de afirmar las nociones elementales iusnaturalista: “que comprende el punto de partida (el estado de naturaleza) el punto de llegada (el estado civil), y el medio a través del cual sobreviene el paso (el contrato social)” (Bobbio, N. 1985, 70). Por otro lado, enumera tres claves que permiten reconocer las diferencias de modelos iusnaturalistas, estas son: las características del estado de naturaleza; la forma y el contenido del contrato social que crea la sociedad civil y el tipo de poder político que otorga dicho contrato.

En la segunda clave de lectura propuesta por Bobbio, según la forma y contenido del contrato social, presenta las siguientes dicotomías: entre individuos a favor de la colectividad o a favor de un tercero gobernante; el contrato entre individuos (*pactum societatis*) debe articularse con un segundo contrato entre la sociedad y un gobernante (*pactum subiectionis*) o no; dicho contrato puede ser anulado o no, su valor es permanente o temporal; el contrato implica la renuncia total o parcial de los derechos naturales. El poder político que otorga el contrato puede ser: absoluto o limitado; incondicionado o condicionado; irrevocable o revocable, etc. En esta clave de lectura el discurso de Roca manifiesta que el contrato social debe ser en favor del Estado como un tercero gobernante, regido por un pacto de sujeción a la dominación oligárquica, que se manifiesta en la aprobación del congreso de la federalización de Buenos Aires, pacto que se considera de valor permanente, en tanto intenta usar la política para estructurar económica y socialmente la nación para su beneficio.

La última clave de lectura propuesta por Bobbio para pensar el tipo de modelo Iusnaturalista explica el motivo por el cual se abandona el estado de naturaleza. Dicho argumento está dividido entre los que afirman que el estado de naturaleza representa una sociabilidad débil siempre en crisis o los que afirman que el estado de naturaleza enfermo es un estado de guerra que solo puede resolverse por la instauración de un poder político a partir del estado civil, en esta perspectiva encontramos a Roca. Estos elementos nos permiten pensar en una segunda alternativa al modelo iusnaturalista representada por: estado de naturaleza - contrato social - estado civil. En este modelo se subdivide el estado de naturaleza en dos momentos, un estado de naturaleza donde reina la inocencia y la felicidad y estado de naturaleza degenerado o estado de guerra⁶. El estado de guerra es superado por el

⁶ Representada en la locución de Plauto que Hobbes recupera *Homo homini lupus*, y que concentra el sentido del estado de guerra o de la degeneración violenta del estado de naturaleza ideal.

contrato social quien funda un nuevo estado civil que permite recuperar la libertad propia del primer estado de naturaleza por medio de una sociabilidad reglada que inhiba los peligros del estado de guerra. Esta última representación hobbesiana del estado de naturaleza degenerado o estado de guerra es la que postula Julio Argentino Roca, quien representa la consolidación política, jurídica y militar del Estado como el paso de un estado de guerra a un estado civil como observamos en sus palabras:

En adelante, libres ya de estas preocupaciones y de conmociones internas, que a cada momento ponían en peligro todo, hasta la integridad de la República, podrá el gobierno consagrarse a la tarea de la administración y a las labores fecundas de la paz; y cerrado de una vez para siempre el período revolucionario, que ha detenido constantemente nuestra marcha regular, en breve cosecharemos los frutos de vuestro acierto y entereza. (Roca, J. A. 1880)

Bobbio postula una serie de características generales del modelo iusnaturalista que podemos observar en el discurso de Roca al senado, por ejemplo en relación a la oposición entre el estado prepolítico y el estado civil, que muestra el origen y fundamento del Estado y la sociedad civil. El pacto que consolida el fin de la guerra de todos contra todos es el dictamen de representación federal que dicta el “Congreso de 1880” y según Roca: “puede decirse que desde hoy empieza recién a ejecutarse el régimen de la Constitución en toda su plenitud” (Roca, J. A. 1880). Aún más para Roca la consolidación de Buenos Aires como la capital del país es:

(...) el punto de partida de una nueva era en que el gobierno podrá ejercer su acción con entera libertad, exento de las luchas diarias y deprimentes de su autoridad que tenía que sostener para defender sus prerrogativas contra las pretensiones invasoras de funcionarios subalternos. Ella responde a la suprema aspiración del pueblo, porque significa la consolidación de la unión, y el imperio de la paz por largos años. (Roca, J. A. 1880)

De este modo la estructura jurídica y política que sienta las bases del poder de Buenos Aires sobre el resto del país manifiesta la idea de que es exactamente una convención la que permite dejar el estado de aislamiento, de luchas, de desorganización y de atraso que caracteriza al estado prepolítico o estado de naturaleza; por ello es también el artificio de la convención del Congreso quien al nombrar a Buenos Aires como capital, da carácter de estado civil a la nación. Por último es el acuerdo del congreso quien permite el verdadero contrato social que genera el consenso

definitivo para instaurar un estado pacífico: “es decir, necesitamos paz duradera, orden estable y libertad permanente” (Roca, J. A. 1880).

Como contrapartida a estas palabras, la peligrosidad del orden radica en la defensa del Estado, porque al naturalizar el orden establecido como la manifestación de la “suprema aspiración del pueblo”, el Estado se autopercibe como el defensor de todo lo que ponga en peligro la “paz duradera, orden estable y libertad permanente”. Una vez que Roca afirma ser la representación del estado civil que ha dejado atrás el estado de naturaleza, postula la peligrosidad que radica al resistir o infringir al orden establecido:

En cualquier punto del territorio argentino en que se levante un brazo fratricida, o en que estalle un movimiento subversivo contra una autoridad constituida, allí estará todo el poder de la nación para reprimirlo.

Espero, sin embargo, que no llegará este caso, porque ya nadie, ni hombres ni partidos, tienen el brazo bastante fuerte para detener el carro del progreso de la República por el crimen de la guerra civil. En cambio, las libertades y derechos del ciudadano serán religiosamente respetados. (Roca, J. A. 1880)

El estado de naturaleza es para Roca la ocupación improductiva y salvaje del espacio que sólo puede convertirse en territorio a partir de la “conquista” y la eliminación de todo aquellos que no puedan ser “civilizados”, por ella la disputa por el territorio es presentada de la siguiente manera: “los territorios desiertos, ayer habitados por las tribus salvajes, y hoy asiento posible de numerosas poblaciones, como el medio más eficaz de asegurar su dominio” (Roca, J. A. 1880). Lo desértico reside más en la representación racista de las “tribus salvajes” como sub-raza de “individuos singulares no asociados” que habita de forma no obediente y útil el territorio del Estado que a la desertificación productiva propia de una zona donde es recurrente una situación de sequía o escasez de alimento. Siguiendo esta lógica representa el habitar como la defensa del contrato social, por ello asegura que para lograr que en el desierto surjan “nuevos estados que acrecentarán el poder y la grandeza de la República” el Estado debe ofrecer “garantías ciertas a la vida y la propiedad de los que vayan con su capital y con sus brazos a fecundarlos” (Roca, J. A. 1880). Por otro lado, el sentido racista y “civilizatorio” del habitar, viable por el “asiento posible de numerosas poblaciones”, busca afirmar un sentido de población fuertemente excluyente.

El discurso de Roca manifiesta abiertamente la forma iusnaturalista de Estado en tanto representa el conflicto como un resguardo del pacto social conseguido. El territorio nacional, supone la tarea de constituir una “nación civilizada”, por ello Roca afirma que continuará con “las operaciones militares sobre el sur y el norte de las líneas actuales de frontera, hasta completar el sometimiento de los indios de la Patagonia y del Chaco, para dejar borradas para siempre las fronteras militares” (Roca, J.A. 1880). Con este acto busca asegurar el consenso logrado a partir del “contrato social”, por este motivo explica que la finalidad de la guerra entre raza y sub-raza es la de asegurar que “no haya un solo palmo de tierra argentina que no se halle bajo la jurisdicción de las leyes de la nación”. Los “indios” representan para Roca el estado de naturaleza que pone en peligro el estado social, por ello afirma que su intención es liberar los territorios de sus “enemigos tradicionales”. Reflejando así el sentido que cobra la idea de progreso, convertir el territorio en un espacio de producción agrícola ganadera, funcional a la lógica terrateniente y oligárquica y obediente de las decisiones de Gran Bretaña. Recordemos que Inglaterra controlaba no solo el comercio exterior argentino, sino que era la principal potencia inversora y tenía el control de gran parte de los servicios y de la construcción y administración de los sistemas de comunicación y transporte.

El contrato social defendido por Roca es presentado como un pacto establecido entre todos los individuos singulares no asociados que habitan el estado de naturaleza en constante guerra, teniendo como facultad “esencial” ser libres e iguales, deciden por medio de “acuerdos voluntarios” producir un “consenso social” (contrato social) que se materializa en leyes y que genera un estado de vida artificial que soluciona la belicosidad del estado de naturaleza. Es por esto que el conflicto entre raza y sub-raza es presentado como una defensa del Estado, construyendo la ficción de un Estado constituido por consenso que oculta la materialidad violenta de las guerras que supone el surgimiento del mismo. La argumentación de Roca configura los actores de la guerra no como bandos de igual naturaleza, sino entre la raza de los civilizados que pactan y la sub-raza de los salvajes que quieren sostener “las luchas diarias y deprimentes” que detienen el progreso. En todo el periodo que va desde 1880 a 1930 encontraremos una continuidad en el modo en que la dominación oligárquica representa el problema de la “cuestión social” como peligro contra la Nación. Silvana Vallone en *Los peligros del orden* (2002) explica de qué modo el proceso de “organización y modernización” del Estado bajo el lema roquista

de “paz y administración” está en contradicción con las prácticas disciplinarias y autoritarias ejercidas por los grupos dominantes. Desde los márgenes del orden impuesto emerge la tensión social contra la racionalidad disciplinaria autoritaria.

Es lo que se dio a llamar “los males del cuerpo social”, “lo peligroso”, es decir, todo aquello que atenta contra el orden establecido, contra las libertades concedidas. Estos males, entendidos en términos de desajuste al proyecto hegemónico, y comprendidos bajo el concepto de cuestión social, pondrán en la encrucijada los ideales de orden y progreso sostenidos por los grupos dirigentes de la época (Vallone, S. 2009, 17).

El discurso de Roca comienza representando el ideal iusnaturalista del Estado como un pacto social armónico administrado por “los procederes del candidato de la mayoría” bajo la “decisión de los pueblos”. Pero a medida que se desarrolla muestra que esta posición iusnaturalista y liberal del Estado está en contradicción con los procederes bélicos y violentos de carácter autoritario. Estas ideas autoritarias se ven manifestadas en las crecientes prácticas anatomopolíticas y biopolíticas del control y disciplinamiento de los cuerpos, desplegadas en la lógica positivista que adquieren las instituciones nacionales como la escuela, la cárcel, la policía o los hospitales, entre otras. Estas prácticas suponen la constitución del Estado como una conquista bélica que debe ser permanentemente protegida de la peligrosidad de sus fronteras internas y externas. La mencionada contradicción es señalada por Vallone de la siguiente manera en la “modernización” del sistema estatal que surge a partir de una “serie heterogénea de prácticas y discursos anclados al paradigma positivista, que tendrán por blanco la normalización y la normativización de la población, poniendo en entredicho los presupuestos básicos del derecho liberal: el principio de libertad, el principio de responsabilidad y la idea del contrato social” (Vallone, S. 2009, 17).

Este proceso de modernización del Estado y sus instituciones propiciado por la dominación oligárquica genera una conflictividad social, principalmente debido al disciplinamiento autoritario que intenta ejercer sobre los cuerpos para crear una población obediente y útil. Tal autoritarismo es pensado por Vergara a partir del concepto de despotismo y su principal rasgo es el centralismo, representado como un monopolio de autoridad que sólo exige obediencia: “Con el régimen centralista, sólo la autoridad piensa y obra, y los demás deben doblegarse y someterse al molde oficial” (Vergara, C. N. 1911, 68)⁷. En Vergara encontramos una representación

⁷ Respetaremos la grafía original de los escritos tanto de Carlos Vergara como de Victor Mercante.

krausista del Estado que se manifiesta como una disputa directa por el sentido iusnaturalista del Estado, en tanto comprende que la dominación oligárquica lo postula de forma ideológica para enmascarar una práctica que muy lejos está de los ideales liberales de la república. Pero frente a este uso ideológico del ideal liberal iusnaturalista se manifiesta la idea de Estado pensado desde el krausismo —sobre todo desde la recepción de la escuela krausista de derecho belga que tiene múltiples repercusiones nacionales y latinoamericanas, generando diferentes prédicas de pedagogos, políticos, juristas—. Esa representación krausista del Estado atravesará las prédicas radicales de los levantamientos contra la oligarquía de 1893 y 1905 y estará presente en los discursos de diversos pensadores latinoamericanos que enfrentan el avance autoritario y disciplinario del Estado a partir de esta contradicción entre la postulación iusnaturalista liberal y la práctica autoritaria, racista y positivista de la oligarquía.

Representación filosófica del Estado en el krausismo de Vergara

El discurso de Carlos Vergara, como representante del pensamiento krausista, se manifiesta como una resistencia al modelo de Estado que postula la dominación oligárquica y sus prácticas autoritarias con elementos positivistas. La manifestación de las ideas krausistas en Argentina (pero no exclusivamente) se muestra como un modo de pensamiento que siendo institucionalista es radicalmente reformador y se encuentra en una tercera posición que intenta armonizar las prácticas revolucionarias que buscan la destrucción del Estado y las prácticas estatales disciplinarias autoritarias. Esta posición responde a una dialéctica armónica que intenta poner como punto de equilibrio un pensamiento institucionalista que rompa con el totalitarismo del Estado, posibilitando la revaloración de otras esferas de la vida igualmente valiosas. A su vez, el intento de armonizar radica en tomar las críticas de los espacios revolucionarios antiestatales y convertirlas en premisas reformadoras dentro del espacio institucional estatal, específicamente en lo educativo y en lo jurídico como observaremos en el capítulo cuarto referido a la Revolución pacífica postulada por Vergara.

Para el pedagogo mendocino el “espíritu político” de la dominación oligárquica está compenetrado con una concepción del poder monárquico y despótico. “Los treinta años de opresión que ha sufrido el país, han formado el hábito de rechazar todo lo que signifique un progreso notable, capaz de agitar las conciencias” (Vergara, C. N. 1911, 267). Repetidas veces denuncia el centralismo del Estado y su quehacer violento, haciendo analogías con distintos déspotas, monarcas o emperadores de la historia europea como Luis XIV, Napoleón I y Felipe II de España (Cf. Vergara, C. N. 1911, 54) y no duda en afirmar que “es un hecho histórico, observado en nuestro país, que los gobiernos más ignorantes fueron lo que más quisieron imponer su voluntad sobre la voluntad de todos” (Vergara, C. N. 1911, 55). Reconoce la contradicción en la que incurre la oligarquía entre la postulación de ideales liberales y las prácticas autoritarias y “centralistas” y es por esto que critica la concepción de nación impulsada por la dominación oligárquica de la siguiente forma: “En todos los tiempos, se vió que el progreso y el poder de cada nación estuvo, y estará, en razón inversa de la acción centralizadora del Estado; y la centralización conduce siempre al desastre, aunque no sea tan inmediatamente” (Vergara, C. N. 1911, 494).

Vergara expresa que las tareas del Estado son las de ser garante de derechos, potenciar las libertades y la capacidad autónoma del pueblo de “dirigir sus intereses”. Por ello explica que “donde el Estado mejor realiza su misión de asegurar los derechos de todos, haciendo efectiva la libertad, es donde hay mayor progreso comercial, político, científico y también religioso (Vergara, C. N. 1911, 494). El progreso y desarrollo del pueblo no puede ser impuesto por el Estado de modo autoritario y verticalista, por el contrario para Vergara al gobierno “lo que le corresponde es quitar trabas, para que el pueblo realice toda clase de bienes materiales y morales” (Vergara, C. N. 1911, 494). De este modo Vergara jamás pone en duda el derecho a la libertad y a la autonomía, la expresa como una ley suprema de la vida. Para el pensador krausista tanto la autonomía como la libertad son lo que permiten la reforma radical de todo lo que empobrece y daña la vida de la nación: “la ley de autonomía, por sí sola, resuelve todos los problemas sociales y jurídicos, inclusive los de educación, como queda explicado más adelante” (Vergara, C. N. 1911, 52).

La ley suprema que Vergara piensa como organizadora de toda la vida humana expresa su concepción iusnaturalista teológica del derecho⁸, en tanto entiende que toda ley proviene de Dios, aún más expresa que “Dios que está en todas partes, es la base de nuestra doctrina. En esa verdad está el alma y la base de toda cultura y de toda sabiduría” (Vergara, C. N. 1911, 37). La “verdad suprema” que es para Vergara el núcleo ontológico/epistemológico/axiológico que permite el desarrollo de todo otro conocimiento de la realidad es la que “que nos expresa Dios. Efectivamente, el propósito de toda ciencia es interpretar lo que, en síntesis, nos dice la Naturaleza y la historia, el cielo y la tierra (Vergara, C. N. 1911, 430). En este sentido para Vergara en su concepción panenteísta⁹ “Todos los seres y todas las fuerzas que existen son expresión de la voluntad suprema. Según esto, favorecer el libre desenvolvimiento de todas las fuerzas, inclusive las propias, es la misión del hombre, sobre la tierra. El único mal es el que impide la acción de otras fuerzas” (Vergara, C. N. 1911, 431). Esta “ley suprema” de la que debe desprenderse toda ley objetiva es la “ley de la acción fecunda” que supone el libre desenvolvimiento y la permanente evolución y revolución de la vida:

El libre desenvolvimiento es condición ineludible para el desarrollo de todos los seres organizados, desde la planta hasta el hombre. Y nada hay más eficaz para impulsar el mejoramiento del organismo que favorecer su libre desenvolvimiento. Lo mismo pasa en las sociedades humanas: los gobiernos no deben pretender reemplazar la acción y las iniciativas de los pueblos, porque la garantía del libre desenvolvimiento será siempre mejor que la más sabia concepción anterior que se hubiese tomado como norma obligada á seguir (Vergara, C. N. 1911, 496).

⁸ Carlos Nino explica que todas las posiciones iusnaturalistas afirman dos posiciones: La existencia de principios morales y de justicia cognoscible por la razón humana y universalmente válidos. Toda norma u ordenamiento jurídico no pueden ser calificados de universalmente válidos, racionales y jurídicos si contradicen estos principios morales de justicia. A su vez se diferencian en su comprensión del “origen o fundamento de los principios morales y de justicia que conforman el llamado "derecho natural". Dentro de estas diferencias el iusnaturalismo teológico, “sostiene que el derecho natural es aquella parte del orden eterno del universo originado en Dios que es asequible a la razón humana” (Nino, C. 1973, 28).

⁹ El panenteísmo es una idea filosófica teológica creado por Krause para afirmar que todo lo creado es un “ser finito” que se desarrolla en Dios, que es infinito. El mismo intenta diferenciarse del panteísmo que unifica la identidad entre Dios y el universo o el pandeísmo en el que Dios se funde con el universo creado dejando su trascendencia. Respecto del panenteísmo krausista, Mario Magallón Anaya afirma que: “El mundo está diversificado en la Naturaleza y el Espíritu, los que confluendo en la Humanidad tienden a una armonía perfecta en el seno de Dios, a través de la racionalización progresiva de las instituciones humanas. Sin embargo, es necesario apuntar, que el krausismo hace hincapié, más que en la metafísica, en la ética y en el derecho”. (Magallón Anaya, M. 2006, 25)

La concepción de Estado descentralizado de Vergara se asienta en la idea iusnaturalista del estado social como fruto de un pacto, por ello pensar el Estado es pensar el Derecho que lo constituye. Vergara reconoce dos ideas de derecho en pugna: una concepción centralista, autoritaria y monárquica que “se proponía conseguir que el pueblo obedeciera y sirviera á los intereses del monarca”. Como pudimos observar en las leyes que el Estado produce para controlar violentamente la “cuestión social” argentina, por ejemplo la ley de residencia y la ley de defensa social. En tanto, la otra concepción del derecho responde para Vergara a una faceta republicana y “en la libre América, trata de que los gobernantes obedezcan al pueblo, reconociendo á éste como soberano” (Vergara, C. N. 1911, 47). La participación del pueblo autónomo y libre decidiendo directamente en las funciones del Estado y de las otras instituciones es remarcada por el pedagogo y abogado mendocino en la creación de leyes, por ello expresa que: “la intervención del mayor número de individuos en la formación de las leyes da como resultado la mayor suma de acierto legislativo. De allí viene el mayor progreso del derecho”(Vergara, C. N. 1911, 57).

La idea de derecho en Vergara responde a la concepción que manifiesta Krause, donde es presentado como un sentimiento que articula la vida social poniendo un límite al egoísmo. La individualidad egoísta es la representación que caracteriza a la humanidad en el estado de naturaleza previo al estado social. Para Krause el derecho es un sentimiento que se comprende a partir del reconocimiento del orden y de las leyes divinas ya existentes que armonizan lo individual en una “relación común y recíproca” que permite “el cumplimiento de su destino individual y total” (Krause, K./Sanz del Río, J. [1860] 1985, 76). Por ello el pensador alemán dice

(...) la idea de derecho o de las condiciones exigibles y recíprocas entre los hombres es una idea general que mira la totalidad de los fines humanos y a la misma condicionalidad humana como fin. Dios es la fuente del derecho como legislador de la ciudad universal (Krause, K./Sanz del Río, J. [1860] 1985, 76).

La concepción iusnaturalista teológica manifiesta en Krause permite comprender la función del Estado, como garante de este derecho que se desarrolla primeramente en “el hombre, como el ser armónico del mundo y mediante el que toda vida se desarrolla y perfecciona, funda la vida más llena de derecho entre los seres” (Krause, K./Sanz del Río, J. [1860] 1985, 76 y 77)

Esta idea de derecho nos permite entender el sentido que cobra la idea de Estado que afirma Vergara siguiendo a Krause¹⁰. En primer lugar el Estado es manifestación de una de las esferas de la humanidad, que es independiente y autónoma de otras esferas y que debe responder a sus funciones específicas, no es un poder centralizador que controla y administra todas las esferas de la vida, como expresa la concepción positivista que la entiende como la manifestación absoluta de la soberanía. El Estado es para Krause la “sociedad para el derecho, contiene en sí y cumple las debidas condiciones a todas las tendencias activas para fines humanos; presta a sus personas interiores los medios análogos a su naturaleza” (Krause, K./Sanz del Río, J. [1860] 1985, 77); para comprender la función específica del Estado hay que esbozar las esferas que son partícipes del carácter armónico de la idea de humanidad, en este sentido Krause postula una serie de sociedades o instituciones fundamentales, la familia, las naciones - pueblo, la amistad, el comercio social, la iglesia, la sociedad científica y el Estado, todas ellas responde a un orden y a la posibilidad de desarrollo de una esfera particular del espíritu humano. El fin específico del Estado es ser garante del derecho, manteniendo a “todo individuo, a toda familia, a todo pueblo en la integridad de su personalidad y actividad legítima, y asegura las relaciones de unas con otras personas también en forma de derecho” (Krause, K./Sanz del Río, J. [1860] 1985, 77).

Pero la función propia del Estado marca también su límite de acción en la vida humana, en tanto el resto de las instituciones son autónomas y responden a una forma propia de acción. Krause sintetiza el fin y la forma propia de acción del Estado de la siguiente manera: “abrazar la humanidad en un organismo político para hacer efectivas las condiciones interiores y exteriores de nuestra humanización” (Krause, K./Sanz del Río, J. [1860] 1985, 77). Los límites del Estado son resaltados debido a que el pensador alemán reconoce la tendencia de esta esfera a centralizar y controlar todas las restantes esferas de la vida y lo liga a su incapacidad para potenciar una educación moral eficiente. “El Estado cuida de que no se impida a los ciudadanos la prosecución y el incumplimiento de su destino individual y social”, por ello debe potenciar la autonomía y la libertad del individuo a partir de condiciones favorables para “convertir las relaciones sociales en un sistema de recíproca condicionalidad

¹⁰ Vergara dice de Krause: “El gran filósofo alemán Carlos Federico Krause, reconocido por Aherens [sic] como su maestro, es el que, á nuestro juicio, mejor determina el fin del Estado” (Vergara, C. N. 1911, 493).

humana” (Krause, K./Sanz del Río, J. [1860] 1985, 84). Al determinar su función Krause también impone las obligaciones que tiene para con las otras esferas. Por eso para que el ser humano se desarrolle por medio de la educación y potencie su interioridad cultural, científica, artística, moral y religiosa con autonomía y libertad, el Estado debe “dejarlo a la libertad y a las influencias espontáneas, las sociales y exteriores, como las individuales e interiores sobre el hombre” (Krause, K./Sanz del Río, J. [1860] 1985, 84).

La crítica de Vergara al Estado en su faceta centralista y autoritaria está ligada a su capacidad de potenciar el progreso humano y para evaluar el nivel de este progreso apela a la vigilancia constante para que no exceda en la tutela del resto de las esferas institucionales y del ser humano: “Otro de los caracteres que pueden servir para graduar con toda exactitud el adelanto ó el atraso de las naciones, es el grado de tutela que el Estado ejerce sobre los individuos y las instituciones. A más tutela del Estado corresponde más atraso” (Vergara, C. N. 1911, 540).

Lucha de clases punto nodal de las demás variables

La dominación oligárquica resuelve sus tensiones según Ansaldi a partir de un pacto dependiente del creciente accionar del dominio europeo por someter a las naciones del sur en una posición periférica dentro del sistema capitalista mundial. Por medio de una relación de dependencia basada en la función única de producción de materias primas y del gasto de las divisas adquiridas en la importación de capital y manufacturas, en los países centrales. Este ordenamiento económico impone la resolución de los conflictos básicos y una organización, según Ansaldi, dentro de la clase dominante:

El pacto oligárquico resuelve el problema en el interior de ellas, convirtiendo a algunas clases (en proceso de reestructuración) en dominantes, mientras en el plano de las relaciones entre clases dominantes europeo-occidentales y norteamericana y clases dominantes latinoamericanas, estas son, en rigor, dominantes dependientes. (Ansaldi, W. 1992, 6)

De este modo la clase dominante se configura políticamente, como mencionamos anteriormente, a partir de la compleja articulación de un partido único

como el Partido Autonomista Nacional (PAN)¹¹. El proceso de tensiones internas y externas por el poder, entre las clases dominantes nacionales, latinoamericanas e internacionales se resuelve a partir de la constitución del patrón de acumulación de capital agroexportador, lo que dirime y organiza las tensiones nacionales dándole poder a los terratenientes y articula este dominio frente a lo latinoamericano y lo europeo-occidental a partir del sometimiento a las necesidades económicas de las potencias capitalistas.

Para entender la conflictividad dentro de la organización intraclase, que muestra de algún modo como se ordenaba el régimen de acumulación a nivel internacional, es interesante observar el caso de los terratenientes que diversifican su ingreso económico invirtiendo en la producción industrial o en las finanzas. Es muy esclarecedor la suerte que corren aquellos que destinan parte de los fondos adquiridos por la renta del suelo. En este sentido Basualdo menciona un caso paradigmático:

Este es el caso por ejemplo de Bunge y Born, Tornquist y Bemberg y la diversificación de los recursos obtenidos a partir de la renta del suelo por parte de estos capitales reconoce éxitos y fracasos a lo largo del tiempo, ya que la apertura de estos nuevos espacios de acumulación implicaba la necesidad de competir con otros sectores del capital, generalmente extranjeros, lo cual no resultaba fácil en una economía con un alto grado de concentración económica, aun cuando contara para ello con un instrumento tan decisivo como es el acceso preferencial a la definición de las políticas estatales. (Basualdo, E. 2007, 2)

Los inconvenientes existentes en la inversión de capital de los terratenientes, aun con el beneficio del Estado, muestra como la alta concentración de capital extranjero dificulta y controla el surgimiento de la industria nacional. De este modo se visibilizan las tramas de sometimiento, que menciona Ansaldi como “dominantes dependientes”.

La dominación oligárquica ejerce un modo de configurar la economía nacional que puede ser entendido como la constitución de modos específicos y hegemónicos de producir y circular capital que organizan la producción y la reproducción de la vida. Michel Foucault en *El sujeto y el poder* (2001) explica que para entender cómo se ejerce el poder en el disciplinamiento de una población y de un ciudadano, no solo debe observarse el accionar del Estado y las clases

¹¹ El Partido Autonomista Nacional fue creado en 1874 en la articulación del partido Autonomista comandado por Adolfo Alsina y por el partido Nacional organizado por Nicolás Avellaneda, su líder por más de treinta años fue Julio Argentino Roca, el espacio se desarticuló en 1916 tras la derrota frente al Partido Radical.

dominantes, sino principalmente las resistencias que genera, que darán una muestra cabal del punto neurálgico por el que se lucha. De esta forma las principales resistencias organizadas pueden encontrarse en diversas agrupaciones trabajadoras socialistas, con mayor o menor estructuración interna, pero no en desmedro de su constante y vital accionar. En este sentido Jacinto Oddone en *Historia del socialismo argentino* (1983) esboza de este modo las crecientes resistencias:

El despertar de la clase trabajadora, que se manifestaba lenta pero firmemente [en] la constitución del Partido Socialista Obrero Internacional; [en] la formación de nuevas sociedades gremiales de resistencia, que reunían en su seno una cantidad cada vez más numerosa de trabajadores; [en] los conflictos, cada vez más frecuentes, entre obreros y patrones, que producían huelgas sucesivamente más numerosas; [en] la formación del ejército de desocupados, que reclamaba su derecho al trabajo y a la vida; en una palabra, el nuevo aspecto de la vida económica y social que se presentaba en la república, causado por las nuevas formas de producción, alarmaron a la clase capitalista. (Oddone, J. 1983, 77)

Es por esto que para comprender cómo se configura el mapa de tensiones entre las diversas clases sociales y sus contiendas es necesario entender de qué modo se resiste a la instauración de un patrón de acumulación que genera consecuencias negativas para un sector de la población. Más allá de los diversos accionares de la resistencia, que atravesaban un gran número de espacios, no solo políticos, sino también, culturales y sociales, quizás el símbolo más fuerte de estos movimientos sea la huelga general.

Los diversos espacios que comparten ideal libertario (socialismo, anarquismo y comunismo, todos con sus variantes) utilizaron la huelga general como arma revolucionaria por excelencia, Juan Suriano en *Anarquistas: Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890 - 1910* (2001) expresa el significado de la huelga para las organizaciones libertarias:

Los anarquistas pensaban en la huelga general como un momento de inflexión en el combate contra el capitalismo, y ésta era concebida no como una herramienta táctica para obtener mejoras generales para los trabajadores, sino como un arma revolucionaria para cambiar radicalmente la sociedad (...). La huelga general fue adoptada como el medio más práctico y revolucionario de la clase trabajadora, aunque no involucraba solo a los obreros sino también al pueblo en su conjunto, que podía utilizar esta herramienta de lucha en los distintos niveles de la sociedad. (Suriano, J. 2001, 283)

El número creciente de huelgas y protestas fue, no sólo aumentando, sino también complejizándose a partir de las olas inmigratorias, de este modo la articulación del patrón de acumulación genera una estructura social en tensión cada vez más álgida, en tanto las condiciones de vida y subsistencia se hacían cada vez más precarias.

La virulencia de la respuesta estatal va en aumento, en consonancia con la imposición del régimen de acumulación. Un ejemplo de la fuerte tensión está en las palabras de Miguel Cané, Suriano recupera un discurso suyo de 1902 en el congreso:

Las circunstancias son graves: todos los senadores conocen lo que pasa en este momento en la capital, lo que amenaza suceder en el resto de la República. Este movimiento de huelga, sin duda promovido por agitadores que explotan la buena fe de los gremios trabajadores, tiende a tomar proporciones tan graves, señor presidente, que puede llegar a comprometer todas las manifestaciones de la vida comercial, industrial y económica de la nación (Cané, M. en Suriano, J. 2001, 15).

En 1901 y 1902 se suceden diversas huelgas que muestran su mayor intensidad en noviembre de 1902. Oddone expresa sobre el tema lo siguiente: “El movimiento obrero gremial habíase intensificado. Las huelgas por reivindicar mejoras habían sido cada año más numerosas. Los trabajadores comenzaban a comprender sus derechos y se disponían a ejercerlos” (Oddone, J. 1983, 80). Si bien las manifestaciones no respondía específicamente al deseo anarquista de huelga general como elemento de ruptura del poder para generar una revolución, sino en mayor medida como demanda y lucha por condiciones de vida elementales y dignas, de igual modo las acciones de resistencia representan una repulsa a un patrón de acumulación de capital. Este patrón impone por medio de las instituciones estatales un disciplinamiento de la población para que sea funcional a condiciones de supervivencia básicas, que permitan aumentar la concentración de capital.

El disciplinamiento de una población funcional al régimen de acumulación muestra a principio del siglo XX sus aristas más sangrientas. Foucault explica que el poder tiene una doble faz, represiva y creativa. El poder no solo ejerce violencia directa para someter a los sujetos, sino que también crea y despliega toda una serie de dispositivos de control, que articulan respuestas de largo aliento con efectos más generales. Una doble temporalidad complementaria se despliega, la represión que se ejerce en una temporalidad atravesada por el instante de violencia y con efectos concretos; la creación de dispositivos legales que justifiquen la violencia directa y

mantengan el estado de vigilancia y terror de modo permanente. Las diferentes acciones represivas de la policía y el ejército, frente a la huelga general de 1902, para perseguir, reprimir y arrestar a los huelguistas, es una acción instantánea de violencia que se expresa en su forma más virulenta en la aplicación del estado de sitio. Dicho accionar se complementa con medidas de mayor alcance (manifestando la faceta creativa del poder, sin que por ello anule la represiva, todo lo contrario, la potencia y vuelve más precisa señalando hacia dónde debe apuntar) articuladas por medio de la legislación nacional, así el 23 de noviembre, el Congreso Nacional sanciona la ley 4144, denominada “Ley de Residencia”, que da autoridad al poder ejecutivo de expulsar a todo extranjero que sea sospechado de comprometer la “seguridad nacional” o que “perturbe el orden público”. De este modo, frente a las crecientes resistencias sociales el Estado articula este doble accionar. Oddone manifiesta lo sucedido a partir de la sanción de dicha ley.

La ley fue aplicada intensa y brutalmente. La misma noche de su sanción, a altas horas, fueron allanados los domicilios de los más conocidos socialistas y gremialistas de origen extranjero y llevados a la policía a golpes muchos de ellos. Dos días después eran embarcados para su país natal, sin permitirles ver siquiera a sus familiares.

En el interior, la policía cometió todo género de atropellos con los socialistas. Extranjeros y argentinos fueron arrancados de sus hogares, maltratados y traídos maniatados a la Capital. Los primeros fueron embarcados. Los otros, encerrados en calabozos. Algunos extranjeros con carta de ciudadanía fueron expulsados igualmente (Oddone, J. 1983, 82).

Frente a las resistencias manifestadas en las huelgas la respuesta del Estado muestra la mencionada dualidad, por un lado la represión policial y militar que tiene su máxima expresión en el estado de sitio y por otro lado, en su faz más creativa la ley de residencia. Ambos no hacen más que evidenciar la violencia Estatal en la resolución de un conflicto que como mencionaba Cané ponía en peligro “todas las manifestaciones de la vida comercial, industrial y económica de la nación”. Así mismo muestran los excesos y las desigualdades generadas por el régimen de acumulación de capital reinante. La temporalidad de la ley de residencia puede observarse en el proceso de su derogación que se da recién en el año 1958, y que fue utilizada repetida veces por gobiernos nacionales durante cincuenta y seis años¹².

¹² Expresa el historiador Ricardo Rodríguez Molas, en su *Historia de la tortura y el orden represivo en Argentina* (1984), que la ley tiene plena vigencia en el país y que el “gobierno peronista en varias oportunidades expulsa de la Argentina a trabajadores y activistas gremiales que, luego de

Las luchas sociales son las tensiones que nos permiten observar de qué modo se impone una matriz estatal configurada a partir de los elementos analizados, una estructura económica agroexportadora dependiente de un proceso de sometimiento al modelo de desarrollo del capitalismo mundial, un Estado de dominación oligárquico fraudulento y clientelista. Estas formas determinan un modo específico de escolaridad estatal y una función de la educación adecuada a las necesidades de la dominación oligárquica.

1.2. Función de la escuela estatal dentro del Estado de dominación oligárquico argentino

Los múltiples avatares sociales, políticos y económicos que sufre la Argentina en las tres últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, reflejan una transformación en el curso estructural, que referentes de la llamada generación del 37' –como Domingo Faustino Sarmiento o Juan Bautista Alberdi– habían pensado para la nación. El crecimiento socio-poblacional generado por la migración europea, hizo que la “población se multiplicara casi cuatro veces y media en apenas cuarenta y cinco años, pasando de un total de 1.830.214 habitantes a 7.888.237, según el primer y el tercer censo nacional de 1869 y de 1914 respectivamente”. (Finocchio, S. 2018, 13). En el plano económico, explica Daniel Duarte, la crisis que comienza en 1873 sienta una modificación radical en el modelo de nación. Como consecuencias el incipiente sistema educativo sufre una serie de mutaciones y rupturas. Entre las más significativas se encuentra el aumento de niños y niñas que asistían a la escuela. Silvia Finocchio desarrolla estos cambios a partir de los datos arrojados por los censos nacionales de 1869 y de 1895. En el primer censo “de un total de 99.213 niños de seis a catorce años, asistían a la escuela 28.373 y no lo hacían 70.840” manteniendo una tasa de escolarización de un 28 % de la población escolarizable. En el segundo censo nacional de 1895 el nivel de asistencia a las escuelas se mantuvo en un 29 %: “de un total de 877.810 iban a la escuela

huir de regímenes fascistas o reaccionarios, habían buscado refugio en el país” así como también es ejercida sobre “trabajadores y militantes paraguayos, sindicalistas y opositores a la dictadura guaraní” del presidente de facto Alfredo Stroessner, quien ejerció un gobierno de facto desde 1954 a 1989 en Paraguay.

259.865 y no iban 617.945. Eso significa que durante treinta años el número de niños que asistía a la escuela se había incrementado de un modo notable, 230.000 niños más” (Finocchio, 2018, 13 y 14). Estas transformaciones socio-poblacionales, sumadas a la crisis económica iniciada en 1873 y a las respuestas políticas del Estado, constituyen el entramado fundamental que organiza la educación a partir de 1880.

Juan Carlos Tedesco en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)* afirma que el enfoque cívico y humanista que caracteriza a la educación desde 1880 proviene de la intención política y social de la dominación oligárquica de moldear un país de acuerdo a sus necesidades, donde predomina la función política por sobre la económica, según Tedesco esto se debe a que las transformaciones económicas del periodo no implican la “necesidad de recurrir a la formación local de recursos humanos, la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político. (Tedesco, J. 2009, 36).

Daniel Duarte en *La política educativa argentina en la década de 1870* (2013), discute la tesis de Tedesco poniendo el acento en las condiciones económicas materiales que afectan las decisiones y derroteros del perfil que toma la política educativa y social de la nación. Duarte afirma que Tedesco no observa las condiciones que genera la crisis económica de 1873 que provocan esta nueva orientación educativa. Según explica Carlos Marichal (2009) la crisis de 1873 es considerada como “la primera auténtica crisis financiera mundial” (Marichal, C. 2009, 22). La misma se generó por dos factores, por una parte, la caída de los precios, que generó un descenso de rentabilidad en sectores claves de la economía mundial; por otra parte, el declive de la construcción de ferrocarriles y el colapso de la industria que ella genera, factor fundamental en el desarrollo económico de la época (Cf. Duarte, D. 30, 2018). La falta de capacidad productiva de la industria del ferrocarril, sumada a un aumento de los costos y a la caída de su rentabilidad, dejó a miles de obreros sin trabajo provocando un freno en las inversiones en todo el mundo. La crisis comenzó en mayo de 1873 con “el crack bursátil de la Bolsa de Viena, llevando a la quiebra a los dos principales bancos austríacos” (Duarte, D. 30, 2018) como el entramado capitalista estaba fuertemente organizado en Europa sus efectos se sintieron y propagaron en las diferentes potencias de la región. En este momento la crisis permite evidenciar la articulación mundial del mercado, porque la

falta de rentabilidad también influyó en el ferrocarril de los Estados Unidos quien luego de la Guerra de Secesión había tenido una política acelerada y expansiva en torno a la construcción de redes de ferrocarril y la industria creciente del acero. La crisis tuvo un fuerte impacto en Latinoamérica debido a dos factores, primero la crisis comercial por la brusca caída en la demanda y en los precios de los productos primarios exportados. Segundo, el carácter financiero de la crisis relacionado con los fuertes endeudamientos de gobiernos nacionales que se declararon insolventes, cortando los flujos de capitales (Cf. Marichal, C. 2009, 23).

La crisis de 1873 y su influencia orientó el proyecto económico nacional de la dominación oligárquica obligando a los actores estatales en el poder a desarrollar una política afin a sus instituciones para alcanzar el objetivo central de su vinculación al mercado mundial (Cf. Duarte, D. 2013, 32). El poder político nacional, debido a la crisis económica, propició un recorte presupuestario y una reorientación de los fines de la educación “hacia un objetivo económico sostenido en dos ejes: la creación de mano de obra de baja cualificación técnica (y por lo tanto más económica), así como sumisa frente a la opresión político-económica dirigida desde el Estado” (Duarte, D. 2013, 33). Por ello para Duarte, si bien la educación tiene una función política, como afirma Tedesco, la misma está ligada a una función económica que intenta someter una población obediente y útil a un Estado nacional en formación. Quien comparte la misma orientación crítica sobre la función de la escuela dentro del entramado estatal, y específicamente, en relación a las necesidades económicas y políticas de la dominación oligárquica, es Héctor Recalde, quien afirma que tanto en las décadas del ochenta como en la del noventa del siglo XIX, el sistema educativo argentino se organiza para ser “subsidiario de la economía primario-exportadora, que determinó su escaso desarrollo cuantitativo y una raquítica evaluación de aquellas especialidades que no guardaban directa relación con ella” (Recalde, H. 1987, 140). El Estado resuelve con una lógica disciplinaria y autoritaria los distintos problemas que sufre debido a la crisis, y en este sentido, el accionar de la dominación oligárquica argentina lejos estuvo de fortalecer los intereses nacionales en materia económica. El proyecto educativo no busca formar ciudadanos y ciudadanas que potencien la independencia civil, social y productiva a partir del desarrollo de la educación y de la ciencia, como lo había querido Sarmiento. Por ello Vergara pone en evidencia el giro que toma la educación dejando de lado la formación científica por una educación civil y disciplinaria ligada a las necesidades económicas de las

condiciones de poder. Al comentar los métodos que sufren los niños, niñas y jóvenes de la escuela despótica y el tipo de formación teórica basada en la repetición y la teoría desconectada de la práctica afirma que aprenden de: “manuales absurdos, como son casi todos los libros escritos para textos por personas que casi siempre tuvieron en vista, no un sagrado propósito científico, y sí un fin de lucre” (Vegara, C. N. 1911, 111)

Cintia Osorio en *Estado, inmigración y crisis. Continuidades y rupturas de un sistema educativo en formación* (2013) explica que las "supuestas bases estables que se habían gestado en la década del '80 se resquebrajaron, y mostraron el desequilibrio del sistema" (Osorio, C. 2013, 46). Esto produjo una ruptura en la base moral que se había construido sobre el accionar educativo, sobre todo desde Sarmiento y su valoración civilizatoria de la educación popular. La crisis del Estado, deviene en una crisis moral, que afecta a las instituciones estatales, pero principalmente a la escuela que representa el poder civilizatorio de la vida democrática. Por ello Osorio afirma que esta situación generó “un período de crisis moral que implicaba el cuestionamiento de las bases sobre las que se había consolidado el Estado moderno” (Osorio, C. 2013, 46). Carlos Vergara resulta un claro caso de denuncia sobre la situación moral nacional¹³ y su creciente deterioro fruto de la organización y el proceder “inmoral” del gobierno: “(...) el número de empleados dependientes del gobierno crecerá incesantemente, á la vez que la acción funesta de los sueldos en las conciencias, con lo que la nación avanzará, hacia la corrupción y á la degradación” (Vegara, C. N. 1911, 555). Las críticas vergarianas al centralismo, el clientelismo, el estado de corrupción, el fraude y la falta de conciencia nacional de los funcionarios son el eje permanente de la crítica moral, denuncias que demuestran el estado de crisis nacional. Expresiones como estas pueden leerse en toda su obra *Revolución pacífica*: “El alto funcionario que reparte los sueldos por favoritismo, sacrificando los grandes y sagrados intereses de la sociedad, prueba, más que perversión moral, una extrema estupidez” (Vegara, C. N. 1911, 127).

Previo a la crisis económica de 1873 existía una clara intención de vincular la educación con el conocimiento científico con el fin de asentar las bases de un

¹³ El término moral es usado por estos autores no en su sentido subjetivo, sino apelando a un carácter objetivo, ligado a la idea de crisis de sistema de valores, por ello la “crisis moral” es referida al “Estado moderno” o al “gobierno”.

crecimiento científico, técnico e industrial nacional. Sarmiento, uno de los principales precursores de la función escolar científica e industrial expresa en su libro *Educación popular* de 1849, que existe una estrecha relación entre el crecimiento industrial de Europa y sus desarrollos educacionales en “ciencias naturales o físicas”:

(...) la producción, hija del trabajo, no puede hacerse hoy en una escala provechosa, sino por la introducción de los medios mecánicos que ha conquistado la industria de los otros países; y si la educación no prepara a las venideras generaciones para esta necesaria adaptación de los medios de trabajo, el resultado será la pobreza y oscuridad nacional, en medio del desenvolvimiento de las otras naciones que marchan con el auxilio combinado de tradiciones de ciencia e industria de largo tiempo echadas y el desenvolvimiento actual obrado por la instrucción pública que les promete progresos y desarrollo de fuerzas productivas mayores. (Sarmiento, D. [1849] 2011, 48 y 49)

La vinculación entre la educación elemental, el conocimiento científico y la técnica estuvo presente en los debates pedagógicos por varias décadas, pero como señala Daniel Duarte, la crisis que inicia en 1873 clausuró, no solo el debate sino la posibilidad material del Estado para llevar a cabo dicha vinculación, debido a los recortes presupuestarios y al enfoque elegido por la dominación oligárquica para la escuela estatal.

Las posturas educativas en torno al carácter productivo fueron suplantadas por una orientación cívica humanística que buscó defender desde el Estado un tipo de régimen político y social particular. Los inmigrantes, las nuevas generaciones de criollos, los descendientes de indígenas y negros, todos ellos debían formarse bajo una orientación nacional, aceptar el orden instituido y entrar, como trabajadores, a una economía de exportación primaria (Duarte, D. 2013a, 12).

El sentido de esta postura educativa de carácter cívico radica también en el proceso inmigratorio que genera un nuevo conflicto social, político y educativo, el de convertir a los sujetos europeos de diferentes latitudes, en ciudadanos argentinos que respondan al orden jurídico, político, económico y social que el Estado intenta imponer, por medio de los múltiples mecanismos comentados. Debía constituirse con la multiplicidad desordenada una población nacional obediente y útil que se someta a las necesidades de la dominación oligárquica. Duarte describe este proceso del siguiente modo: “las masas de inmigrantes debían ser “argentinizadas”, lo que significaba convertirlos en mano de obra sumisa frente a la opresión” (Duarte, D.

2013a, 14). Si bien la violencia estatal de la época muestra sus rasgos más sangrientos en la represión a los movimientos obreros y populares organizados, la escuela no escapa a la lógica disciplinaria que intenta formar una población nacional obediente y útil. Como presentaremos en el capítulo tercero la escuela estatal ejerce a partir de dispositivos específicos para la administración del espacio y el tiempo, una violencia autoritaria de un signo menos espectacular y sangriento que la represión estatal, pero igualmente vinculada al entramado institucional y a su lógica disciplinaria y autoritaria que intenta constituir a los diversos sujetos en una población nacional única.

Como mencionamos anteriormente, el centralismo que logró articular la élite terrateniente a partir de la concentración de las riquezas, de las tierras explotables y de las redes políticas clientelares y burocráticas, les permitió ejercer monopolícamente los medios de producción y políticos para construir una posición hegemónica. Desde dicho horizonte histórico la dominación oligárquica, comandada por Roca: “intentó imponer un proyecto educativo para justificar su existencia, mantener a raya cualquier tipo de experiencia popular, y formar elementos útiles para su reproducción” (Duarte, D. 2013a, 12).

Pese a las dificultades que el Estado tuvo para instalar su visión escolar en el territorio nacional (carencias económicas, edilicias y la falta de maestros y maestras profesionales), el gobierno de Roca y su fortaleza centralista estableció una dirección concreta al proyecto educativo articulada por el establecimiento de un entramado político y jurídico¹⁴, el Congreso Pedagógico (1882) como espacio de discusión del modelo educativo y el aumento de presupuesto tanto para la labor educativa como para la creación de escuelas. Desde este proceso se instaura un modelo de educación de carácter cívico humanista que se asienta en los pilares de la laicidad, obligatoriedad y gratuidad. Duarte explica que esta orientación dada a la educación estatal responde al “arribo de inmigrantes en masa y la experiencia social y política que llegó con ellos hacían urgente la tarea de la enseñanza y el aglutinamiento intelectual detrás de preceptos cívicos” (Duarte, D. 2013a, 13) y cobra estas características modernas específicamente por los siguientes motivos:

¹⁴ Entre las más destacables: Ley de Educación común 1420 (1884) y el Decreto reglamentario de la Ley de Educación Común (1885), el Reglamento General de Escuelas para la Capital y Territorios Nacionales (1889), la Ley 4874 de Escuelas Nacionales en la Provincias (1905) y su Decreto reglamentario (1906) que dan alcance nacional a la Ley 1420 y que configuran el entramado discursivo legal de la Escuela argentina, todas leyes que promulgadas como dispositivos de saber-poder que materialicen las intenciones políticas del Estado de dominación oligárquica.

(...) “laica” —evitando la intervención del Estado Vaticano en asuntos de política interna y, como guiño al *laissez faire* establecido con el gobierno británico—; “obligatoria” —para hacerla extensiva a todos los habitantes—; “gratuita” —permitiendo el acceso de los sectores bajos a la obligatoriedad—; y con una fuerte impronta “normalista” — para formar recursos que reproduzcan nuevas generaciones de maestros formadores— (Duarte, D. 2013a, 12).

La crisis económica de 1890 que devino en la cesación de pagos, sumada a la creciente inmigración, generan un cisma político social y económico que se manifiesta de diversos modos. Por una parte en la división de la oligarquía en dos facciones, que siguen actuando en conjunto estatalmente pero que clausuran la construcción de una hegemonía política partidista. Por otra parte se organizan resistencias sociales y políticas al régimen dominante como señala Duarte: “Se funda así el Partido Socialista (PS), y surgen infinidad de células anarquistas con diversas posiciones, incluso dentro del movimiento” (Duarte, D. 2013a, 14). Así mismo en el ámbito educativo surgen manifestaciones ligadas a estos diferentes sectores políticos, como “las propuestas de los socialistas para educación, las escuelas libertarias, y, con el desarrollo de las organizaciones obreras, también las propuestas sindicales” (Duarte, D. 2013a, 15). El Estado por su parte se despliega con fuerzas, frente al crecimiento de manifestaciones alternativas, por medio de la constitución y realización de un proyecto educativo de carácter nacional. Dicho proyecto responde a las características estatales que mencionamos en el apartado “La forma del Estado”, y radica en una impronta positivista articulada en propuestas higienistas que piensan al extranjero o al que no puede “normalizarse” como un amenaza de carácter biológico, como una enfermedad¹⁵, denominada teóricamente en la época como la “cuestión social”. En esta situación el Estado intenta utilizar a la escuela como el dispositivo específico para formar un ciudadano/a que responda a la impronta política y social que quiere darse a la población nacional. Para llevar esto a cabo “diagnostica” a todos aquellos individuos que deben educarse, para separarlos de aquellos que no pueden ser “normalizados” por la escuela. Para ello se aplica una taxonomía llena de connotaciones morales, clasistas y raciales. “El extranjero o el pobre es el sucio, el enfermo, el contagioso, y por lo tanto el individuo educable para una mejor sociedad” (Duarte, D. 2013a, 15). A su vez, toda educación que saliera de

¹⁵ En el capítulo tercero trabajaremos como el positivismo, con Mercante como uno de sus actores, constituye una mirada medicalizada de la cuestión social.

los parámetros establecidos por la estructura política, legal, positivista y moral del Estado es reconocida como generadora de subjetividades amenazantes. Es el caso de las experiencias alternativas de educación que realizan los movimientos obreros, tanto socialistas como anarquistas, pero también de aquellas que son realizadas por pedagogos normalistas que dentro de la escuela estatal desarticulan el disciplinamiento autoritario a partir de dispositivos pedagógicos centrados en la libertad y la autonomía de los sujetos. Arturo Roig denomina pedagogos “antiautoritarios”¹⁶ a educacionistas humanistas que tenían como características generales “la afirmación de la universalidad de la educación, juntamente con el rechazo de formas autoritarias en la relación docente-alumno, un antirracismo expreso o claramente explícito y, en fin, un eticismo relacionado con la formación de una ciudadanía responsable y, lógicamente, democrática” (Roig, A. 2007, 307). Casos ejemplares de esta posición son los mendocinos Agustín Álvarez (1857-1914), Julio Leónidas Aguirre (1861-1914) y Carlos Norberto Vergara (1859- 1929). Este último es para Roig “el representante máximo de una de esas líneas, la de la pedagogía de la acción libre y espontánea y, consecuentemente, del rechazo de todo autoritarismo” (Roig, A. 2007,326). El pedagogo José Bianco expresa con claridad tanto el sesgo autoritario, violento e indigno de la escuela estatal bajo la dominación oligárquica, como la tarea de Vergara y sus ideas como dispositivos para resistir y suprimir las consecuencias disciplinarias de la educación estatal. Por esto afirma que Vergara: “debía también suprimir la disciplina autoritaria, vigente en las escuelas, que deprime la dignidad, invita al disimulo, fomenta las malas tendencias, levanta resistencias y rebaja el nivel moral de los estudiantes” (Bianco, J. en Vergara, C. N. 1911, 34).

Conclusiones del capítulo primero

El patrón de acumulación agroexportador y la estructura económica que genera, arrastran con violencia autoritaria al tejido social hacia la constitución de una

¹⁶ Ver Roig, A. 2007. Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822 - 1974). En: Roig, A. y Satlari, M. C. 2007. Mendoza, Identidad, Educación y Ciencias. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza. 217-274

nación representada por la oligarquía terrateniente argentina. Las variables económicas de este patrón de acumulación agroexportador se asienta en una dependencia económica y productiva, alineada y obediente al régimen capitalista mundial, como también lo demuestran las consecuencias de las crisis mundiales de 1873. La dependencia al capital dominante encarece las capacidades nacionales de cubrir las necesidades básicas de la población, por ello frente a la desigualdad en la distribución de las riquezas se ejerce un modelo de Estado que disciplina una población empobrecida y en creciente descontento. El Estado de dominación oligárquica que se entrama con las variables mencionadas tiene una faz económica liberal y otra positivista, que da un carácter científicista del dominio del Estado, marcando los límites de inclusión y exclusión a la ciudadanía. La ideología positivista tuvo fuertes prácticas racialista sobre la sociedad que terminaron convirtiéndose en la cosmovisión acrítica, apolítica y supersticiosas de las clases sometidas. Finalmente la representación filosófica del Estado vigente en la época se asienta en una visión iuspositivista que piensa al Estado como poder centralizador que controla y administra todas las esferas de la vida y que se expresa como la manifestación absoluta de la soberanía. En contrapartida la visión krausista, de marcado carácter iusnaturalista teológico, manifiesta al Estado como una de las esferas de la humanidad, que es independiente y autónoma de otras esferas y que debe responder a sus funciones específicas, la de ser garante del derecho de los individuos.

Las luchas sociales nos permiten observar las tensiones que surgen frente a una matriz estatal configurada a partir del autoritarismo, el centralismo y la sumisión. Los elementos analizados determinan un modo específico de escolaridad estatal y una función adecuada a las necesidades de la dominación oligárquica. Las distintas huelgas de los sectores sociales y obreros son manifestación de resistencia al proceso disciplinario y violento desplegado por el Estado. Esta práctica nos permite observar el accionar autoritario de la dominación oligárquica en dos temporalidades complementarias, una instantánea, manifestada por la represión, y otra de larga duración, representada por los dispositivos disciplinarios legales. Las resistencias sociales y obreras nos ayudan a su vez comprender de qué modo se impone y ajusta una matriz estatal de sometimiento violento de los cuerpos para la formación de ciudadanos obedientes y útiles.

La crisis de 1873 pone en evidencia de qué modo el Estado resuelve con una lógica disciplinaria y autoritaria los distintos problemas que sufre debido a la crisis, y

en este sentido, el accionar de la dominación oligárquica argentina lejos estuvo de fortalecer los intereses nacionales en materia económica. El proyecto educativo no buscó formar ciudadanos y ciudadanas que potencien la independencia civil, social y productiva a partir del desarrollo de la educación y de la ciencia, como lo había querido Sarmiento. En el capítulo segundo desarrollaremos las estrategias específicas que despliega la escuela estatal argentina en dicho periodo para adoctrinar ciudadanos obedientes y útiles con las fuerzas de los habitantes del territorio nacional.

Analizamos en este capítulo las tramas específicas en las que produce Víctor Mercante y Carlos Vergara, para ello insertamos dicha producción en un periodo mayor denominado por Eduardo Basualdo como “Patrón de acumulación agroexportador” (1880 - 1930). Dentro de este recorte temporal entramos dicha estructura económica con las variables económicas del periodo, la forma de Estado, la representación filosófica del Estado en la tensión positivismo - krausismo y finalmente vimos cómo estas tramas se materializan en las tensiones y luchas entre los bloques sociales existentes.

CAPÍTULO SEGUNDO Disciplinamiento de una ciudadanía “obediente y útil” en las escuelas argentinas de fines del siglo XIX y principio del siglo XX

Los dispositivos biopolíticos y anatomopolíticos que despliega el Estado argentino de finales del siglo XIX y principio del siglo XX, específicamente en la institución escolar, permiten la organización de la población por medio de la instrucción de un ciudadano obediente y útil. Para entender cómo se realiza el disciplinamiento de los cuerpos individuales y sus agenciamientos colectivos, reflexionamos sobre las tramas biopolíticas existentes entre Estado y educación, poniendo énfasis en el carácter disciplinario de la escuela estatal como eje fundamental para coordinar las estrategias anatomo-políticas del Estado. Pensamos también qué estrategias, técnicas o dispositivos de saber-poder se utilizan para administrar los cuerpos en el espacio escolar, y cómo se organiza el espacio institucional. Desarrollamos a su vez cómo se despliega una economía sobre el tiempo de los cuerpos a partir de actividades establecidas por prácticas, rituales, leyes y reglamentos escolares.

En el apartado *Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación* tematizamos las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de escuela se constituye a partir de la relación Estado y educación? ¿Qué prácticas y saberes se despliegan para constituir la relación entre la educación y la escuela? ¿Qué clase de ciudadano/a intenta instruir el Estado a partir de la educación estatal? ¿Por medio de qué prácticas y saberes constituye la escuela a este ciudadano/a? ¿Cuál es la representación antropológica que se tiene de este ciudadano/a? En el apartado *Las técnicas de administración de los cuerpos en el espacio* pensamos de qué modo se articula el cuerpo individual con otros cuerpos dentro del entramado estatal y específicamente en la escuela. Interrogamos la relación entre anatomopolítica y biopolítica dentro de la organización de la escuela argentina. Preguntamos: ¿Qué significa y cómo se manifiesta el despliegue de la disciplina dentro de la institución escolar y en el Estado en general? También reflexionamos sobre la administración y el disciplinamiento de las fuerzas de los cuerpos espacial y temporalmente dentro de la escuela.

En un segundo bloque de ideas de este apartado mostramos la tensión entre dos modos de racionalidad que están disputando el sentido del Estado y la lógica que despliega en sus instituciones. Esta disputa se da entre una racionalidad filosófica y jurista versus otra racionalidad militar y técnica. Para ello realizamos un análisis de los supuestos teóricos que manifiestan dichas lógicas en relación al sentido y la función del cuerpo disciplinado y de los cuadros vivos. Trabajamos sobre la idea de cuadro vivo, postulada por Foucault como la operación compuesta más importante de la disciplina, para interrogar su presencia y función dentro de la institución escolar argentina y de las tramas generales del Estado. En el apartado *El control de la actividad y el empleo del tiempo*, reflexionamos sobre la administración del tiempo como efecto complementario al control del espacio. Trabajamos sobre el uso específico del cuerpo, sus gestos y sus actos dentro de las tramas anatomopolíticas y biopolíticas que despliega la disciplina. Damos diversas muestras de estas estrategias de disciplinamiento anatomo-político en las preocupaciones de los pedagogos normalistas por controlar el tiempo escolar o en experiencias como los batallones escolares, entre otros fenómenos que se concentran en la época. La educación estatal y las prácticas que se ejercen a partir de la administración tanto espacial como temporal de los cuerpos por este modo disciplinario autoritario, nos permiten observar las manifestaciones que resisten a partir de otras lógicas no autoritarias.

2.1. Tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina

Oscar Terán en su libro *En busca de la ideología argentina* (1986) señala que la reflexión sobre educación se ha concentrado más en comprender la función hegemónica de la escuela como principal reproductor de los saberes dominantes que en visibilizar su capacidad de coerción por medio de prácticas disciplinarias. Refiere que esto obedece a un doble interés: “por una parte, al hecho de que la instrucción masiva es una de las herramientas prioritarias de reproducción de los saberes dominantes” y por otra a una “concepción de la ideología que la considera sólo en sus contenidos más explícitos.” (Terán, O. 1986, 29). Tratando de ampliar los límites del análisis apela a la lectura de *Vigilar y Castigar* de Michel Foucault, para dar a

entender de qué modo el cuerpo del “ciudadano/a” fue pensado como el “blanco expreso” para llevar a cabo una “diagramación de un espacio nacional” a partir de diversas técnicas y estrategias. Por ello Terán comenta:

(...) semejante espacio no preexiste a esos saberes y prácticas, sino que es precisamente producido por dispositivos que implican la posición de un sistema de reglas clasificatorias que define a los sujetos sociales integrables al proyecto de nación y, simultáneamente, dibuja el límite más allá del cual deberán ser segregados los sectores no congruentes - económica, social o culturalmente - con dicho modelo (Terán, O. 1986, 29).

De este modo busca complejizar aquella mirada que ha querido reducir la reflexión al papel de la escuela como aparato hegemónico de reproducción de los saberes dominantes, pero también, busca correrse de la lectura foucaultiana acotada solo “dentro del problema de la constitución de la nación en Latinoamérica” (Terán, O. 1986, 30). Terán intenta indicar cómo la diagramación de un espacio nacional, si bien se desplegó autoritaria y violentamente por las clases al poder político/militar/eclesiástico, fue posible porque otras estrategias menos visibles y menos valoradas en la constitución de la nación habilitaron las sendas de saber/poder que justificaron dichas acciones.

El pensador brasileño Alfredo Veiga-Neto, en su artículo *Biopolítica, normalización y educación* (2013) refiere a la educación como la principal articuladora entre Estado, escuela y biopolítica, porque en ella se manifiestan tanto la arquitectura panóptica institucional necesaria para el ejercicio del poder disciplinario sobre los individuos, la materialización de las políticas y los dispositivos de seguridad y normalización de las poblaciones. Para Veiga-Neto la educación estatal es un “(...) componente imprescindible para el funcionamiento y la acción de la biopolítica, pues es por la educación que el biopoder y los dispositivos de normalización se extienden sobre, a través de y más allá de todos nosotros” (Veiga-Neto, A. 2013, 84 y 85).

Explica que la escuela responde en su conformación moderna y liberal a la intersección de dos modos de gubernamentalidad, uno propiciado por el “juego del pastor y el rebaño” y otro por “el juego de la ciudad y los ciudadanos” (Veiga-Neto, A. 2013, 84 y 85). Entre poder pastoral y biopoder se da una torsión en los modos de gubernamentalidad, no hay un cambio radical, una nueva época, sino como explica Edgardo Castro “Soberanía, disciplina, y seguridad forman un triángulo. Lo que

cambió, de una época a otra, fue el vértice dominante” (Castro, E. 2005). O como diría Foucault no es un reemplazo de una sociedad pastoral o de poder soberano a una sociedad disciplinar y de esta a una sociedad gubernamental como si fuese una progresión histórica constante: “Se da, de hecho, un triángulo soberanía-disciplina-gestión gubernamental cuyo objetivo principal es la población y cuyos mecanismos esenciales son los dispositivos de seguridad” (Foucault, M. 1994, 654 en Castro, E. 2005, 13).

El poder pastoral refiere una serie de dispositivos que generan una dependencia vital entre dos actores distintos que interactúan de modo íntimo y necesario en busca de garantizar la supervivencia mutua del pastor y del rebaño: “La función-pastor es ejercida por un actor-pastor y consiste en observar, celar y proteger los actores-miembros del rebaño que, al mismo tiempo, desempeñan, en su conjunto, la función-rebaño.” (Veiga-Neto, A. 2013, 87). El segundo juego entre ciudad y ciudadanos es lo que Foucault denomina “biopoder”, la ciudad intenta que cada ciudadano se constituya en un “cuerpo máquina” y en un “cuerpo especie”, para lo primero disciplina sus corporalidad a fin de aumentar la cantidad y la eficacia de sus fuerzas, para lo segundo organiza esos cuerpos en cuadros vivos para constituir poblaciones. En esta torsión de poderes gubernamentales surge la escuela moderna y en ella se despliegan, según Veiga-Neto, tanto “las nuevas tecnologías individualizantes –que promueven la subjetivación–” como las tecnologías para engranar esas individualidades en poblaciones y mientras “esta institución se va tornando universal y obligatoria, ella disemina y refuerza aquella articulación.” (Veiga-Neto, A. 2013, 89). El ciudadano es el fruto de una educación estatal articulada que disciplina un cuerpo máquina y un cuerpo especie para que pueda actuar de modo sincronizado y ordenado en una población.

Para poder leer las tramas biopolíticas entre Estado y educación, Oscar Terán cree oportuno, observar los “efectos discursivos sobre el problema de la nación centrados en las prácticas educativas, con vistas al encuadramiento disciplinario y moral de los comportamientos sociales” (Terán, O. 1986, 31). Para ello se vale de la figura de Gabino Barreda (México, 1818 - 1881)¹⁷, un claro referente intelectual del

¹⁷ Gabino Barreda fue un intelectual y médico positivista comtiano, que desempeñó un papel destacado en la organización de la educación mexicana, ocupó el cargo de director de la Escuela Nacional Preparatoria desde 1868 a 1878 nombrado por el presidente Benito Pablo Juárez García (México, 1806 - 1872) de quien fue mucho tiempo médico de cabecera. En el gobierno de Porfirio Díaz fue nombrado embajador en Alemania en 1878.

positivismo americano y mexicano, que defendió el papel fundamental del Estado sobre la educación al punto de considerar que este debe controlar “la libertad, en definitiva, debe estar subordinada a la disciplina y al orden.” (Terán, O. 1986, 31). Entendía al Estado como un aparato que permitía la posibilidad de implementar de modo masivo una concepción científicista de la realidad, en la que solo la verdad metódica y comprobada empíricamente podía otorgar pruebas para la “legalidad de lo real”. Por ello Terán subraya que para Barreda “el gobierno puede y debe intervenir en la educación moral de sus súbditos” a través de las escuelas en pos de garantizar la científicidad del conocimiento impartido y principalmente la educación de ciudadanos tendiente al orden y progreso de la nación. Barreda al tomar el cargo de director en la Escuela Nacional preparatoria implementa el sistema positivista de Comte al plan de estudios bajo el lema "Amor, Orden y Progreso", una de las tantas arengas positivistas presentes en las naciones americanas.¹⁸

Este doble accionar del Estado sobre las prácticas morales y sobre el ámbito privado del cuerpo individual, expresa el interés por la construcción del ciudadano antropológicamente dual, compuesto por alma y cuerpo, pero he aquí lo remarcable para entender la torsión moderna que sucede entre el poder pastoral y el biopoder en la relación Estado - escuela. El alma no es entendida a partir de la sentencia tradicional platónica y sostenida por la esfera religiosa, del “cuerpo como cárcel del alma” (*sôma sêma*)¹⁹, sino que, en el proceso de secularización que estos intelectuales generan, el alma es pensada como un efecto de la disciplina sobre el cuerpo. En el poder pastoral se poseía un alma, en la modernización propiciada por el positivismo por medio del biopoder, el alma es producida. Para Foucault el alma no es una ilusión, una ficción ideológica, ni una idea trascendental al modo kantiano, sino un “efecto ideológico” del poder sobre el cuerpo:

(...) que se ejerce sobre aquellos a quienes se castiga, de una manera más general sobre aquellos a quienes se vigila, se educa y corrige, sobre los locos, los niños, los colegiales, los colonizados, sobre aquellos a quienes se sujeta a un aparato de producción y se controla a lo largo de toda su existencia. Realidad histórica de esa

¹⁸ Como ya mencionamos en el capítulo 2, los lemas positivistas de “orden y progreso”, “paz y administración”.

¹⁹ La concepción griega sobre *sôma sêma* se desarrolla según Platón con la tradición órfica y es aceptada por el pitagorismo y por él mismo como la explicación más acertada de la relación entre cuerpo y alma: “creo que fueron Orfeo y los suyos quienes pusieron este nombre, sobre todo en la idea de que el alma expía las culpas que expía y de que tiene al cuerpo como recinto en el que «resguardarse» bajo la forma de prisión. Así pues, éste es el *sôma* (prisión) del alma, tal como se le nombra, mientras ésta expía sus culpas” (Platón, *Cratilo*, 400 c)

alma, que a diferencia del alma representada por la teología cristiana, no nace culpable y castigable, sino que nace más bien de procedimientos de castigo, de vigilancia, de pena y de coacción. (Foucault, M. 2002, 39)

El alma es un elemento que permite la articulación entre saber y poder, es una “realidad-referencia” que se ha manifestado como: “psique, subjetividad, personalidad, conciencia, etc.” (Foucault, M. 2002, 39). Este “efecto ideológico” abre la proliferación de saberes, de campos de análisis sobre los que se han construido conceptualizaciones fundamentales en la producción de una nueva forma de subjetividad “civilizada”.

El alma como realidad-referencia, ha permitido que el discurso científico construya objetos de investigación sobre los cuales crear y desplegar técnicas, discursos, prácticas metódicas y disciplinas específicas sobre el cuerpo. “El alma, efecto e instrumento de una anatomía política; el alma, prisión del cuerpo.” (Foucault, M. 2002, 39). Esta torsión del concepto griego del cuerpo como cárcel del alma a la realidad-referencia del alma como cárcel del cuerpo, sirve como imagen para lo que Oscar Terán expresa como el gesto doble de expropiación que realiza el Estado: “se expropiaba a la Iglesia la administración de las prácticas morales y se incursionaba en el ámbito privado de los individuos.” (Foucault, M. 2002, 39).

Al igual que Barreda, los pensadores de fines del siglo XIX y principio del siglo XX argentino que intentan hacer una refundación intelectual de la relación entre Estado y educación, buscan imponer como nuevo estatuto epistemológico los métodos, preceptos e ideales ilustrados de la ciencia moderna europea, para cimentar la relación entre el Estado y un nuevo sujeto a componer: el ciudadano/a. En este sentido Terán afirma que:

En estos momentos refundacionales, el intelectual extrae su fuente de legitimidad y de poder de su vecindad con la Verdad, dado que sólo el saber científico permite la adquisición de las nociones merced a las cuales se apunta a esa emancipación mental sin la cual se torna impensable la emancipación política.” (Terán, O. 1986, 31)

Es la escuela el ámbito en tensión donde pueden observarse las disputas entre un poder pastoral, representado por la Iglesia Católica y su modos de educación atravesados por la moral católica, enfrentado al Estado y su necesidad económico/política de adiestrar nuevas subjetividades, ciudadanos eficientes y útiles que puedan organizarse como una población nacional.

Alejandro Herrero en su texto *La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)* (2014) expresa que estos educadores que irrumpen en el campo educacional provenientes de la Escuela Normal de Paraná “usan la ciencia para describir la realidad educativa y para legitimar, sobre todo, sus posiciones”. Para Herrero se trata de una lucha al interior del campo educacional donde los “nuevos educadores” normalistas utilizan las ideas de ciencia, conocimiento científico y método para describir la realidad educativa y para legitimar sus ideas frente a los fundadores del normalismo. Las aspiraciones de los normalistas son la de determinar el modo en que se desarrolla la educación por medio de cargos de gestión educativa, pero aspiran también a cargos políticos mayores. Carlos Vergara, visibiliza la potencia transformadora de los nuevos normalistas y expresa abiertamente las intenciones y su valía:

Y ¿qué sería de nuestro país, si fueran al ministerio maestros que ya han realizado obra notable en puestos superiores como José Blanco, Raúl B. Díaz, Máximo Victorica, Víctor Mercante, Juan W. Gez, Pedro N. Arias ó algunos que, sin tener el título, son educadores de corazón, como J. B. Zubiaur, Domingo Silva y otros? (Vergara, C. N. 1911, 66)

Para Vergara los normalistas valiéndose de la ciencia y de la educación, como dispositivo civilizatorio, son la “legión” que llevará a cabo “la revolución pacífica” que dejará en el pasado la violencia y la corrupción autoritaria ejercida por la oligarquía argentina. En este sentido, la científicidad de la educación es puesta por los normalistas como punto central de la disputa por determinar el modo de relación entre el Estado y la educación.

Dos situaciones históricas en el siglo XIX argentino nos ayudan a entender cómo la científicidad de la educación es la “bandera civilizatoria” que está en disputa entre diversos modos de comprender la relación entre Estado y educación. La primera situación histórica que queremos mencionar, para entender aquella relación, a finales del siglo XIX en Argentina, son los debates que se dan en torno a la formulación de la Ley 1420 de Educación común entre posiciones laicas y religiosas. La misma tuvo sus puntos más álgidos en los debates parlamentarios que transcurrieron desde 1881 a 1884, pero que datan, según José Campobassi (1956), desde 1852 tras la caída del régimen de Juan M. de Rosas. Las polémicas discursivas previas a la sanción de la ley canalizan casi treinta años de discusiones que giran también en torno a la tarea de la educación en la constitución de un modelo de nación

y de ciudadanía. Recordemos que la Iglesia Católica ejecutaba el papel fundamental en la dirección y fiscalización de la vida civil, en tanto tenía la hegemonía de los dispositivos fundamentales para constituir la subjetividad civil a partir de la educación y del registro de nacimiento, casamiento y muerte de los habitantes. Por medio del control de la constitución de la identidad moral colectiva a través de la educación y de los rituales del sacramento se articulaban una serie de prácticas de vigilancia y formación en la moral cristiana, que atravesaban toda la vida. De modo simbólico la liturgia actuaba como un dispositivo de control sobre la vida, a su vez las ceremonias generaban una acumulación de datos sobre la población: Bautismo, Crisma o Confirmación, Eucaristía, Confesión o Reconciliación o Penitencia, Matrimonio, Unción de los enfermos y Orden Sacerdotal. La Iglesia Católica disciplinaba modos de subjetividad específicos para una concepción ligada al poder autoritario, funcional a la época colonial, pero también a la lógica de gobierno de la etapa de los caudillos unitarios y federales, autoritarismo y represión, vinculados a la fórmula “dejar vivir y hacer morir” expuesta por Michel Foucault como “poder soberano”.

La disputa por el laicismo educativo que se cristaliza en la Ley 1420 pone en juego la relación fundamental entre Estado y educación, en tanto se manifiesta claramente la función disciplinaria de la educación en la constitución de subjetividades. Es por ello que como menciona Oscar Terán se da una

(...) dura disputa de época entre el clero y los librepensadores, entre los defensores del dogma proporcionado por la fe y los militantes de la verdad fundada en la razón. En general, este mismo movimiento se reproduce en todas las esferas del conocimiento y de las prácticas humanas: aquel que lleva de la trascendencia del ultramundo a la inmanencia del mundo de los humanos. (Terán, O. 2008, 12)

La aprobación de la Ley 1420 en medio de las fuertes polémicas entre liberales y católicos trajo repercusiones que se extendieron por el resto del siglo XIX entre las que comenta Campobassi: “una política de secularización de casas de estudios, cementerios, registros de nacimientos y matrimonios, y de laicización de la educación pública” (Terán, O. 2008, 35). De este modo podemos visibilizar la primera tensión epistemológica para determinar el sentido de la educación y su relación con el Estado entre liberales y católicos. Contrario a la gran mayoría de los normalistas Vergara era un defensor de la presencia del catolicismo en las escuelas y en los programas, mostrando la complejidad de posiciones dentro del normalismo,

que lejos de ser un grupo homogéneo se posicionan en distintos espacios ideológicos como el positivismo (darwiniano, spenceriano o comteano), el krausismo o el anarquismo.

La segunda situación es la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1871, en la presidencia de Domingo F. Sarmiento. Esta institución busca formalizar el deseo de la elite gobernante de cimentar una educación basada en la ciencia y de carácter republicano, a partir de las escuelas fiscales, pensadas como la institución hegemónica que formación de ciudadanos ligados a la ciencia y al método. La Escuela Normal busca formar maestros capaces de someter a los ciudadanos obedientes y útiles, al servicio de la constitución de una población nacional “civilizada” que logre abandonar la “barbarie”. Y de esta escuela provienen los principales críticos de la educación nacional y los adalides del progreso civilizatorio por medio de la educación. De este modo se hace visible una nueva tensión epistemológica entre el gobierno y los normalistas; tal disputa como observamos no es solo por el poder de determinar los modos de educación, sino que en tanto la educación forma ciudadanos, implica también una disputa por el poder de ejercer puestos políticos.

Así la creación de la Escuela Normal de Paraná (1871), la creación del Consejo Nacional de Educación²⁰ (1881), la aprobación de la Ley 1420 (1884), la creación del cargo de Inspector Nacional de educación común, las conferencias y publicaciones pedagógicas, generan un aparato disciplinario específico que busca imponer a la educación, una formación científica, metódica, rigurosa y republicana. Ya en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX es un hecho consumado la relación hegemónica del Estado sobre la educación. El sociólogo Juan Cruz Esquivel comenta el proceso modernizante y liberal de fines del siglo XIX: “En 1881 fue promulgada la ley del Registro Civil y, tres años después, la Ley 1420, que estipulaba la exclusión de la enseñanza religiosa de las escuelas públicas y asentaba las bases de la educación obligatoria y laica. En 1888 fue instaurado el matrimonio civil.” (Esquivel, J. 2009, 44). Sin embargo Esquivel considera que este proceso modernizante no necesariamente significó una ruptura en la estrecha relación entre Estado e Iglesia Católica en Argentina.

Tanto en positivistas reformistas y liberales argentinos como Víctor Mercante, Pablo Pizzurno o incluso en posiciones críticas al Estado como en el

²⁰ Desde ahora CNE.

krausista Carlos Vergara o el anarquista Julio Barcos, podemos encontrar una plena conciencia del papel de la escuela en la construcción del “edificio social”. Así Mercante dice: “El individuo pertenece al Estado, se debe a los demás, bien poco a sí mismo. De este concepto deriva el cultivo y desarrollo de aptitudes que lo hagan útil a sus semejantes, de forma tal que el esfuerzo se traduzca en un máximo de rendimiento. (Mercante, V. [1918] 2014, 268). Pizzurno aclara, del mismo modo que la estrecha relación entre la instrucción pública y el Estado “no puede considerarse cosa aislada ni, en consecuencia, sustraída a la acción de los diversos factores que influyen en el progreso, el estancamiento o la decadencia de los pueblos.” (Pizzurno, P. [1930] 2013, 132). Por su parte Vergara, construye una postura crítica frente a la centralización del Estado sobre la educación a partir del reconocimiento de la gran incidencia que tiene, por ello señala que el “predominio del Estado y de lo que es oficial, en todas las manifestaciones de la vida nacional, tiene tan grande influencia en los ánimos” (Vergara, C. N. 1911, 60). En línea similar a la crítica vergariana el pedagogo anarquista Julio Barcos menciona que en Argentina: “solo conocemos la experiencia de la educación erigida en máquina política de una clase. Sabemos (...) lo que produce al país la escuela, el colegio y la universidad secuestrados por el Gobierno.” (Barcos, J. [1927] 2013, 73) Todos estos pedagogos despliegan argumentos en contra o a favor, pero siempre manifestando la estrecha relación entre Estado y educación que se manifiesta según Terán en “la emergencia de mecanismos institucionales destinados a la constitución de sujetos normalizados.” (Terán, O. 1986, 32).

La construcción de una nueva moral ciudadana posibilitada por la escolaridad y sus dispositivos de encierro, de control, sus rituales, sus gimnasias mentales y físicas, permiten la creación de una nueva subjetividad, el mismo Sarmiento en su libro *Educar al soberano* (1900) pone en valor las virtudes de la disciplina en la constitución de ciudadanos:

La escuela, la gimnástica, la fila, la hilera, el compás van disminuyendo las crispaciones; la regla, la repetición de los movimientos vienen amansando el animalito bípedo que cuando llega á la plenitud de su fuerza es un hombre y no un tigre, habituado á todos los contactos, y avezado á todas las disciplinas sociales. (Sarmiento, D. 1900, 378)

Vemos ya en Sarmiento los elementos que constituyen de modo complejo el proceso de secularización, atravesado íntimamente por la noción de progreso. Un

progreso que llevado adelante por el poder político militar de la dominación oligárquica significa un desarrollo liberal y autoritario que entiende la violencia como ordenadora y pacificadora de la realidad. Terán explica que esta temporalidad de “los modernos” “es concebida como un desarrollo lineal, homogéneo, continuo, acumulativo, sin rupturas.” (Terán, O. 2008, 12). Pero este progreso, asentado en el desarrollo racional del humano por medio de la ciencia y la técnica, en pos de aumentar el conocimiento del mundo y la naturaleza para alcanzar mayores niveles de justicia, bondad y felicidad, en palabras de Kant, “la paz perpetua”, es una noción en disputa. Esta disputa se ve con claridad en la relación Estado-educación, por eso en los educacionistas normalistas, desde un pensamiento que entiende la libertad en diversos sesgos desde lo liberal a lo libertario, tendrá un matiz republicano y no autoritario al modo sarmientino. Para Terán, el optimismo humanista permitió que se desarrollara “una pedagogía que pretendía llevar al pueblo las luces de la Razón contra las tinieblas de la Ignorancia, identificada muchas veces con las creencias religiosas.” (Terán, O. 2008, 12).

Carlos Vergara se hace cargo de esta disputa por la científicidad y el progreso que está en el centro de la relación entre Estado y educación, en clara polémica con la visión autoritaria de progreso, expresa que: “La opresión es aquello que aplasta y empequeñece á la realidad y á la verdad. Así la opresión es contraria á la verdad y por tanto á la ciencia.” (Vergara, C. N. 1911, 437). Para el krausista el dominio técnico científico del ser humano sobre la naturaleza es expresión de la libertad, y el “progreso y la cultura en toda sus variadísimas formas, expresan manifestaciones diversas de la libertad humana.” (Vergara, C. N. 1911, 437). Todo ser humano participa de “la verdad, la ciencia y la cultura en razón del grado de libertad que goza”. Se corre Vergara de las postulaciones sarmientina de civilización y barbarie, poniendo el énfasis en el desarrollo de la libertad y no en los rasgos biológicos, de este modo se acerca al darwinismo antes que a la posición rígida de Spencer. A su vez, en un claro cuestionamiento del sentido violento y autoritario que la oligarquía da a la idea de progreso, expresa que:

El que más y mejor aplica las prácticas de la libertad es el que mejor educa, y gobierna, porque la libertad implica orden y progreso, ya se trate de individuos ó pueblos.

Los que emplean la violencia, la imposición y la opresión es porque ignoran la ciencia de la libertad, que es la única ciencia verdadera. Sólo el ignorante oprime y deprime.

Sébase, pues, de una vez y para siempre, que saber es saber impulsar la libertad, y nunca otra cosa. (Vergara, C. N. 1911, 438)

Al determinar que el concepto de progreso está íntimamente ligado a la libertad y no al autoritarismo violento, Vergara cuestiona la relación violencia-orden para alcanzar el progreso y propone en su lugar la relación libertad-orden (armonía) como medio para alcanzarlo. De este modo esgrime que solo el saber y la ciencia propician la autonomía necesaria para impulsar mayores niveles de progreso individual y comunitario, cuestionando así la racionalidad y científicidad violenta de las prácticas políticas, gubernamentales y educativas del gobierno oligárquico. Como vemos, resulta claro que Vergara, pero también otros normalistas, llevan la disputa al ámbito del saber científico, es decir llevan a cabo una crítica epistemológica.

Como vimos, las tramas biopolíticas entre Estado y educación tiene diferentes configuraciones y sentidos, su punto central es la disputa por la científicidad de la educación, una tensión epistemológica para determinar: ¿Qué clase de ciudadanos debe formar la escuela? Pregunta que para la dominación oligárquica, para los primeros educadores como Sarmiento o para pedagogos positivistas, como Pablo Pizzurno o Víctor Mercante, tiene respuesta en el disciplinamiento de un ciudadano obediente y útil a los procesos políticos y económicos del proyecto de Nación impulsado por el Estado. Las prácticas biopolíticas para educar ciudadanos se ejercen de modo vertical y desde el autoritarismo. Para ellos la ciencia implicaba disciplinamiento, rigurosidad y método, por esto, su visión disciplinaria y autoritaria de la educación concibe una relación de subordinación de los ciudadanos y de la escuela a los intereses mencionados. La educación es presentada como el dispositivo biopolítico fundamental para generar un sistema taxonómico que permita poner un límite, entre los sujetos que “pueden” ser normalizados como ciudadanos y los que deben ser segregados, con el fin de integrar de modo obediente y útil el “proyecto de Nación”.

Por el contrario, pedagogos como Carlos Vergara o Julio Barcos, asentados en una visión crítica de las prácticas estatales, se posicionan en una idea de ciencia y educación atravesada por la idea de libertad, y por ello, piensan que la escuela y la educación deben ser autónomas y libres del control estatal. Frente a la pregunta sobre la formación de ciudadanos Vergara responde que sin libertad no hay posibilidad de desarrollar ciudadanos autónomos que puedan instaurar una nación libre y progresista. Pero aún más denuncia que desde la concepción educativa autoritaria del

centralismo estatal: “las escuelas con sistemas que oprimen y deprimen á alumnos y maestros, forman criminales” (Vergara, C. N. 1911, 8). Para Vergara, desde el centralismo y la opresión que el Estado de dominación oligárquica ejerce por medio del modelo autoritario de educación solo pueden disciplinarse ciudadanos depotenciados, “personas esclavas de los sueldos fiscales”. Para restituir el orden es necesario que sea la comunidad quien determine qué clase de ciudadanos debe educar la escuela y no el Estado. Estas son las dos posiciones centrales en que se piensa la relación entre Estado y escuela, y en ellas las prácticas educativas, biopolíticas, tendientes a formar ciudadanos se disputan entre una educación autoritaria y una educación libertaria.

2.2. Técnicas de administración de los cuerpos en el espacio

Carlos Vergara se posiciona críticamente frente a la escuela y al modo hegemónico y autoritario en que ejerce la disciplina escolar bajo el control centralizado del Estado. Este modo estatal para ejercer la política y la educación de fines del siglo XIX y principio del siglo XX es la forma en que la dominación oligárquica busca formar ciudadanos, por ello nos parece pertinente preguntarnos: ¿Qué es la disciplina? ¿Cómo se disciplina un ciudadano? ¿Cuáles son las estrategias que despliega la disciplina para educar un ciudadano, un cuadro vivo o una población? En pos de esbozar algunas respuestas a estos interrogantes nos concentramos en repensar el análisis foucaultiano sobre el surgimiento de la disciplina moderna. Para ello estudiamos las estrategias específicas que permiten su surgimiento así como las que se desarrollan por el biopoder para controlar el espacio y el tiempo de modo productivo. Repensar la relación entre disciplina, ciudadano, población y Estado a partir de la institución escolar y su función disciplinar nos ayuda a comprender el lugar de Vergara y de Mercante en el universo discursivo y el sentido epocal de la crítica antiautoritaria a la disciplina escolar en el primero y de la disciplina autoritaria en el segundo.

Michel Foucault en *Vigilar y castigar* ([1975] 2002) explica que el desarrollo de la disciplina se da en dos niveles, el del cuerpo individual (anatomopolítica) y el de los cuerpos organizados como cuadros vivos, base de una población (biopolítica).

Ambos niveles surgen y se desarrollan a partir de pequeñas acciones aisladas que buscan resolver distintas problemáticas sobre el espacio y que generan el despliegue de una nueva forma de poder: “dan cuenta del paso de un modo de proceder y entender el poder y su relación con la vida ligado al poder soberano hacia otro ligado al biopoder.” (Foucault, M. [1975]2002, 161). De este modo biopolítica, disciplina y capitalismo son un entramado complejo que cimienta y alimenta las sociedades de control modernas y la construcción de un modo de subjetividad específico en la figura del ciudadano útil y obediente.

La "invención" de esta nueva anatomía política no se debe entender como un repentino descubrimiento, sino como una multiplicidad de procesos con frecuencia menores, de origen diferente, de localización diseminada, que coinciden, se repiten, o se imitan, se apoyan unos sobre otros, se distinguen según su dominio de aplicación, entran en convergencia y dibujan poco a poco el diseño de un método general. (Foucault, M. [1975]2002, 160)

La idea de biopolítica está entrelazada al surgimiento del Moderno Estado-Nación y a la constitución de las instituciones disciplinarias de control que lo posibilitan, como la escuela, la cárcel, el hospital, el manicomio o la policía, todas ellas entrelazadas en el surgimiento del ciudadano/a como célula de la población. El sociólogo peruano Aníbal Quijano explica que el Moderno Estado-Nación fue constituyéndose “a partir de América, y en vinculación con el proceso de eurocentramiento del capitalismo y de la modernidad” y se caracteriza por los siguientes signos, la ciudadanía y la representatividad política: la primera entendida como la “presunción formal de igualdad jurídico-política de los que habitan en su espacio de dominación no obstante su desigualdad en los demás ámbitos del poder”; la segunda como “(...) la representatividad política que, sobre esa base, se atribuye al Estado respecto del conjunto de ciudadanos”. Estos rasgos característicos se van organizando “desde fines del siglo XVIII y es admitido durante el siglo XX como el modelo mundialmente hegemónico” y de acuerdo a la relación específica que ocurre entre el capitalismo como estructura global de control del trabajo y su organización en espacios particulares de dominación, así como la organización de estructuras específicas de autoridad colectiva en esos espacios en el mundo. Quijano despliega diversos modos de Estado-Nación, en Argentina y en gran parte de América el capitalismo se asoció en el mismo movimiento y en el mismo tiempo, con un

particular tipo de Estado, el “moderno estado oligárquico-dependiente”. (Quijano, A. 2000).

El biopoder se despliega a partir de la disciplina, esta es entendida como una estrategia que intenta administrar las fuerzas vivas individuales a partir de la generación de obediencia y utilidad. La disciplina es el andamiaje fundamental para la constitución de ciudadanos, se concentra en disociar las fuerzas del cuerpo para encausarlas obedientemente en el funcionamiento de un espacio y tiempo controlado. Despliega una política de carácter coercitivo/productivo, no solo prohibitivo, que se concentra en el cuerpo a partir de: “una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone.” (Foucault, M. [1975]2002, 160). Su proceder se centra en la observación, el reconocimiento, la producción, el control y la administración del detalle. Se trata de controlar los cuerpos por medio de métodos de administración de las fuerzas para generar información, clasificarla y producir saberes, pero a su vez la proliferación de saberes generar nuevos procedimientos específicos para controlar las fuerzas, por medio de una lógica dialéctica: se controla para conocer, se conoce para controlar. Una muestra de esto es el informe escolar como instrumento al que Vergara otorga un gran valor en tanto permiten la comprensión de las prácticas educativas concretas que se despliegan metódicamente en las escuelas. Por ello el pedagogo mendocino siguiendo a Sarmiento afirma que:

(...) donde no hay informes, ó no se publican los que expiden los Inspectores ó los Directores, en verdad, no hay escuelas, porque donde éstas existen deben haber directores é inspectores capaces de informar no tanto á los superiores, sino, más que á nadie, al pueblo, al país, de lo que pasa en las escuelas y de lo que debe hacerse para mejorarlas. (Vergara, C. N. 1911, 363)

La producción de conocimiento sobre las prácticas adquiere esta forma dialéctica de conocer para controlar y controlar para conocer, en este sentido para Vergara es fundamental el papel del Inspector Nacional y de los informes que realiza a partir del diálogo con directivos o docentes: “Y una de las primeras cosas que yo, Inspector, debo saber, es que puedo equivocarme y que muchos maestros, puestos en la tarea, pueden ver algo que yo no ví, y hacer algo que yo no soy capaz de hacer” (Vergara, C. N. 1911, 363). El inspector articula toda la información que se produce en torno a la práctica educativa en sus informes y por ello el informe es una clara

muestra de un dispositivo que permite tanto “ver” como “hacer”, es decir producir información para controlar.

La disciplina y el método articulan la garantía racional del conocimiento y su funcionalidad eficiente, esta relación es el gran cimiento epistemológico de la modernidad. Pero también cimienta antropológicamente la modernidad, porque la disciplina a partir de sus dispositivos de saber - poder moldea al ser humano moderno. Foucault explica que de todos estos pequeños elementos técnicos, de todas “estas fruslerías, sin duda, ha nacido el hombre del humanismo moderno.” (Foucault, M. [1975]2002, 164). La constitución de un modelo de humanidad es la consecuencia de múltiples estrategias que ordenan el tiempo y el espacio en pos de controlar las fuerzas producidas por un cuerpo para luego organizar las fuerzas de muchos cuerpos en un cuadro vivo. En la experiencia educativa argentina podemos observarlo en las variadas leyes y reglamentaciones de principio de siglo XX que buscan la organización de la escuela a partir de la administración de las corporalidades de los niños y niñas. Para lograr esto la institución escolar se vale de múltiples estrategias, dispositivos y rituales tales como timbres, guardapolvos, medidas de higiene, control de asistencia, evaluaciones, notas numéricas, control del tiempo, control del espacio, filas de acuerdo al género y la altura, himnos, actos escolares, división de baños por género, etc. Todos ellos sirven para educar un alumno o alumna obediente y útil que constituya un cuadro vivo denominado grado. A su vez este alumno/a y su grado es fruto de nuevas estrategias de ordenamiento y constituyen un cuadro vivo que junto con los docentes, celadores y directivos es la población de la escuela. Estas prácticas se acumulan constituyendo un entramado de biopoder que articula un espacio disciplinario escolar específico que responde a una lógica de la administración de los cuerpos en el espacio.

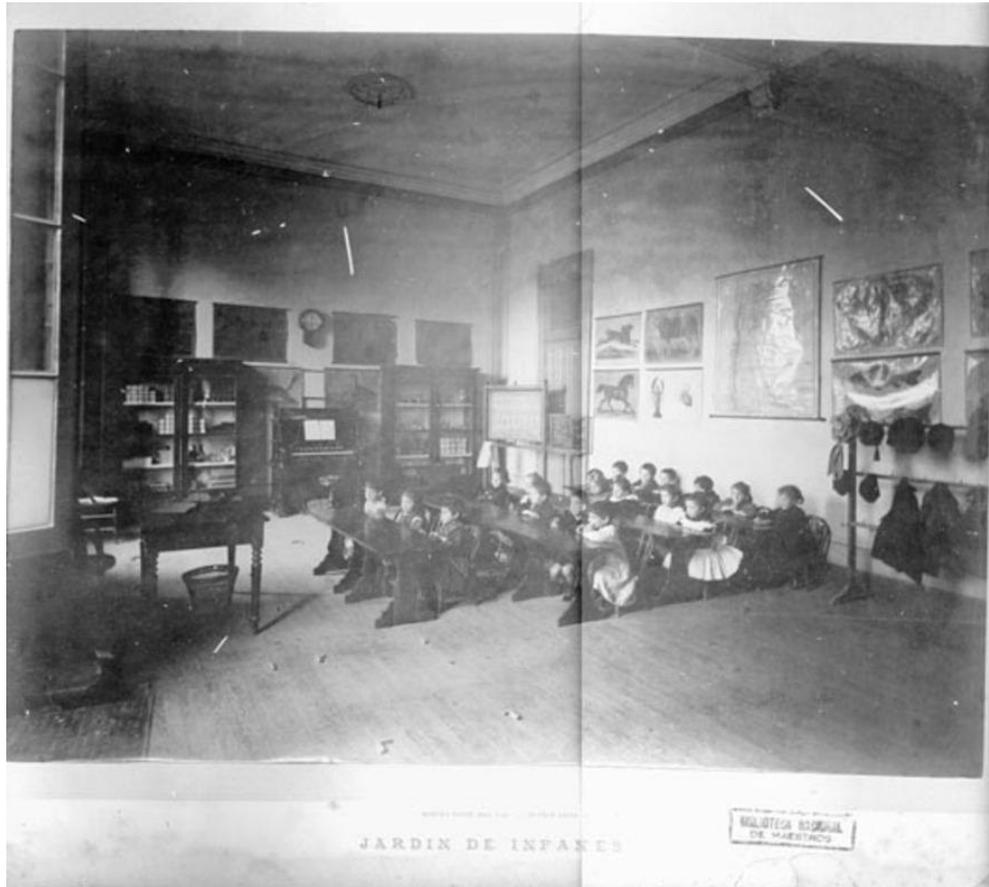


Foto 1: Boote, Samuel. 1889. Jardín de infantes, lám. 35

Como observamos en la foto denominada “Jardín de infantes”. El aula está ordenada con una dirección precisa para organizar los cuerpos y su atención hacia la maestra por medio de la disposición de los pupitres, armarios, láminas didácticas, mapas geográficos, contadores, biblioteca, piano y un reloj de pared. Además un perchero de madera, donde los pequeños cuelgan sus sombreros y abrigos. Otro elemento de disciplinamiento y de masificación son los guardapolvos blancos.

Para controlar el detalle que genera un cuerpo, en pos de encauzar sus fuerzas, la disciplina despliega el “arte de las distribuciones de los individuos en el espacio” (Foucault, M. [1975]2002, 164). No solo es necesario el control del espacio, sino principalmente su administración minuciosa, para que ninguna fuerza en su plasticidad escape. Foucault describe una serie de cuatro técnicas disciplinarias para la organización del espacio estructural común a toda institución moderna: *clausura*, *división de zonas*, *emplazamientos funcionales* y *rango*. Dichas técnicas son prácticas manifiestas de una nueva forma de racionalidad surgida del biopoder.

La *clausura* es el límite arquitectónico que configura los colegios, conventos, internados, cuarteles, cárceles y fábricas, entre otros espacios. Tiene como principal función disciplinar la suma de fuerzas individuales que se concentran en dichos recintos, para maximizar las ventajas que ellas pueden producir y neutralizar los inconvenientes que pueden ocasionar los sujetos que la habitan si no obedecen y son útiles. Es el primer límite impuesto a los cuerpos, es amplio, se materializa en el muro, la representación acabada del límite y el encierro. El lugar de encierro rompe la homogeneidad del espacio al delimitarse en sí mismo por medio de murallas, con puertas únicas de acceso y egreso, observadas y controladas desde un lugar específico. Vergara subvierte la clausura del espacio a partir la postulación de la “acción libre” como veremos en el capítulo cuatro. Representa la clausura como parte de un sistema y menciona que el alumno: “tiene como único mundo escolar las cuatro paredes del aula” (Vergara, C. N. 1911, 293). Dentro del perímetro rígido de esta primera frontera se despliegan las siguientes técnicas de control.

La segunda técnica para distribuir los cuerpos es la *División en zonas*, busca generar un *espacio analítico*, un esfuerzo por vigilar, documentar, conocer y administrar las presencias y ausencias de los cuerpos dotándolos de emplazamientos específicos. De este modo se logra, con un mismo esfuerzo, evitar las distribuciones por grupos, desarticular el carácter confuso de las pluralidades y “anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa” (Foucault, M. [1975]2002, 166). La división en zona organiza una red de espacios observables para generar discursos que informan las “presencias y las ausencias” de los individuos en pos de poder vigilar sus conductas constantemente. Este control permite adquirir información para realizar taxonomías, valoraciones, categorizaciones, datos que mejoren el funcionamiento y la utilidad. Pensemos que la educación argentina va dejando de lado su forma autoritaria todavía ligada a la tradición lancasteriana de enseñanza mutua, donde prima un mecanismo plural, homogéneo, difícil de controlar o evaluar y en donde el acento está puesto en controlar la fuerzas mecánicamente de modo restrictivo. Los normalistas, principalmente los directivistas²¹, comienzan a transformar el modelo autoritario lancasteriano en un modelo autoritario moderno de

²¹ Utilizamos la clasificación que realiza Juan Carlos Tedesco de los normalistas entre “directivistas” y “espontaneístas”. Ver Tedesco, Juan. 1986. *Educación y sociedad en la Argentina: 1880-1945*. Buenos Aires: Solar.

control y clasificación de mayor complejidad e individualidad. En 1889 el *Monitor de la educación común*, órgano de difusión del CNE, publica la *Reglamentación de la Ley 1420 de Educación común*, dicho dispositivo de saber-poder permite observar cómo se despliega esta nueva racionalidad que busca administrar los cuerpos en el espacio dentro de la escuela. La división en zonas puede leerse en la reglamentación en su *Capítulo II: Locales de las escuelas, artículo 10* donde expresa: “El local de las Escuelas no podrá servir para fines ajenos (sic) á la enseñanza.” (1889, 28). De este modo la Escuela resulta un lugar clausurado al resto de los espacios sociales, con una utilización del espacio específico. La distribución y administración de las fuerzas de los cuerpos se asienta en una racionalidad militar/técnica que prioriza el control del espacio antes que la reflexión sobre la temporalidad, lo que no implica negar el control del tiempo.

La tercera técnica disciplinaria espacial, el emplazamiento funcional despliega una racionalidad arquitectónica buscando crear utilidad por medio de la distribución de los sujetos. El espacio es subdividido internamente en compartimentos individualizantes, tarea cimentada en la división inicial propiciada por la técnica de clausura y la división en zonas: “Cada variable de esta fuerza —vigor, rapidez, habilidad, constancia— puede ser observada, y por lo tanto caracterizada, apreciada, contabilizada, y referida a aquel que es su agente particular.” (Foucault. M. [1975]2002, 168 y 169). Las diversas fuerzas desplegadas de modo confuso son encerradas, divididas en zonas y ubicadas en un emplazamiento funcional individual para generar cuerpos singularizados con tareas específicas. De este modo se despliega un “cuadrulado” que clarifica las funciones de cada individuo en el espacio. La mixtura entre la división en zonas y los emplazamientos funcionales pueden observarse en el artículo 12 del mencionado reglamento de la Ley 1420 donde dice:

Las salas de clase no podrán contener mayor número de niños que las que corresponden á su capacidad y al número de asientos en las bancas. El espacio necesario á cada alumno queda fijado en un metro cuadrado de superficie y cinco de capacidad cúbica. (1889, 28)

Como vemos es destinada una medida específica de la zona que el alumno o alumna debe ocupar dentro de la sala de clases, así como la cantidad de individuos,

intentando evitar el agrupamiento o el desorden de las fuerzas pero a su vez se despliega una contención a la corporalidad, se normaliza el uso del espacio.

En la reglamentación, cada individuo está pensado como un espacio delimitado que permite el emplazamiento funcional, el uso específico, eficiente y controlado del espacio. El *artículo 13* del mencionado reglamento especifica la cantidad de sujetos que constituyen una clase: “Cada cincuenta alumnos asistentes de un mismo grado constituyen una clase y estarán á cargo de un maestro” (1889, 28). De este modo las técnicas de división en zonas y de emplazamientos funcionales están íntimamente ligada a la creación de límites específicos para usar el espacio, determinando el máximo de fuerzas permitidas en el cuadro áulico y también las fuerzas que se exigen de un maestro/a para poder manejar el aula.

Toda esta serie entramada y analítica de división y funcionamientos específicos dentro del espacio, permiten generar un tipo de conocimiento valorativo que se manifiesta en la cuarta técnica disciplinaria, el *rango*. Es decir el acto de clasificación, la taxonomía detallada de las habilidades y las características. El rango es definido por Foucault como “el lugar que se ocupa en una clasificación”. (Foucault, M. [1975]2002, 169). Su importancia radica en la posibilidad de permitir el intercambio y la multifuncionalidad de los cuerpos en relación al lugar que ocupan dentro del espacio controlado. De este modo el rango es:

(...) el punto donde se cruzan una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se pueden recorrer unos después de otros. La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones. Individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones. (Foucault, M. [1975]2002, 169)

Esta valoración permite que la disciplina constituya individuos que cumplan funciones intercambiables dentro del lugar que ocupa en la serie conformada con otros. Por ello el rango no sólo es una técnica que ordena el funcionamiento, sino que permanentemente actúa ordenando al interior, actualizando las funciones y el uso de las fuerzas, motivando el sostén de una estructura de control que por estar fundamentada en la observación constante y cuantitativa de las fuerzas corporales y su funcionamiento en un espacio específico cobra un carácter de veracidad empírica.

La taxonomía ejercida por el “rango” como veremos en el capítulo 4 es criticada por Vergara junto con otras estrategias que depotencian las capacidades y

las fuerzas de educadores y de alumnos y alumnas. El pensador mendocino denuncia diversos procedimientos ligados al rango que se despliegan en la educación autoritaria:

Métodos, procedimientos, planes de estudios, programas, reglamentos, condiciones de ingreso á los colegios, edad escolar, sistemas de clasificaciones, según las cuales se cree que la suerte del país está en que se adopte para apreciar el adelanto de los alumnos, las cifras de 1 á 5 ó de 5 á 10; todo esto y muchísimo más, que poco ó nada vale, absorbiendo las fuerzas de los educacionistas, ha hecho olvidar lo fundamental y esencial (Vergara, C. N. 1911, 104).

Otra forma que adopta el rango podemos encontrarla en el reglamento formulado por el CNE que expresa de qué modo la lógica disciplinaria que atraviesa la clausura, la división en zonas, los emplazamientos funcionales y el rango busca administrar de modo eficiente las fuerzas del individuo a partir de estrategias disciplinarias específicas como lo muestra el *artículo 18*:

La enseñanza será intuitiva y práctica empezando por la observación de objetos sensibles para elevarse después á la idea abstracta, comparación, generalización y raciocinio. La enseñanza que se dé en las Escuelas, no solo debe asegurar los conocimientos útiles en la vida, sino también y principalmente, actuar sobre las facultades, desarrollándolas. (1889, 28)

La graduación de la enseñanza ya supone la aplicación de un rango ligado a una taxonomía de carácter biológico evolutivo, como se entiende en la progresión del conocimiento del objeto sensible a la idea abstracta, pero no se detiene ahí, muestra la especificidad de su accionar en la intención de constituir un sujeto funcional y eficiente en el uso de sus facultades y en su capacidad permanente de autodesarrollo, elementos fundamentales dentro del biopoder, que como mencionamos intenta ser productivo, antes que restrictivo.

Primacía del tiempo sobre el espacio: el mundo de los filósofos y el mundo de los militares

Es pertinente hacer una aclaración teórica para ampliar la comprensión del fenómeno de la distribución de los cuerpos y su administración en el espacio. Michel

Foucault expresa que la vida social desde la modernidad se disputó entre dos grandes racionalidades que suponían modos de subjetivación y objetivación distintos, una racionalidad filosófica y jurista y una racionalidad estratégica militar y técnica, ambas reflexionan sobre la sociedad perfecta. Foucault afirma que si bien suelen estudiarse las ideas filosófico-políticas sobre el Estado, la visión militar es la que ha predominado en la modernidad:

(...) ha habido también un sueño militar de la sociedad; su referencia fundamental se hallaba no en el estado de naturaleza, sino en los engranajes cuidadosamente subordinados de una máquina, no en el contrato primitivo, sino en las coerciones permanentes, no en los derechos fundamentales, sino en la educación y formación indefinidamente progresivos, no en la voluntad general, sino en la docilidad automática. (Foucault, M. [1975]2002, 197)

De este modo el desarrollo de una disciplina que logra el surgimiento de una anatomopolítica y una biopolítica, se encuentran fuertemente ligado a esta tensión teórica entre dos polos. Una tensión que ya había sido trabajada por Nietzsche en *La genealogía de la moral* (1887/1996), haciendo referencia a la lucha entre el sacerdote y el guerrero. El guerrero es la fuerza real, espacial, el sacerdote es la negación de la espacialidad en pos de una fuerza atemporal, eterna, inmaterial. La inversión de los valores que explica la tesis nietzscheana es la inversión del punto de reflexión, del sustento ontológico del conocimiento y de la acción sobre lo real. El sacerdote impone la preeminencia de lo temporal sobre lo espacial, pero Foucault explica que en la modernidad es el guerrero quien vuelve a imponer la preeminencia de lo espacial sobre lo temporal. Si bien comprendemos que este guerrero ya no es al modo de Nietzsche aquel que por medio de la afirmación de la vida creaba valores superiores, en este caso observamos que Foucault toma la dialéctica nietzscheana entre guerrero y sacerdote, para pensar cómo se vuelve a manifestar una tensión similar, pero consecuente con una racionalidad que ha transvalorado el sentido de la vida como fuerza creadora, subsumiéndola a un modo de creación sometido al Estado y al sistema capitalista de producción y reproducción de la vida.

Estas dos grandes racionalidades disputan por instaurar un modelo de Estado que tiene como elemento celular al ciudadano, una confrontación por lo social que se centra para Foucault en la constitución/comprensión de un ciudadano pensado como *hombre-máquina*.

El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anatómico-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. Dos registros muy distintos ya que se trataba aquí de sumisión y de utilización, allá de funcionamiento y de explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible. (Foucault, M. [1975]2002, 158)

La diferencia más importante entre las dos posiciones se centra en la concepción de la temporalidad, así el “cuerpo inteligible” que interesa a los filósofos (alma, espíritu) es pensado a partir de una temporalidad doble, tensionada entre la mortalidad y la eternidad. La filosofía moderna piensa ontológica y epistemológicamente la vida humana a partir de la preeminencia de lo temporal. Como podemos observar en Descartes y su *ego cogito*, afirmación de una existencia temporal pensante eterna, o como el sistema kantiano de la razón pura que reduce todo principio de conocimiento de lo real a una síntesis temporal de lo percibido, ambos ejemplos son útiles para pensar la centralidad de la reflexión filosófica moderna occidental sobre lo temporal.

Por otro lado, el segundo modo de entender la vida está centrado en la espacialidad y está a cargo de una racionalidad militar y técnica. En ella el “cuerpo útil”, es pensado como fuerza, interesa principalmente como espacialidad. Esta racionalidad se concentra en procedimientos disciplinarios que garantizan la obediencia y la utilidad, por medio de la “coerción individual y colectiva de los cuerpos”. (Foucault, M. [1975]2002, 197). En este sentido recordemos que en el mismo momento que la escuela se organiza como un mecanismo disciplinario, también se da el proceso de profesionalización militar en Argentina, en el segundo mandato de Julio Argentino Roca (1898-1904), quien lanza el “programa de profesionalización del ejército”. Dentro de un proceso de carácter reformista que va desde 1900 a 1915, a partir de la sanción en 1901 de la Ley N.º 4031, Ley Riccheri, impone el servicio militar obligatorio. Claramente se intenta organizar un ciudadano que sea funcional a una lógica estatal estratégica y militar.

Si los socialistas buscaban destruir al ejército porque -según Urriburu- se erigía como la única fuerza organizada que la sociedad del Centenario podía oponer a las masas obreras y no a la elite era porque aquéllos habían advertido con razón que ésta no cumplía ya función alguna. En su reemplazo, para salvar al estado nacional en

peligro de disolución y también el orden social cuestionado estaba el ejército (...) es decir, una nueva clase dirigente. (García Molina, F. 1995, 183)

La profesionalización militar argentina busca consolidar un Estado específico a partir de la construcción de una élite militar que controle una masa adiestrada, disciplinada y organizada como una fuerza militar obediente y útil. La educación es también el espacio de constitución de estas corporalidades específicas como lo muestran la escuela de guerra y el servicio militar obligatorio, de este modo se constituye un aparato completo de disciplinamiento que comienza con la escuela primaria continúa la escuela secundaria y prosigue con el servicio militar obligatorio, teniendo como complemento el resto de las instituciones como la cárcel, el hospital o el manicomio²². Vemos de qué modo el Estado se va desarrollando por medio del ordenamiento de estos espacios institucionales de disciplinamiento a partir de diversas leyes y reglamentaciones y de la profesionalización de sus actores e instituciones.

Vergara no es ajeno a esta lógica militar que se despliega en la escuela, y por eso la entrama a una concepción del poder despótico con prácticas autoritarias y centralistas, que se despliega desde el Estado a todas las instituciones, en “los colegios nacionales, en las escuelas normales y en las facultades universitarias, cambia la decoración, pero el drama es igual, la comedia idéntica” (Vergara, C. N. 1911, 26). Este drama radica en un modo de disciplinamiento autoritario, propio de una lógica militar que el pedagogo expresa de la siguiente forma: “Se suprimen las preguntas simultáneas; la táctica escolar que obliga a entrar en el aula en fila, militarmente regimentados; sentarse y levantarse a la voz de uno, dos, tres” (Vergara, C. N. 1911, 26)

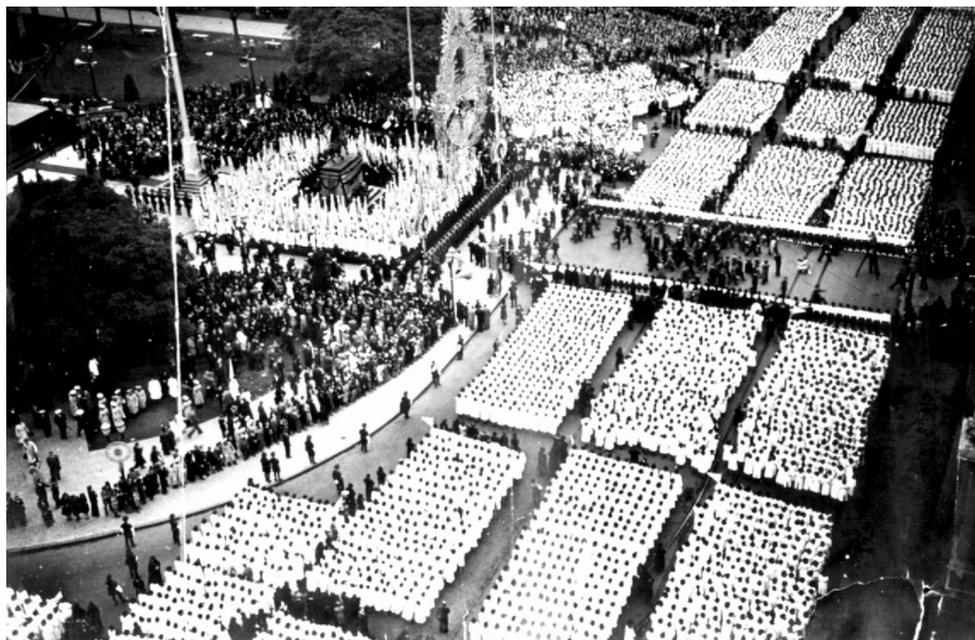
El cuadro vivo

²² Rosa Falcone relata en *Breve historia de las Instituciones psiquiátricas en Argentina* (2010) que el proceso de institucionalización y separación de los hospicios a hospicios de alienados y a colonia para enfermos mentales es posible por la tarea del Dr. Domingo Cabred y su influencia en la sanción en 1897 de la Ley 3548, que ordena la creación de la primera colonia exclusiva para enfermos mentales, que se hace efectiva con la apertura en 1901 de la Colonia Nacional de Alienados en Luján. Podemos observar cómo cada institución va ganando su especificidad disciplinaria y funcionalidad dentro del entramado Estatal.

Las disciplinas organizan una arquitectura que articula simultáneamente en su encierro la posibilidad de mejorar la funcionalidad del espacio y posibilitar una valoración de su uso para generar rangos. Constituye de este modo las acciones posibles y el valor de las mismas en el acto de administrar los espacios. El funcionamiento de la escuela no solo encierra a sus habitantes, los somete a un uso preciso y funcional de los espacios, marca los límites de la circulación, genera segmentos individuales de acción específica, controlados y gestionados para garantizar “la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos.” (Foucault, M. [1975]2002, 171). La gestualidad corporal es el fenómeno que patentiza el funcionamiento de la disciplina y su autoridad. Todo se dispone para la mejor circulación de las fuerzas y para el disciplinamiento de los gestos. La distribución de las salas, de los muebles, de los patios, de los baños: toda la arquitectura se vuelve funcional, observable y específica.

La operación más importante de la disciplina dentro del espacio controlado es la de constituir con unos cuerpos, sus gestos y sus fuerzas "cuadros vivos" que “transforman las multitudes confusas, inútiles o peligrosas, en multiplicidades ordenadas.” (Foucault, M. [1975]2002, 172). Los cuadros vivos se encuentran en la base de las grandes taxonomías enciclopedistas de la Ilustración, que buscan observar todo, medir todo, ubicarlo jerárquicamente en un espacio específico, regularizar lo anormal y controlar lo múltiple en categorías. El cuadro que fue uno de los grandes desvelos en el ordenamiento de los cuerpos en los espacios, se desplegó según Foucault desde el siglo XVIII en Francia, Inglaterra y Alemania en distintos niveles, en el militar para la formación de regimientos, en la medicina para el control exhaustivo de los enfermos y el registro y clasificación de enfermedades; en las escuelas para la constitución de grados, el reconocimiento de los asistentes, las listas de alumnos, el análisis de sus comportamientos y el registro constante. El cuadro es un claro ejemplo de la relación entre saber y poder, porque ejecuta al mismo tiempo una técnica de control y sometimiento y una de registro y valoración sobre lo sometido. “Se trata de organizar lo múltiple, de procurarse un instrumento para recorrerlo y dominarlo; se trata de imponerle un "orden".” (Foucault, M. [1975]2002, 172). Los cuadros proliferan por todo el entramado social, la población es el cuadro absoluto que posibilita al Estado y sus fronteras, la totalidad que encierra el resto de los cuadros específicos de cada disciplina, en tanto el Estado se impone como el modelo absoluto de control de la vida.

Día de la Bandera en Plaza de Mayo, 1939. En ella se observa con claridad los elementos mentados en el análisis de la idea de “cuadro vivo”, cuerpos organizados y ordenados para articular un ordenamiento mayor con otros cuerpos.



Fondo. Archivo general de la Nación (AGN).

Pero el cuadro no se agota en el ordenamiento, es un dispositivo con múltiples funciones de acuerdo a su uso: en el registro económico se concentra en medir las cantidades para tener conocimiento y control de los flujos de capital; en el registro taxonómico, propio de las disciplinas naturales, reduce las singularidades a características que posibiliten la constitución de clases, reduce lo múltiple a singularidad ejemplar; en el registro disciplinario intenta organizar la multiplicidad en un flujo de acción que permita “distribuirla y obtener de ella el mayor número de efectos posibles”. Como mencionamos anteriormente, la concepción de la realidad está en pugna entre un paradigma filosófico y otro militar, el cuadro es una tecnología que se disputan entre ambas. La concepción filosófica de lo real, centrará el uso del cuadro en la taxonomía que intenta sintetizar, a partir de las características “esenciales”, lo múltiple en singularidades, como es el caso más acabado de la categoría²³. Por otra parte, la táctica disciplinaria propia del paradigma militar se

²³ El uso del término “categoría” en su sentido filosófico es un claro ejemplo del accionar taxonómico, el caso de Immanuel Kant en la *Crítica de la razón pura* da cuenta de ello.

concentra en lograr la vinculación entre lo singular y lo múltiple lo que permite a la vez:

(...) la caracterización del individuo como individuo, y la ordenación de una multiplicidad dada. Es la condición primera para el control y el uso de un conjunto de elementos distintos: la base para una microfísica de un poder que se podría llamar "celular". (Foucault, M. [1975] 2002, 173)

De este modo se crean estrategias y dispositivos para someter un cuerpo individual que a su vez es una célula móvil capaz de ocupar diversas funciones de acuerdo al espacio que ejerce por su rango. Se lleva a cabo un proceso de homogeneización que a partir de un movimiento dialéctico tensiona entre la individualidad y la totalidad (una dialéctica entre la microfísica y la biopolítica, o entre el cuerpo y la población). La microfísica de los cuerpos supone siempre una biopolítica, una totalidad ya determinada, homogénea, hacia donde apuntan los procesos disciplinarios de normalización. Por ejemplo, la idea de ciudadano y las prácticas que se desarrollan para constituirse/lo implican una idea de Estado y una dirección de las prácticas que se ejercen para llevarlo a cabo a través de sus ciudadanos.

2.3. Control de la actividad y el empleo del tiempo

Según Foucault el “empleo del tiempo” de un sujeto dentro de una institución disciplinaria se articula a partir de tres procedimientos específicos: “establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición” (Foucault, M. [1975]2002, 173). En la escuela, por ejemplo, “el recorte del tiempo se hace cada vez más sutil; las actividades se encuentran cada vez más ceñidas por órdenes a las que hay que responder inmediatamente” (Foucault, M. [1975]2002, 174). No solo se intenta organizar y controlar exhaustivamente el empleo del tiempo, para ordenar un “tiempo íntegramente útil” sino a su vez que este mismo sea usado con eficiencia, con una exactitud que lo torne de un valor cualitativo: “La exactitud y la aplicación, son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario” (Foucault, M. [1975]2002, 174). El control disciplinario del espacio

implica también un control del tiempo, por ello, podemos observar de qué modo se articula la temporalidad disciplinada en la institución escolar argentina: el límite impuesto a la edad escolar, mencionada en el artículo 1 del Ley de Educación Común (LEC) N° 1420, legisla que la educación está destinada a “todo niño de seis a catorce años de edad” (Consejo Nacional de Educación, 1935, 3). Según la ley ese es el “tiempo íntegramente útil” que la escuela debe y puede controlar a un alumno/a. Si el sujeto a educar supera esa edad sin constituirse como un ciudadano/a obediente y útil está a merced del control de otras instituciones de mayor intensidad represiva, como lo son otras modalidades escolares, el servicio militar, la cárcel, el hospicio mental, la policía, etc.

Si bien el control del tiempo se vuelve más específico con la escuela lancasteriana o de educación común en Argentina, hasta la presencia de los normalistas y su esfuerzo por darle carácter “científico” a la educación, no se despliega una concepción disciplinaria exhaustiva. Los Inspectores normalistas ejercen distintas presiones al CNE para que se reglamente el control del tiempo dentro de la institución escolar. Una prueba de ello es la mención que hace Carlos Vergara en 1885, siendo Inspector Técnico de la Escuela de Buenos Aires, que explica las dificultades que sufren los niños por estar tres o cuatro horas seguidas en clase. El mendocino relata: “Cuando pedí la reforma del horario, con muchas otras, se unió en el mismo sentido la voz de otros profesores, que desde mucho tiempo estaban aquí tolerando esto” (Vergara, C. N. 1911, 789). El pedagogo solicita que se reforme el control del tiempo: “dando diez minutos de descanso cada hora, como se hace aún” (Vergara, C. N. 1911, 788). Estas exigencias sobre el empleo del tiempo se formalizan en la educación argentina a fines del siglo XIX a partir del *Reglamento General de Escuelas para la Capital y Territorios Nacionales*, aprobado por el CNE de Educación en 1889, que articula la aplicación de la Ley 1420. En este sentido el empleo del tiempo es controlado en distintos artículos del Capítulo 5 denominado “Distribución del tiempo”:

Art. 35. Las clases de las Escuelas Públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto. (Art. 14 de la Ley). Art. 36. La sesión será indivisa y durará, en las Escuelas Comunes, cinco horas: desde las 11 a. m. hasta las 4 p. m., destinándose cuatro horas al trabajo y una hora a la lista, evoluciones y recreos. Art. 37. En cada hora habrá intervalos de recreo cuya duración será de diez minutos los dos primeros y de quince los dos últimos.

Art. 38. Los ejercicios de una misma asignatura, no podrán exceder en los cuatro primeros grados, de treinta minutos y en los dos últimos grados de cincuenta minutos.

Art. 39. La distribución del tiempo será uniforme en todas las Escuelas Comunes, según su clase y grado con arreglo a los horarios establecidos. (Consejo Nacional de Educación, 1889, 29)

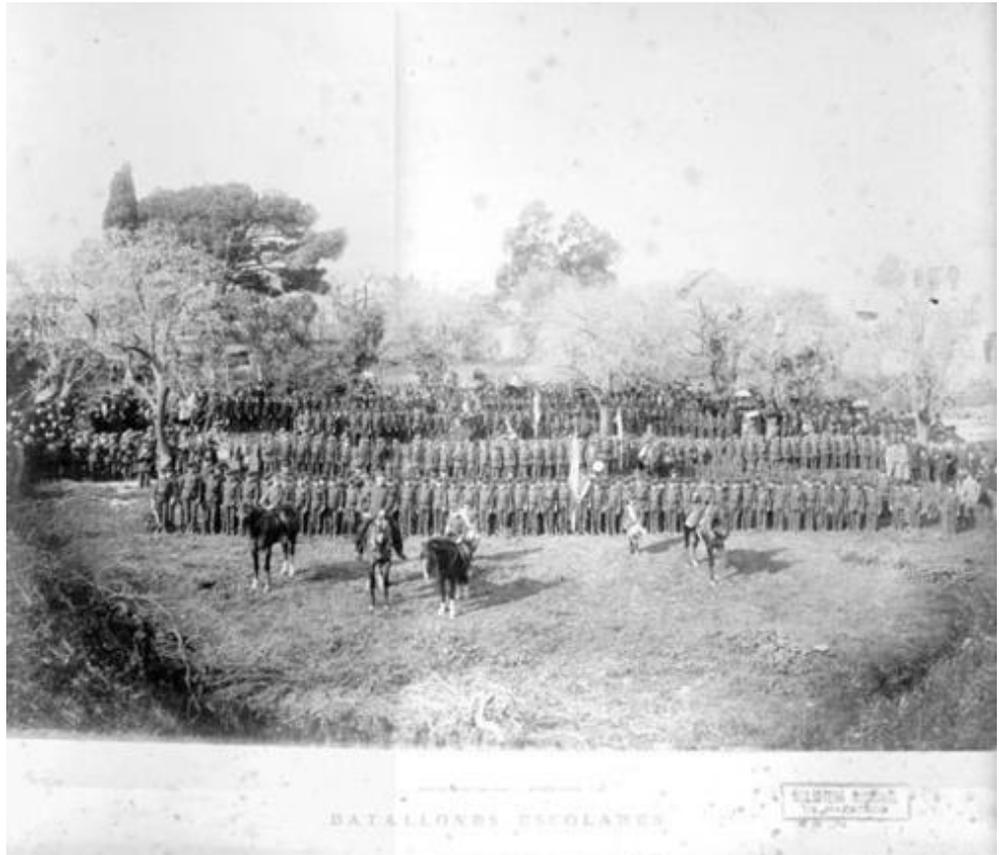
La presión de los normalistas, desde sus cargos de inspección o docencia, ejerce una tensión científica sobre el sentido de la educación y sobre sus modos prácticos o estrategias. Estas exigencias eran fundamentadas a partir de “pruebas empíricas” que se presentaban atravesadas de un carácter biologicista e higienistas y radicaban en afirmaciones como: “los niños estaban casi asfixiados, después de respirar tres o cuatro horas esa atmósfera viciada” o cuantos han “evitado una tuberculosis ú otra grave enfermedad, de las que resultan del encierro de muchas horas diarias en aulas sin ventilación” (Vergara, C. N. 1911, 789). Por ello, el mencionado reglamento determina el control del tiempo de modo progresivo, despliega primero el control del tiempo indiviso constituido por cinco horas consecutivas que el alumno/a debe mantenerse en la escuela; luego la distribución de los intervalos de la clase, que resuelve la duración específica tanto de las asignaturas como de sus intervalos (cuatro horas al trabajo y una hora repartida en otras actividades que incluyen el recreo), también la duración específica de las asignaturas y su distribución en el tiempo total dentro del establecimiento, en relación a la edad y al nivel del grado (en los cuatro primeros grados, de treinta minutos y en los dos últimos grados de cincuenta minutos); la uniformidad de la distribución del tiempo es impuesta en todas las Escuelas Comunes. La racionalización del tiempo es pensada para disciplinar los gestos y actos de un cuerpo como complemento de la racionalización espacial mencionada en el apartado anterior.

Estas características del empleo del tiempo disciplinario se articulan en otro procedimiento que es la “elaboración temporal del acto”. Este accionar reglamenta de modo metódico los gestos y su temporalidad. Ajusta temporalmente el conjunto de gestos interrelacionados para componer un acto concreto. De este modo se impone un “ritmo colectivo” que permite la “descomposición del cuerpo” en una serie de gestos corporales ordenados y concatenados serialmente que constituyen un acto corporal específico. Luego se incluye este acto corporal en un conjunto mayor sincronizado entre diversos cuerpos.

Se define una especie de esquema anatómico-cronológico del comportamiento. El acto queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se halla definida; a cada movimiento le están asignadas una dirección, una amplitud, una duración; su orden de sucesión está prescrito. El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder (Foucault, M. [1975]2002, 176).

Dicho esquema se ve con claridad en la reglamentación militar, pero también existe en la institución escolar argentina un caso ilustrativo de gran significancia que mixtura elementos escolares y militares: los “batallones escolares” o “milicias escolares”. El Inspector Técnico de Instrucción Primaria Juan Manuel de Vedia (1844 - 1906) pedagogo uruguayo, siendo también director del *Monitor de la Educación Común* en 1891, publicación del CNE en Argentina desarrolla la creación y los beneficios de los “batallones escolares”. Si bien no fue una práctica de alcance nacional, tuvo escasas representaciones en el país, así como un fuerte rechazo de los maestras y maestros normalistas, eso no actuó en desmedro de la alta estima que tuvo en el pueblo y en algunos políticos/militares importantes como fue el caso de Bartolomé Mitre: “Los ejercicios militares deben formar parte de la educación popular como aprendizaje del ciudadano para la defensa nacional, como higiene del cuerpo y disciplina del espíritu y como complemento necesario de las nociones del hombre en la vida práctica, de modo de convertir los batallones escolares en una institución pública” (Mitre, B. en de Vedia, J. 1891, 1215). Por otro lado la aceptación de militares de la talla de Mitre y el rechazo de los normalistas, no hace más que esbozar las tensiones relacionadas con la constitución de la ciudadanía por medio de la educación, entre una racionalidad militar/técnica y una racionalidad filosófica/jurídica.

Fig. 1: La siguiente imagen denominada “Batallón escolar” es captada por Samuel Boote y muestra la formación marcial de un batallón escolar.



(Boote, S. 1889, lám. 39).

Los batallones escolares se iniciaron en 1888, según cuenta de Vedia, y se organizaron a partir de los alumnos concurrentes al asilo de huérfanos, quienes configuraban la “tropa de línea”. Por otro lado en las festividades patrias, con ayuda de la guardia nacional o de “algunos oficiales del ejército” se formaban los “batallones” de la “guardia nacional”, con alumnos de diferentes escuelas. Esta era la segunda modalidad del batallón escolar. Tanto el armamento como el vestuario eran costeados en parte por algunas organizaciones que motivaban dichas prácticas y por el CNE. Si bien para 1891 dichas prácticas habían disminuido, en parte por presión de los normalistas, por ejemplo, Carlos Vergara postulaba “la supresión del ejército” y de la exigencia de “la instrucción constantes de los ciudadanos, y mejor aún el establecimiento de un congreso de arbitraje internacional que evitará para siempre las guerras” (Vergara, 1911, 231). Por su parte de Vedia, a favor de los batallones escolares, enumera los ejercicios específicos ligados al disciplinamiento militar existentes en las escuelas públicas: “4° grado - Ejercicios militares, alineación, formación, marchas. 5° grado - Ejercicios militares, alineación, formación, marchas, conversiones, manejo del fusil escolar. 6° grado - Ejercicios militares, alineación,

formación, marchas, conversiones, manejo del fusil escolar” (de Vedia, J. 1891, 1214).

El batallón escolar representa en esta mixtura escuela-ejército lo que Foucault denomina “esquema anatomo-cronológico del comportamiento”, en tanto estas actividades mencionadas se repetían todos los días de clases por veinte minutos y en ese periodo se desplegaba distintos ejercicios militares para controlar los gestos, para adiestrar metódicamente los cuerpos en una temporalidad colectiva que se desarrollaba en el ejercicio de la alineación, la formación y la marcha, o en el manejo del fusil escolar. De Vedia también remarca de qué modo la lógica militar abarca el disciplinamiento de los cuerpos y sus gestos en actos menos específicos como “cambiar de posición o salir al recreo” donde expresa que los mismos se llevan a cabo “militarmente, es decir, cumpliendo todos instantáneamente las órdenes para suspender el trabajo, ponerse de pie, salir de sus asientos y marchar adonde se les ordene” (de Vedia, 1891, J. 1214). Con mayor claridad expresa de Vedia su opinión sobre los beneficios de este disciplinamiento cuando aboga por los ejercicios militares sin armas y afirma que contribuyen “eficazmente a la disciplina y al orden, dan gracia y agilidad á los movimientos formarán en los niños hábitos viriles, les familiarizarán con el papel que han de desempeñar más tarde en las luchas de la vida(...)” (de Vedia, J. 1891, 1215).

Fig. 2. Otra fotografía de la serie “Batallón escolar” de Samuel Boote, en ella se observa el ordenamiento de los cuerpos de modo específico configurando un cuadro, el vestuario representativo del batallón, y la articulación entre gestos del cuerpo y objetos en la utilización de fusiles de madera, de artillería y cañones hechos a medida de los niños:



(Boote, S. 1889, lám. 41).

El control disciplinario del tiempo busca poner en correlación el cuerpo y sus gestos para articular al cuerpo con los objetos circundantes necesarios para el acto. El empleo del tiempo es precisado por diversos dispositivos de saber-poder que se articulan en la intención de poner en correlación al cuerpo con sus gestos, entre ellos: las leyes que reglamentan la educación en la época, la elaboración temporal del acto, manifestado en las milicias escolares o la persistencia de prácticas disciplinarias militares en la escuela común. El objetivo de desplegar redes de poder que controlen la disciplina a través de la educación, radica principalmente en la imposición de una relación óptima entre el gesto y la actitud del cuerpo, que implica tanto eficacia como rapidez en la acción maximizando el uso del tiempo y evitando que las fuerzas sea inútiles u ociosas. (Cf. Foucault, M. [1975]2002, 176).

La disciplina se despliega intentando convertir las fuerzas del cuerpo en gestos eficaces y precisos, para ello, determina su orden con la intención de instaurar actos que los vincule con objetos con la mayor eficacia y velocidad posible. Expresa de Vedia, en este sentido, el valor del buen empleo del tiempo gracias a las prácticas

militares existentes en las escuelas, del siguiente modo: “Los niños obedecen las órdenes como movidos por un resorte, comprendiendo el interés e importancia que tiene la uniformidad” (de Vedia, J. 1891, 1214). La disciplina proyecta un cuerpo-máquina que despliega su obediencia en un tiempo útil, en donde el acto se manifiesta en la concatenación de gestos precisos y ordenados. El tiempo es pensado como el uso ordenado y metódico de las fuerzas del cuerpo en pos de lograr la precisión más eficiente de los gestos y del acto que los coordina.

La disciplina determina de qué modo se articulan los actos corporales con los objetos circundantes que debe manipular (para ello controla el tiempo de uso y lo vuelve ergonómico). Foucault denomina esto como “cifrado instrumental del cuerpo” y lo compone a partir de “dos series paralelas” que constituyen el “gesto global”, estas series paralelas son:

(...) la de los elementos del cuerpo que hay que poner en juego (mano derecha, mano izquierda, diferentes dedos de la mano, rodilla, ojo, codo, etcétera), y la de los elementos del objeto que se manipula (cañón, muesca, gatillo, tornillo, etcétera); después pone en correlación a los unos con los otros según cierto número de gestos simples (apoyar, doblar); finalmente, fija la serie canónica en la que cada una de estas correlaciones ocupa un lugar determinado (Foucault, M. [1975]2002, 178).

De este modo se observa la potencia productiva del poder disciplinario, antes que su faceta prohibitiva, en una serie de funciones que se retroalimentan y que entran en la red de poder disciplinario: función productiva del poder que aumenta las fuerzas de un cuerpo en tanto las canaliza y las vuelve eficientes y precisas a partir de su ordenamiento en gestos específicos; función vinculante de estos gestos con actos corporales, la disciplina constituye un cuerpo-máquina que ejerce sus actos controlados en un espacio y tiempo determinado; función de síntesis del cuerpo con otros objetos, la disciplina ergonómica, síntesis entre fuerzas corporales y herramientas, articulación de un mecanismo mayor entre el cuerpo y los objetos, pero también una síntesis entre diversos cuerpos y diversos objetos.

Si bien la escuela se articula por una multiplicidad de actos preestablecidos para configurar un alumno/a, como los rituales escolares, las leyes y reglamentaciones, y tantos otros elementos nombrados en los puntos anteriores. Un acto educativo muy importante y fundamental para la educación que muestra no solo la correlación entre un cuerpo disciplinado y sus gestos, sino también la articulación entre cuerpo-objeto, es la escritura. Los informes de Inspectores Nacionales

comienzan a proliferar a fines del siglo XIX de modo regular gracias a la Ley 1420. En un informe escrito por Vergara el 31 de diciembre de 1883 y publicado en el MEC, el Inspector recientemente nombrado, expresa los grandes defectos que ha detectado en el acto de escritura de los alumnos/as en la observación de los exámenes de fin de año de distintas instituciones fiscales y particulares de Mendoza:

El principal defecto que he notado en la escritura, es que los niños toman muy mal la pluma y generalmente se sientan mal, lo que da por resultado que escriban peor, pues es muy difícil escribir bien cuando el cuerpo está en una posición incómoda y se toma la pluma de un modo contrario á la estructura de la mano y á la clase de trazos que deben hacerse. Me ha parecido que los maestros no se dedican tanto como debieran a corregir estos defectos que son decisivos contra el buen uso de la escritura (Vergara, C. N. 1883, 390).

Es interesante destacar como el pedagogo mendocino explica de qué modo se correlacionan los gestos con el acto a realizar y cómo este acto articula al cuerpo con los objetos necesarios. Por ello Vergara precisa y enumera el mal uso de la pluma, el mal uso de la silla, la desarticulación del gesto con el acto y del cuerpo con el objeto que genera en el alumno un estado de “incomodidad” que no permite una buena coordinación, ni una buena utilización del tiempo. En el “buen uso de la escritura” se manifiesta de modo medible el grado de disciplina de un cuerpo, el grado de normalización de sus gestos, en la letra bien escrita se despliegan toda una serie de rutinas adquiridas, una gimnasia que impone a todo el cuerpo una gran precisión en sus operaciones corporales (manifiesta en la comodidad) y un uso hábil de los objetos necesarios para la acción (pluma, silla, pupitre, hoja, etc). En el buen uso de la escritura la disciplina muestra todas sus funciones productivas.

ESCUELAS DE ADULTOS



Clase de escritura

Foto: Ares de Parga, I. 1912, 78.

Foucault explica que la representación del tiempo dentro del poder soberano, es “esencialmente negativo; principio de no ociosidad: está vedado perder un tiempo contado por Dios y pagado por los hombres; el empleo del tiempo debía conjurar el peligro de derrocharlo, falta moral y falta de honradez económica” (Foucault, M. [1975]2002, 178). El tiempo se representa como finito, y como deuda, con Dios o con el soberano, de este modo no es posible generar más tiempo, es una fuerza individual finita que debe controlarse para que no sea malgastada, por eso para el pensador francés, el principio que lo rige es el de no ociosidad. Por otro lado el biopoder despliega otra clase de representación temporal asentada en la administración positiva del tiempo, la lógica que lo atraviesa es la de multiplicar el tiempo a partir de su administración analítica y exhaustiva:

(...) cuanto más se descompone el tiempo, cuanto más se multiplican sus subdivisiones, mejor se lo desarticula desplegando sus elementos internos bajo una mirada que los controla, más se puede acelerar entonces una operación, o al menos regularla de acuerdo con un grado óptimo de velocidad (Foucault, M. [1975]2002, 179).

El anatomo-poder representa al tiempo como control del acto, de los gestos, de la articulación entre cuerpo y objeto, de la eficacia, velocidad y precisión con las que se ejercen las fuerzas de un cuerpo-máquina. Este control puede y debe potenciarse a partir de su segmentación analítica y por medio de un control eficiente, para lograr que las fuerzas corporales produzcan mayor cantidad de actos en menor tiempo, de este modo se multiplica el tiempo en tanto se alarga la duración de las fuerzas en ejercicio.

La institución escolar argentina articula el control del espacio a partir de distintos procedimientos de distribución disciplinaria, que se muestran con mayor fuerza en las técnicas de clasificación y de disposición en un cuadro vivo. La reglamentación se nutre del estudio teórico y práctico del cuerpo para administrar el tiempo y el espacio, en torno a este control sobre el cuerpo surgen las tensiones entre las exigencias mecánicas y las resistencias naturales:

El cuerpo, al que se pide ser dócil hasta en sus menores operaciones, opone y muestra las condiciones de funcionamiento propias de un organismo. El poder disciplinario tiene como correlato una individualidad no sólo analítica y "celular", sino natural y "orgánica" (Foucault, M. [1975]2002, 181).

La preocupación por determinar un cuerpo máquina preciso y eficiente, un ciudadano útil y obediente, por medio de las técnicas de saber-poder desplegadas espacialmente por medio del "cuadro", suma otra característica a la individual celular y subjetiva: el ser orgánico, la máquina compuesta de procesos biológicos se vuelve anatomía. Por ello el cuerpo es sometido al cuadro por medio de la arquitectura (construir edificios a partir del conocimiento y administración del espacio) y a la maniobra a través de la anatomía (conocimiento y funcionamiento del cuerpo y sus partes).

El cuerpo disciplinado es mucho más que un cuerpo-máquina, un cuerpo mecánico: "compuesto de sólidos y sometido a movimientos, cuya imagen había obsesionado durante tanto tiempo a los que soñaban con la perfección disciplinaria" (Foucault, M. [1975]2002, 180). Para Foucault la disciplina y su entramado de estrategias y técnicas configuran un nuevo objeto/sujeto de interés. Un cuerpo nuevo se construye a partir de la acumulación cuantitativa de nuevas tramas de saber-poder que lo toman como objeto y que en la medida que lo someten y producen conocimiento sobre él, lo constituyen como un cuerpo disciplinado. Este cuerpo

nuevo está compuesto de cuatro características: células separadas, autonomías orgánicas, identidades y continuidades genéticas, segmentos combinatorios. El cuerpo celular fue explicado en el control disciplinario del espacio, en el desarrollo que comienza en la clausura y finaliza en el cuadro; el cuerpo natural es el que se despliega en el control del tiempo y se presenta como "portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones especificadas, que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos" (Foucault, M. [1975]2002, 180). Esta característica natural del cuerpo radica en que el mismo se presenta como una cantidad de fuerzas utilizables temporalmente, el ser orgánico del cuerpo implica su desarrollo vital desde el nacimiento a la muerte, pero específicamente la temporalidad de sus fuerzas vitales. La vida se representa como fuerzas ejercidas temporalmente, que como tal tienen una duración finita.

El cuerpo natural, al ser disciplinado, se articula con otra característica, que consiste en ser el lugar desde donde se organiza toda acción. El tiempo vital cobra una significación corporal, es representado como la acumulación de fuerzas dentro de un cuerpo, las cuales deben ser administradas y puestas en relación con otras fuerzas para sacar el máximo provecho temporal en tanto se acrecienta su calidad y su utilidad: "¿Cómo capitalizar el tiempo de los individuos, acumularlo en cada uno de ellos, en sus cuerpos, en sus fuerzas o sus capacidades y de una manera que sea susceptible de utilización y de control? ¿Cómo organizar duraciones provechosas?" (Foucault, M. [1975]2002, 183).

En el apartado anterior vimos cómo la disciplina intenta controlar por medio de la administración minuciosa del espacio, descomponiendo, clausurando, dando funciones específicas e individuales a los lugares, con el fin de capitalizar espacialmente las fuerzas del cuerpo. De modo similar, la concepción del tiempo es también deconstruida y vuelta a construir en las actividades específicas que pueden realizarse. Las estrategias de la disciplina y sus acciones "deben ser también comprendidas como aparatos para sumar y capitalizar el tiempo" (Foucault, M. [1975]2002, 183). Por ello el cuerpo se vuelve génesis de toda acción, es una identidad y continuidad genética.

Los procedimientos disciplinarios dividen el ciclo vital en segmentos para sumar y capitalizar el tiempo. Los procesos de aprendizaje de principio de siglo XX ofrecen, fruto de la labor de los pedagogos normalistas, métodos precisos, con pasos ya fijados y con actividades concretas que no pueden mezclarse o dejarse hasta no

haber alcanzado el objetivo propuesto, “en suma, descomponer el tiempo en trámites separados y ajustados” (Foucault, M. [1975]2002, 183). La disciplina busca organizar las actividades en un esquema analítico, la idea moderna de lo analítico, supone la postulación de un criterio general de la certeza que reduce todo a elementos simples que no pueden ser confundidos con otros elementos. En este sentido la disciplina de raigambre moderna también reduce el tiempo de la vida a controlar en “sucesiones de elementos tan simples como sea posible, combinándose según una complejidad creciente” (Foucault, M. [1975]2002, 183). De este modo se despliegan gestos simples, que permiten en su proceder ordenado, conductas útiles y que asimismo garantizan una educación general de las fuerzas, de la habilidad, de la docilidad.



Foto: Ares de Parga, I. 1912, 52. En *La escuela argentina*, “Pelota cazadora”.

El discurso disciplinario/educativo prolifera en todos los canales de divulgación de las autoridades educativas estatales y se reglamenta exhaustivamente. La “Gimnasia” es el término disciplinar que coordina las actividades corporales más

explícitas en el ámbito escolar. Como vimos, el acto de escritura también se encontraba reglado por su gimnasia corporal específica, pero no de modo explícito. Un artículo del MEC denominado “*Gimnasia: ejercicios combinados para fiesta y distribución de premios*” detalla los pasos a seguir que manifiestan la segmentación del tiempo en gestos simples que configuran una actividad compleja. En este caso el “paso de gavota”²⁴ utilizado en los actos escolares y premiaciones manifiesta la administración temporal del gesto, este es un fragmento: “Los alumnos entran de á dos y avanzan al medio de la escena. Los dos primeros tiene el número 1, los siguiente el número 2 y así sucesivamente”. El paso de gavota se compone de diez gestos simples ejecutados por una pareja y subdividido en cuatro tiempos, que componen las 8 figuras del paso completo:

Gavota.- 1.º a figura.

A. Balanceado (4 tiempos, ejecución por pares)

1 á 2. - Colocar el pie exterior hacia adelante, mano exterior en la cadera, dándose la mano interior. 3 á 4. - Llevar la punta del pie interior hacia adelante y levantar los brazos interiores arriba y hacia adelante.- Inclinar ligeramente el cuerpo hacia atrás y hacia adentro inclinando la cabeza en la misma dirección y mirándose. 5 á 8.- Conservar esta actitud.

1 á 2.- Cara al frente, llevando el pie interior en esa dirección y cambiar de mano. 3 á 8. Continuar el anterior. (Consejo Nacional de Educación, 1904, 845)

Esta actividad, pensada para realizar en actos y premiaciones, supone un ejercicio fuera del encierro del aula, lugar principal de control de los alumnos. En el espacio abierto, ya sea en una plaza o en el patio de la escuela, las fuerzas tienden a dispersarse y a desarticular la disciplina que supone el control del espacio explicado anteriormente. Por ello el cuerpo es controlado por medio de una actividad temporal que organiza duraciones provechosas, el paso de baile logra capitalizar el tiempo individual y acumularlo con otros cuerpos a partir de la mecanización de los gestos y de las acciones, de este modo la peligrosidad de dispersión de las fuerzas corporales es controlada y utilizada con máximo provecho. En el mismo acto se controla la dispersión y se entrenan las fuerzas corporales para que maximicen su utilidad.

²⁴ La *gavotte*, o gavota, es una danza folklórica originaria de Francia, a finales del siglo XVI tuvo su auge como danza cortesana y hasta el siglo XVIII fue la base para muchas piezas instrumentales. Musicalmente se caracteriza por tener un compás binario en 2/2 con un tempo moderado y con frases musicales en anacrusa. Ver: Atlas, Allan W. 2002. *La música del renacimiento. La música en la Europa occidental, 1400-1600*. Madrid, Akal. La gavota era utilizada como parte de un ejercicio más complejo para controlar a los alumnos y mantenerlos activos en cuadros escolares a principio del siglo XX, aún hoy se sostienen ejercicios similares, sobre todo en la educación primaria, como puede observarse en los actos patrios escolares.

Conclusión del capítulo segundo

En el apartado “Las tramas biopolíticas entre Estado y educación” esbozamos la relación entre el Estado argentino y la idea de educación. Pensamos al Estado como un espacio construido a partir de saberes y prácticas que se ejercen en pos de definir los sujetos sociales que son “integrables” al proyecto de nación y a su vez el límite que segrega a los que considera no asimilable. Para esto la idea de educación vincula al Estado con la institución escolar a partir de prácticas anatomopolíticas y biopolíticas que instruyen al ciudadano/a y constituyen una población obediente y útil al modelo de nación impuesto. Para constituir un ciudadano/a funcional el Estado debe controlar las prácticas morales de la sociedad y el cuerpo individual, para ello postula desde una concepción antropológica dual (cuerpo alma) una torsión que entiende al alma como una “realidad - referencia”, como un efecto ideológico del poder sobre el cuerpo. Esta torsión se manifiesta epocalmente en Argentina en la disputa por la educación que el biopoder Estatal tiene con el poder pastoral de la Iglesia católica. La idea de progreso es la que articula el paso del poder pastoral al biopoder, esta se encuentra también en el foco de la polémica instaurada por los educadores normalistas con el poder estatal, en una clara lucha por imponer la veracidad y legitimidad de la científicidad de la práctica educativa. La construcción educativa de una nueva moral ciudadana, la idea de progreso nacional e individual así como el sentido de la educación, se encuentran en el centro de una disputa epistemológica que tiene como referencias más visibles las diadas: violencia – orden, postulada por el Estado de dominación oligárquica y algunos pedagogos normalistas, y libertad - orden (armonía), postulada por pedagogos krausistas y libertarios.

En el apartado “Las técnicas de administración de los cuerpos en el espacio” hemos esbozado como la disciplina se articula dialécticamente entre dos espacios: el del cuerpo individual (anatomopolítica) y el de los cuerpos organizados como cuadros vivos (biopolítica). Esto se debe a una nueva modalidad de poder, el biopoder que a partir de su carácter coercitivo/productivo se manifiesta en la disciplina que busca administrar la vida, las fuerzas de los cuerpos espacial y temporalmente para generar “obediencia y utilidad”. La disciplina se despliega a

partir del arte de las distribuciones de los individuos en el espacio, constituido por cuatro estrategias coordinadas que son: la clausura, la división en zonas, los emplazamientos funcionales y el rango; las mismas actúan ordenando el tiempo y el espacio para organizar las fuerzas de muchos cuerpos en un cuadro vivo. Por ello las diversas técnicas se complementan, la clausura disciplina la suma de fuerzas individuales que se concentran en dichos recintos, para maximizar las ventajas y neutralizar los inconvenientes. La división en zonas, dentro de la clausura inicial, organiza un espacio observable para generar información que mejoren el control. El emplazamiento funcional, con su racionalidad arquitectónica, subdivide el espacio en compartimentos individuales con funciones específicas. Por último el rango produce la taxonomía detallada de las habilidades y las características de los individuos en el ejercicio de sus actividades. El reglamento de la Ley 1420 es un claro ejemplo del proceder de la institución escolar como dispositivo disciplinario que busca formar ciudadanos/as eficientes y funcionales a las condiciones económicas y políticas que el Estado de dominación oligárquica intenta imponer en el periodo.

En un segundo bloque de ideas de este apartado mostramos la tensión entre la racionalidad filosófica y jurista versus la racionalidad militar y técnica. Mostramos esta tensión en su valor ontológico, en tanto la idea de cuerpo/máquina es disputada por dos visiones que varían al colocar como fundamento de la realidad el tiempo o el espacio. También leemos esta tensión en clave epistemológica, en tanto para la racionalidad ejercida por los filósofos y juristas la administración del tiempo es el eje fundamental del conocimiento; para la racionalidad militar y técnica el conocimiento del espacio y su uso eficiente es la base para el adiestramiento de un cuerpo útil por medio de la disciplina. Podemos notar esta tensión entre las posiciones ligadas al normalismo antiautoritario y su visión libertaria y espontaneista y los “normalizadores” autoritarios y su visión directivista. Dentro de la lógica de los “normalizadores” la arquitectura se vuelve funcional, observable y específica, atravesada por una racionalidad disciplinaria que intenta controlar hasta el más mínimo gesto. Finalmente el cuadro vivo es la operación compuesta más importante de la disciplina, su función es la de constituir con las multitudes confusas de los cuerpos indisciplinados multiplicidades ordenadas. Este arco de disciplinamiento productivo estatal, representa claramente la concepción biopolítica mencionada.

Vemos como el biopoder en el Estado plantea distintos niveles de disciplinamiento con grados de violencia y coerción de menos impacto pero más

continuos y repetitivos, como son las instituciones que disciplinan la subjetividad ciudadana desde la infancia hasta el comienzo de la vida adulta. La administración de la vida comienza para el Estado con la institución escolar y ejemplo de este interés es la Ley 1420 y su reglamentación que buscan disciplinar/crear un modo de infancia específico; otro ejemplo es la Ley 4031 de servicio militar obligatorio, de este modo comprendemos las apuestas del biopoder por tomar una vida y constituir la como un ciudadano nacional “obediente y útil” a las necesidades del poder oligárquico. En consecuencia cuando la vida no es “normalizada” por las instituciones disciplinarias mencionadas en el tiempo reglamentado por el Estado, se potencia una red, siempre en acción, de dispositivos de mayor violencia, como es el caso del accionar de la policía y el ejército en las múltiples represiones que se suceden en el periodo, y que tienen como puntos álgidos la huelga general de 1902 (disciplinada también por medio de la Ley de Residencia N° 4144 o Ley Cané), la huelga de inquilinos en 1907 reprimida por la policía y la masacre de obreros del 1° de mayo de 1909. La Escuela se manifiesta como la institución de disciplinamiento de ciudadanos, fundamental para la infancia; pero no es la única, se articula en una trama de instituciones que si bien se desarrollan de diversos modos y a partir de diferentes necesidades, pertenecen todas a una misma racionalidad disciplinaria que manifiesta una nueva concepción de poder, el biopoder. El Estado despliega estrategias para constituir el ciudadano “útil y obediente”, funcional a las distintas bases que postula dentro de la idea de nación, esta se compone de: una estructura económica capitalista de exportación de materia prima, un modelo político de dominación oligárquica fraudulento y prácticas socioculturales de matriz eurocéntrica. Todos estos elementos constituyen la matriz modernizante que busca dar identidad al ciudadano argentino necesario al poder estatal. Estas estrategias entrarán en conflicto con otras concepciones de lo Estatal y de la ciudadanía que tiene como fundamento la libertad y la autonomía (no la obediencia y el centralismo), como lo expresa Carlos Vergara y su pensamiento krausista.

En el apartado “El control de la actividad y el empleo del tiempo”, evidenciamos como la disciplina complementa el control del espacio, con la administración del empleo del tiempo, a partir estrategias propias como son: la determinación de los ritmos, las ocupaciones determinadas y los ciclos de repetición que un cuerpo ejerce en un acto. Estas prácticas tienen como base una representación del tiempo de modo positivo, como algo que puede potenciarse y usarse de forma

más duradera, a partir de su uso exhaustivo. Por este motivo el normalismo argentino presiona por mejorar el uso del tiempo escolar y lo hace por medio de argumentos de carácter científico asentado en pruebas empíricas, mostrando otras de las claves epistemológicas de la disputa por el sentido de la educación. Dentro de la escuela y de la racionalidad disciplinaria los cuerpos son desarticulados en sus gestos mínimos y vueltos a ordenar a partir de un esquema anatómico-cronológico, para articular sus gestos con los objetos necesarios para accionar, como lo mostramos con el acto de escritura. El cuerpo disciplinado articula cuatro tipos de características individuales a partir de cuatro actividades: su ordenamiento espacial a partir del cuadro lo torna celular, su ordenación temporal a partir de la maniobra lo torna orgánico, su ordenación espacio - temporal a partir del ejercicio continuo lo torna genético y la capacidad de componer una fuerza mayor coordinando con otras fuerzas a partir de la táctica lo torna combinatorio. Ejemplos diversos del disciplinamiento anatómico-político en los términos explicados son las exigencias normalistas del control del tiempo, los batallones escolares, los informes sobre los problemas de escritura en las escuelas, todos los cuales se concentran en la escolaridad de la época. Se hace explícito un nuevo modo de entender la educación a partir de la administración tanto espacial como temporal de los cuerpos, un modo disciplinario autoritario. En el capítulo tercero trabajaremos un exponente representativo de esta lógica disciplinaria y autoritaria, el normalista Víctor Mercante. Las prácticas del pedagogo positivista permitirán mostrar las tensiones entre las diferentes visiones de positivismo utilizadas por la burguesía terrateniente y la burguesía liberal. Estos modos positivistas encuentran sus resistencias en las prácticas de una educación antiautoritaria, como lo veremos con Carlos Vergara en el capítulo cuarto.

CAPÍTULO TERCERO Víctor Mercante: Positivismo, ciencia y educación en Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX

En este capítulo vinculamos el pensamiento de Víctor Mercante con el horizonte histórico trabajado en el capítulo primero y con las tramas anatomopolíticas y biopolíticas desplegadas por el Estado y por la educación estatal específicamente, desarrolladas en el capítulo segundo. Para ello explicamos cómo los elementos biopolíticos ejercidos para disciplinar una población nacional se articulan gracias al pensamiento positivista argentino y sus desarrollos en ciencia y educación. El primer bloque de ideas del apartado se centra en la figura de Víctor Mercante, mostrando su importancia dentro de la ciencia positiva argentina y de la pedagogía científica. Como manifestación de esto traemos a cuenta el desarrollo de la Paidología, una ciencia abocada específicamente a una visión moderna del niño. Este primer apartado es abordado a partir de las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Cuál es la vinculación entre el positivismo y el Estado en la constitución de una población nacional obediente y útil en el horizonte histórico trabajado? ¿Cómo se articula la ciencia y el disciplinamiento social en este periodo? ¿Cuáles son los usos de las ideas positivas en el entramado político/social? ¿Cómo se vinculan ciencia y política estatal en la educación del periodo? ¿Trasciende el ámbito pedagógico la disputa de los normalistas positivistas como Mercante?

Después de trabajar las vinculaciones entre ciencia, positivismo, educación y Estado, nos abocamos al análisis pormenorizado de la lógica específica que despliega el positivismo en la problemática epocal de la “cuestión social”. Trabajamos el proceso de medicalización de la pedagogía, también presente en disciplinas vinculadas con los mismos problemas sociales. Nos preguntamos: ¿Qué categorizaciones operan en las taxonomías específicas de la época? ¿Qué papel juegan dichas taxonomías en la educación y en el disciplinamiento de ciudadanos y ciudadanas? ¿Qué estudios sobre la infancia desarrolla Mercante? ¿Cómo se entraman las producciones teóricas de Mercante con las problemáticas sociales epocales? ¿Cuál es el papel de la escuela en el proceso de medicalización de la sociedad? ¿Qué subjetividades se busca disciplinar a partir de la educación positiva?

En el último bloque de ideas de este capítulo mostramos de qué modo se vincula la mirada higienista en la educación a partir de la construcción del aula laboratorio y laboratorio aula. Esta postulación está fuertemente ligada al enfoque experimental de Mercante que son desplegados a partir de los desarrollos del pedagogo en el método experimental y en la lógica del laboratorio. Preguntamos: ¿Cuál es la lógica que atraviesa el aula/laboratorio y que elementos teóricos y epistemológicos la componen? ¿Cómo se vinculan los desarrollos específicos de la pedagogía positivista con las necesidades del patrón de acumulación agroexportador trabajado anteriormente? ¿Qué tensiones o disputas produce con la dominación oligárquica? Finalmente trabajamos la idea del laboratorio/aula, donde nos preguntamos: ¿Qué papel cumple el pensamiento positivo en el desarrollo de una escolaridad “científica”? ¿Qué representaciones de la infancia y del alumno/a construye la pedagogía positiva? ¿Cómo afecta la visión científicista en la idea de la infancia y en la idea de alumno/a?

Elementos del positivismo argentino en el desarrollo de la ciencia y sus vinculaciones con la educación estatal

El pedagogo argentino y positivista Víctor Mercante afirma que la educación argentina y sus prácticas pedagógicas logran progresar hacia un estado “positivo” a partir de la creación de la escuela Normal de Paraná, principalmente por la organización de nuevas bases educativas por parte de Sarmiento y por la dirección impartida por José María Torres. El ambiente de esta primera etapa de la escuela Normal a partir de una pedagogía autoritaria y metafísica permite la superación de las influencias escolásticas y de la escuela lancasteriana. Mercante afirma que es Pedro Scalabrini quien realiza el desarrollo desde una pedagogía metafísica a una positiva, en su rol de científico/educador desde la misma institución. Por medio de una actitud teórica positivista y científicista, Mercante interpreta la historia de la educación argentina en una progresión que se desarrolla desde “la influencia escolástica que hasta 1870 estaba en su auge” hacia una pedagogía “esencialmente metafísica” un estadio necesario para pasar de “un sistema de educación escolástico, ficticio, á un sistema esencialmente científico ó positivo”, evolución posibilitada por

la influencia de Pedro Scalabrini quien desarrolla una “Pedagogía Científica” (Cf. Mercante, V. 1893, 299).

Para Mercante Pedro Scalabrini es el “primer representante del Positivismo” en la Argentina, con “un espíritu mixto” que ejerce labores de “naturalista, filósofo y educacionista”, logra “armonizar” las teorías de Darwin, de Comte y de Spencer” (Cf. Mercante, V. 1893, 284). El entramado de estas ideas permiten una educación donde predomina el desarrollo “evolutivo” por medio de la experimentación, que no impone los conocimientos sino que los expone mediante pruebas empíricas, dicha escuela se sintetiza para Mercante en dos afirmaciones, la primera “Sentir, pensar y obrar es su lema; iniciar al individuo en la ciencia, arte é industria, es su objeto”. La segunda “Primero los hechos y luego la palabra, es orden inalterable” (Mercante, V. 1893, 302). El pedagogo bonaerense se autoproclama propagandista de la nueva escuela pedagógica positiva de Scalabrini y del “espíritu positivo moderno”. Recordemos que esta forma de pensamiento está representado en el siglo XIX europeo como ciencia en Comte y su “positivismo sociológico, junto con el positivismo biológico de Claude Bernard, la ética positivista de John Stuart Mill y el positivismo evolucionista de Herbert Spencer” (cf. Heler, M. 2008, 38). Lo que unifica a estos pensadores con Scalabrini y Mercante, no es solamente la apropiación de las ideas positivas únicamente, sino el ejercicio de ciertos supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos como son el fenomenismo, el nominalismo y la postulación de un método único. Estas reglas, manifiestas en distintas teoría de sesgo positivo, afirman una concepción ontológica/epistemológica basada en la experiencia empírica. En detalle expresan que son los fenómenos quienes manifiestan la realidad — fenomenismo — rechazando cualquier posición metafísica que indique esencias ocultas; que el conocimiento se produce sólo de cosas individuales — nominalismo — no existe saber verdadero proveniente de universales abstractos; que es el método único de la ciencia, el que garantiza la claridad, distinción y precisión de la información producida sobre la realidad, a partir de una serie de pasos determinados y de la reducción de toda posibilidad de conocimiento a los datos medibles y contrastable con la experiencia.

Berta Perelstein afirma que en comparación con otras representaciones positivistas dentro de Latinoamérica, en la Argentina “el positivismo fue más vaciado de contenido y (...) sus fórmulas fueron más libremente modificadas para adaptarlas a los interés históricos de quienes lo acogieron” (Perelstein, B. 1952, 108). Se vale de

palabras de Comte para explicar la generalidad de la “Filosofía Positiva” que reside en la distinción entre los conocimientos sistematizados a partir de la experiencia de la realidad natural frente a todo conocimiento incoherente y sin contrastación empírica, ya sea por tener un sustento teológico o metafísico. Si bien compartimos que parte del positivismo sufre un vacío de contenidos como menciona Perlestein, y usa las ideas para producir estrategias de control y de represión en pos del poder estatal y su acción normalizadora. También sostenemos que otra parte del positivismo argentino toma estas ideas como un dispositivo de saber-poder para articular las tensiones sociales existentes entre las manifestaciones populares y la dominación oligárquica y las traduce en problemáticas de conocimiento, como veremos en Mercante. El sentido plástico del pensamiento positivista argentino asegura la veracidad de sus discursos a partir del método de la investigación científica natural y por la observación de los hechos de la naturaleza o de la sociedad, tomados como meros fenómenos. Por esta amplitud y generalidad de criterio se ubican dentro del pensamiento positivista sujetos y sistemas que teóricamente se contraponen al positivismo de Augusto Comte y Herbert Spencer (cf. Perlestein, B. 1952, 12).

Por ello las dos corrientes más importantes de este pensamiento, la francesa de Auguste Comte y la inglesa de Herbert Spencer, se muestra en el pensamiento positivista argentino en una mixtura plástica donde ideas de una u otra corriente son presentadas como una unidad teórica, en tanto son funcionales a una relación entre saber y poder. En el ámbito pedagógico, Mercante manifiesta los supuestos científicistas presentes en la escuela positiva que inicia Scalabrini y su disputa epistemológica con otros espacios que intentan configurar las bases educativas. Observamos que la infancia es uno de los nodos político/epistemológicos más álgidos de la disputa, Mercante afirma que en la escuela positiva

(...) todo es sistemático y nadie podría formar parte de ella sin estar dispuesto á las principales leyes del Positivismo, sin conocer la jerarquía científica, sin estar enterado de las teorías de Spencer y sin conocer en sus fundamentos al darwinismo y á la escuela antropológica de él derivada, para estudiar definitivamente al niño (Mercante, V. 1893, 303).

Si las representaciones más importantes del positivismo, pero también la de la criminología y la psicología experimental, se muestran indistintamente dentro de un mismo horizonte teórico esto se debe a que sirven para fundamentar de modo plástico una serie de supuestos científicistas funcionales a un problema político,

social y económico que los unifica. No es precisamente la coherencia lógica teórica lo que sistematiza el positivismo argentino sino la construcción de una problemática que logra organizar y unificar una multiplicidad de conflictos políticos, sociales, biológicos y culturales en una idea plástica y totalizadora como es la “cuestión social”. Esta idea, a su vez, impone un modo único de comprender la complejidad de fenómenos de la época a partir de una tecnología biopolítica que clasifica el gran aumento de la población en el territorio nacional, específicamente a partir de la acción de catalogar entre ciudadanos sanos y enfermos, para de este modo aplicar diversas estrategias de normalización o de control en pos de la constitución de un modelo de población obediente y útil por medio de las instituciones estatales. Mercante afirma que la ciencia y su método han de “influir poderosamente para depurar los males del orden humano que aquejan á nuestra masa social” (Mercante, V. 1893, 284). En el caso específico de la escuela el niño/a es el gran objeto de estudio y cuerpo a disciplinar y a sanar.

El positivismo actúa como un científicismo articulador, que organiza la producción de conocimiento verdadero y las estrategias y técnicas necesarias a las relaciones de poder en disputa tanto de la dominación oligárquica y su visión aristocrática de la nación, como de una clase intelectual burguesa preocupada por “civilizar” el país. El pensamiento positivista y el científicismo comienzan a circular en la intelectualidad argentina en 1880 y se mantiene influenciando la representación de la realidad con fuerzas todavía hasta 1920 (cf. Soler, R. 1968, 238). Con gran importancia cultural, influyó tanto en las ciencias naturales como posteriormente en la formación de las ciencias sociales locales. Como expresamos anteriormente las ciencias que mayor auge tienen en el periodo son las orientadas a producir conocimiento y técnicas para disciplinar los cuerpos y la población. El positivismo se despliega en este sentido, a partir de su vinculación con las fuerzas estatales y sus instituciones disciplinarias, una fuerte influencia que va desde las ciencias naturales hasta las artes, sobre todo en su visión científicista (cf. Soler, R. 1968, 15).

El posicionamiento científicista y positivo de los normalistas, lejos está de ser un mero movimiento pedagógico, sus intenciones están atravesadas por las luchas de poder entre una burguesía aristocrática y terrateniente y otra liberal y democrática, que disputan epistemológica y políticamente el sentido de la educación como formadora principal de la ciudadanía y la población. Mercante sostiene esta disputa de modo muy claro.

La prédica y propaganda de tantos años da hoy sus frutos; después de afrontar obstáculo tras obstáculo, una verdadera falange de campeones inspirados en el maestro y por norma el trabajo y la constancia, han iniciado un verdadero movimiento evolutivo en la teoría y en la práctica de la educación, movimiento que por todas partes se siente y agita tendiendo á establecer un ambiente nuevo donde encauzar al individuo factor de la sociedad (Mercante, V. 1893, 285)

Ricaurte Soler expresa que en el periodo de entre siglos las ciencias naturales en sentido estricto pierden terreno en su posición como ciencia modelo, su enseñanza prosigue sólo en las universidades y colegios. En contraposición, proliferan, por el fenómeno problemático de la “cuestión social”, disciplinas que sirven para generar las taxonomías necesarias para “ordenar” las fuerzas de los cuerpos y constituir el “progreso” de la nación a partir de una población obediente y útil. La idea de “cuestión social” sirve a científicos, pedagogos y políticos de la época como dispositivo para visibilizar todas aquellas fuerzas resistentes que no se adecuan al modelo de ciudadanía y de nación desplegados por el entramado disciplinario anatomopolítico y biopolítico que se organiza estatalmente. Como explica Alejandra Gabriele (2017) la problemática social que permite la articulación entre ciencia y poder político es la “cuestión social”, el gran dispositivo de saber-poder que permite catalogar en términos de peligrosos/anormal/enfermo a toda manifestación social que desborde y ponga en discusión la normalización/sanidad/utilidad que busca imponer el Estado como modelo de nación en proceso de modernización (cf. Gabriele, A. 2017, 123).

Silvana Vallone en “Los peligros del orden” (2009) desarrolla que la “cuestión social” denomina los “males del cuerpo social” y estos se despliegan en “tres facetas: la inmigración masiva, la cuestión obrera y la problemática urbana” (Vallone, S. 2009, 18). En tanto la “cuestión social” es un fenómeno propio del proceso de modernización del Estado, de su creciente institucionalización, de la proliferación de tramas legales y de dispositivos reglamentarios para constituir al ciudadano/a argentino/a. Este proceso produce una medicalización de las ciencias sociales y humanas que adoptando el método experimental de las ciencias naturales supone un lugar de enunciación muy poderoso y eficaz para el disciplinamiento de las población, por ello como menciona Soler, las “ciencias del hombre” (sociología, psicología, psiquiatría, pedagogía, paidología, etc.) se desarrollan de modo acelerado en la cultura argentina (cf. Soler, R. 1968, 60).

Si el positivismo articula una gran potencia cultural que le permite influir en distintos niveles de conocimiento como el científico, el pedagógico, el político y el técnico se debe a que impone un sentido general y plástico del término positivo que funciona como una herramienta ideológica para clasificar y explicar todos aquellos fenómenos que escapan a la “normalidad” y que pone en riesgo el “orden” de las cosas. Para Berta Perelstein la representación que circula de modo general sobre el positivismo en la Argentina (articulando la doctrina de Comte y de Spencer), se afirma a partir de un posicionamiento antimetafísico relacionado a un pensamiento científico y materialista, de carácter mecanicista. En este sentido Vallone sostiene que la organización institucional del positivismo se estructura a partir de “sus principios de orden y progreso y sus críticas a los elementos metafísicos de la filosofía liberal del Estado” (Vallone, S. 2009, 18). La idea de positivismo actúa en relación metafórica con la idea de ciencia (entendida como conocimiento fundamentado teóricamente de modo claro y preciso y demostrado empíricamente) por ello como explica Soler el positivismo logra desarrollarse a partir del despliegue de las ciencias naturales sobre finales del siglo XIX. Sobre todo a través del método experimental que imponen estas ciencias asentado en la observación y en la constitución de datos a partir de la experiencia. Se constituye así un método común basado en la “interpretación general de los datos de la experiencia, la filosofía considerada como una sistematización general y positiva de los datos de la ciencia, y la sociología considerada como una aplicación, en un campo particular, de las conclusiones de la filosofía” (Soler, R. 1968, 238).

La construcción de un sentido general del positivismo produce un dispositivo de saber poder móvil y múltiple que da respuestas a todos los fenómenos “anormales” de la sociedad que ponen en riesgo el progreso de la nación. Oscar Terán marca que esto produce una “características distintivas del positivismo latinoamericano” que se manifiesta en su “capacidad para hablar desde la Institución, ya que (...) llegó a articularse con prácticas y materialidades que diagramaron las culturas de diversos países de esta parte del mundo con una consistencia y hegemonía difícilmente recuperadas desde entonces” (Terán, O. 1986, 13). Terán pone el acento en esta plasticidad teórica y en las ideas positivistas como dispositivos de disciplinamiento estatal al explicar las estrategias con las que dichos saberes penetran en prácticas médicas, psiquiátricas, criminológicas, pedagógicas y del derecho penal. Este conjunto de ideas entremezcladas provenientes de diversas

posiciones “positivistas” encontró un terreno propicio de implantación en espacios médicos o medicalizados y luego se extendió a otros registros del saber social y la cultura (cf. Terán, O. 1986, 13).

Para la filósofa argentina el positivismo es un modo específico de producir conocimientos que intenta superar la metafísica y la teología para consolidar una ciencia que potencie el orden y el progreso de una clase dominante. Afirma que “el positivismo fue — en sus dos corrientes: francesa e inglesa— la filosofía de la misma clase que, ya dueña del poder político, se esforzaba por consolidarse en el gobierno y crear todas las condiciones para perpetuarse en él” (Perelstein, B. 1952, 14). De similar modo, la importancia latinoamericana del positivismo radica en su intrínseca función en la formación del Estado Nación moderno burgués y dependiente. La eficacia del pensamiento positivista para desplegarse por las diversas tramas de los discursos institucionales y oficiales sobre la cuestión social radica en su funcionalidad estratégica para ejercer la disciplina como control y administración de los cuerpos individuales —a partir de la anatomopolítica— para constituir una población obediente y útil para la constitución del moderno Estado Nación. Por ello Terán afirma el desarrollo geopolítico que se articula a partir del pensamiento positivista que sirve para “homogeneizar las estructuras sociales provenientes del período de enfrentamientos civiles postindependentistas y/o de los aportes inmigratorios” (Terán, O. 1986, 14). Esta imposición de modelo único de ciudadanía a partir de estrategias específicas se realiza por medio de una centralización del Estado y una clase social en ascenso en ese momento en Argentina (y en América Latina) que aprovecharon la capacidad de clasificación y disciplinamiento que ofrecen las ideas positivistas.

El Estado busca configurar una ciudadanía por medio de la instrucción pública estatal, sumada a otras instituciones normalizadoras, de este modo produce un límite entre la población integrable al proyecto de nación y los no integrables y esto es posible por las extensas y minuciosas taxonomías que producen la ciencia argentina desde la psiquiatría, la pedagogía, el derecho y la psicología, entre otras, para buscar “comprender” la problemática de la “cuestión social”. Para Terán el modelo nacional es organizado por los saberes de la clase dominantes quienes en una lucha política, económica y social intentan normalizar disciplinariamente la ciudadanía por medio de la educación o en su defecto expulsarla o aniquilarla por medio de la represión (cf. Terán, O. 1986, 14).

El positivismo, en las dos últimas décadas del siglo XIX en la Argentina, funciona como un dispositivo de saber-poder articulado, no sin tensiones, con la dominación oligárquica. Desde una visión aristocrática y autoritaria la oligarquía utiliza las taxonomías positivistas para “reconocer los males de la sociedad” y ejercer una violencia “civilizadora”, como es claramente el caso del genocidio del “desierto” (cf. Bayer, O. 2006) o de las represiones sobre las fuerzas obreras y las manifestaciones populares categorizadas como peligrosas bajo la idea de “cuestión social”. Como comenta Perelstein en este primer momento el positivismo fue una “ideología cuyo triunfo fue coincidente en nuestro país con la consolidación de la oligarquía y el imperialismo en el dominio económico y político, que deliberadamente sirvió al imperialismo” (Perelstein, B. 1952, 181). El positivismo se articula al ideal de una oligarquía aristocrática que ejerce el poder por medio del monopolio de las tierras cultivables y del control de la economía agroexportadora con escasas manifestaciones fabriles (textil y alimentación principalmente), por ende las ideas positivistas permiten crear una división racial que justifique tanto el disciplinamiento de una ciudadanía acotada a la obediencia y al servilismo, como un poderoso dispositivo para diagnosticar y aniquilar a los individuos disruptores del orden estatal. El “Centenario argentino” de 1910 es el momento clave donde podemos observar las máximas manifestaciones de fuerzas y violencia de un poder económico/político que comienza un proceso de debilitamiento y desgranamiento político²⁵ debido a las disputas sociales y políticas con las clases más empobrecidas y con la burguesía en ascenso.

Tanto Terán como Perlestein afirman que la relación entre positivismo y Estado son una “coincidencia”, no estamos de acuerdo, por el contrario creemos que estas ideas fueron aprovechadas por una clase social en ascenso en ese momento en Argentina (y en América Latina). No fue una mera coincidencia, en tanto otras ideas tuvieron fuerte circulación en la época pero no lograron articular una hegemonía para explicar los fenómenos sociales y no fueron tenidas en cuenta por estos grupos sociales y sus intereses. Tampoco compartimos la afirmación de Perlestein sobre el positivismo como manifestación exclusiva de una clase, por el contrario, desde la

²⁵ Como ya mencionamos en el capítulo 1, El poder político de la dominación oligárquica se mantendrá activa, pero será cada vez menos influyente debido a las diversas tensiones sociales y a la organización de partidos democráticos con mayor representatividad como el radicalismo o el socialismo. Sostendrá sin embargo su fuerte hegemonía económica.

primera década del siglo XX, con la profesionalización de los espacios científicos, comienza una torsión política/epistemológica visible en el sentido del positivismo y sus ideas, presente en la disputa entre la dominación oligárquica y los intelectuales liberales burgueses. A partir de las ideas de nación y de ciudadanía observamos como el sentido de las ideas positivas cobran mayor fuerza “científica” en el fortalecimiento de la burguesía liberal y van perdiendo fuerzas de argumentación en los usos de la dominación oligárquica. En este segundo momento el positivismo muestra su faceta biopolítica en plenitud, el proceso de clasificación de la población tiene como fin ya no solo comprender quienes pueden o no participar de la nación por su “raza” sino principalmente disciplinar los cuerpos de modo útil y unificado, aumentando el control de las fuerzas y su funcionamiento. La vida es disciplinada a partir del higienismo para ser funcional al desarrollo capitalista de la industria nacional, como lo expresa el censo de 1914 (cf. Rapoport, M. 2013). En este segundo momento tanto Perlestein como Ricaurte Soler consideran al positivismo como el principal responsable de la conformación del Estado liberal burgués, por ello el filósofo panameño afirma que el positivismo es “la culminación teórica de las fuerzas sociales que determinaron la formación del Estado liberal burgués y democrático” (Soler, R. 1968, 59) y la filósofa argentina sostiene que este es fundamental para las intenciones de la burguesía de disciplinar a los ciudadanos/as para que “fueran útiles instrumentos para explotar riquezas y para dirigir los hechos sociales según sus propias conveniencias” (Perelstein, B. 1952, 97). El positivismo que funciona en la dominación oligárquica como modelo taxonómico biológico de demarcación entre los “superiores” y los “inferiores”, en este segundo momento supone, a partir de la medicalización de la sociedad, la taxonomía entre “sanos” y “enfermos”, y por ello el convencimiento de que esas fuerzas enfermas pueden curarse o al menos ser encauzadas para mayor utilidad de la nación.

Los “científicos” e intelectuales que no pertenecen a la oligarquía ni comparten el ideal aristocrático de esta, potencian por medio del cientificismo una burguesía en ascenso con un fuerte sentido “modernizador”. El positivismo cientificista sostiene las taxonomías raciales y las categorizaciones sociales que la dominación oligárquica usa en un sentido absoluto para justificar la represión, pero con una significación higienista, en tanto las utiliza como un “diagnóstico” inicial de la situación que puede ser superada por medio de la ciencia, sus conocimientos y tecnologías. Por ello sus ideas de gobierno y de país, están ligadas al ideal del Estado

Nación moderno, constituido por el disciplinamiento institucional de una población obediente, organizada, útil y plástica capaz de llevar adelante los ideales progresistas. Como veremos con Mercante, las condiciones "biológicas" pueden ser educadas y vueltas útiles al sistema estatal de producción. De lo que se trata es de administrar las fuerzas de los cuerpos, para que funcionen en cuadros vivos que produzcan riquezas para la nación. Políticamente estos "científicos" positivistas se encuentran en posiciones democráticas y de raigambre liberal, antes que aristocráticas, sin embargo comparten con la oligarquía debido a su racismo y mecanicismo un sentido autoritario del gobierno.

La diferencia fundamental que los positivistas sostienen frente a otras formas teóricas previas ("metafísicas y teológicas") radica principalmente en la utilización del método experimental para garantizar la verdad de sus conocimientos y la aplicación de dichas verdades en los problemas de la realidad social. El método experimental ejecutado por los investigadores positivistas se reduce, según Perelstein, a una acumulación de observaciones, de hechos y su posterior ordenamiento en taxonomías, pero como contrafaz de una impotencia para interpretar la complejidad de los datos recabados (cf. Perelstein, B. 1952, 97). La capacidad cuantitativa para generar datos sobre la realidad despliega una espectacularidad jamás vista en la ciencia nacional. Frente a la eficiente capacidad de medir con craneógrafos desde la raíz de la nariz hasta la nuca los cráneos de niños y niñas, aparece una incapacidad para pensar la complejidad más allá de lo que puede ser medido que prolifera en toda la sociedad argentina. Los precisos métodos y herramientas tienen como complemento un pensamiento fuertemente mecanicista y un modo de resolver los grandes problemas a partir de un carácter restrictivo y autoritario.

Soler afirma que el método experimental de las ciencias naturales, adoptado por el "positivismo científico" funcionó también como basamento filosófico²⁶ de sus afirmaciones, "podemos todavía señalar que el método de estas ciencias influyó en la fundamentación filosófica del método de las ciencias del hombre, hecho este que no es de una importancia menor en la historia de la cultura argentina" (Soler, R.

²⁶ En este sentido cabe mencionar las relaciones que organizan la producción de conocimiento a partir de una mirada epistemológica crítica, sobre todo en la relación entre supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, en tanto los posicionamientos positivistas y científico-científicos al suponer que la realidad es cognoscible a partir de un único método, el experimental/inductivo, suponen ontológicamente que la realidad es algo dado, epistemológicamente que la verdad es una adecuación entre discurso y experiencia sensible.

1968, 60). La continuidad metodológica entre ciencias naturales y ciencias sociales y humanas es desarrollada por Ricaurte Soler al enseñar la influencia de las “teorías filogenéticas y antropogenéticas de Ameghino (...) en el desarrollo de la ulterior filosofía argentina” (Soler, R. 1968, 68). Observamos del mismo modo la incidencia del naturalista argentino en Pedro Scalabrini y en distintos normalistas influenciados por el naturalista italiano, como mostraremos luego en Mercante y Vergara respectivamente. Por su parte Soler se centra principalmente en la figura de José Ingenieros y Rodolfo Senet, quienes ensayaron una “Filogenia y ontogenia de los hechos psicológicos y sociológicos, tales son los temas de las investigaciones que en el pensamiento científicista se encuentran íntimamente vinculados a las doctrinas” (Soler, R. 1968, 68).

Otro elemento conceptual que determina de manera teórica las prácticas disciplinarias del Estado de dominación oligárquica radica en la idea comtiana de la “ley de los tres estados”. Dicha “ley” fundamenta una comprensión progresiva de la historia social en clave evolucionista y racial, Comte la explica del siguiente modo:

Según esta doctrina fundamental, todas nuestras especulaciones, cualesquiera, están sujetas inevitablemente, sea en el individuo, sea en la especie, a pasar sucesivamente por tres estados teóricos distintos, que las denominaciones habituales de teológico, metafísico y positivo podrán calificar aquí suficientemente, para aquellos, al menos, que hayan comprendido bien su verdadero sentido general. Aunque, desde luego, indispensable en todos aspectos, el primer estado debe considerarse siempre, desde ahora, como provisional y preparatorio; el segundo, que no constituye en realidad más que una modificación disolvente de aquél, no supone nunca más que un simple destino transitorio, a fin de conducir gradualmente al tercero; en éste, el único plenamente normal, es en el que consiste, en todos los géneros, el régimen definitivo de la razón humana (Comte, A. 1999, 69).

Los elementos fundamentales del estado positivo, o lo que Comte define como positivismo, se reducen en cuatro características: realidad, utilidad, certidumbre y precisión. Perelstein muestra cómo estas ideas se presentan en antinomias: realidad se opone a lo quimérico, utilidad a lo ocioso, certidumbre a indecisión y preciso a vago. Este modo positivo de producir conocimiento tiene como punto de partida la ciencia matemática, como garantía de “certidumbre” y “precisión”, y como fin la creación de una sociología científica, “fin esencial de toda filosofía positiva” (Comte, A. 1999, 158), como garantía de un conocimiento integral

de la “realidad” que permita un “orden” “útil” al “progreso”. La ciencia se organiza según Comte en “seis ciencias fundamentales: la matemática, la astronomía, la física, la química, la biología y la sociología” (Comte, A. 1999, 158). Si bien la matemática es la ciencia base, la sociología es la que otorga un sentido integral al resto de las ciencias en tanto es la que se refiere a la “Humanidad, única concepción plenamente universal” (Comte, A. 1999, 158). El conjunto de estas ciencias y su funcionamiento integral se organizan a partir de la matemática como “única cuna necesaria de la positividad racional, tanto para el individuo como para la especie” (Comte, A. 1999, 158). La comprensión de la realidad a partir de la estructura lógica-matemática supone una ontología conjuntista o newtoniana sobre lo real — una representación cosmológica como un conjunto de cosas dadas que no cambian y por ello puede medirse — esta visión mecanicista está fuertemente presente en el positivismo. Newton en una afirmación cosmológica y por ello ontológica en el Escolio II de sus *Philosophiæ naturalis principia mathematica*, explica que “El espacio absoluto, por su naturaleza y sin relación a cualquier cosa externa, siempre permanece igual e inmóvil” (Newton, I. 1726, 88). La inmutabilidad e inmovilidad del espacio determinan una comprensión estática del cosmos y por ende de la realidad, esta inmutabilidad asegura la posibilidad de un conocimiento siempre igual sobre los fenómenos. Dentro de la matematización de la realidad Newton postula la geometría como el arte necesario para ingresar al conocimiento de la realidad, “Se funda, pues, la Geometría en la práctica mecánica y no es otra cosa que aquella parte de la Mecánica universal que propone y demuestra con exactitud el arte de medir” (Newton, I. 1726, 65).

Comte define la matemática como la determinación de “magnitudes unas por otras, conforme las relaciones precisas que existen entre ellas” las relaciones son precisas en tanto son pensadas de modo cuantitativo, la reducción de lo complejo a los aspectos medibles y comparables determina la visión positiva. Comte realiza una naturalización de lo cuantitativo por sobre lo cualitativo en su clara disputa con el idealismo “metafísico”. La reducción de la realidad a lo medible garantiza a partir de la ciencia matemática la “precisión” metodológica de las demás ciencias. Pero también al utilizar la matemática como ciencia base, se corre del posicionamiento materialista al no determinar como lo primario a la materia y su unidad, o al no afirmar la estructura interna de los cuerpos como punto de partida del conocimiento científico. La matemática para Comte permite una posición intermedia, que permite

desarticular la controversia “muy sensible aún en la ciencia de los cuerpos vivos, (...), entre el materialismo y el espiritualismo, que representan de un modo provisional, en formas igualmente viciosas, las necesidades, igualmente graves, aunque por desgracia opuestas hasta ahora, de la realidad y la dignidad” (Comte, A. 1999, 161).

Perelstein expresa que muchos de los pensadores comtianos locales actúan en diálogo dentro un difuso movimiento positivista. Desde allí podemos vislumbrar sus vinculaciones dentro de las instituciones estatales y su fuerte carácter científicista, por ello afirma que:

(...) producían sus obras psicológicas fundadas en las experiencias que los laboratorios y las observaciones de La Plata les facilitaron (es el caso de los valiosos y mundialmente conocidos trabajos sobre Psicología de la Adolescencia de Senet y Mercante); aparecían en las columnas de las Revista de filosofía, que dirigía Ingenieros e imprimían el sello de su ideología a los Archivos de pedagogía y afines [sic] que publicaba en la Universidad de La Plata bajo la dirección de Mercante” (Perelstein, B. 1952, 130).

Trabajamos con Perelstein para contextualizar ideológicamente el positivismo argentino y de este modo introducir al autor del cual nos ocuparemos específicamente en este capítulo, Víctor Mercante. Como veremos a continuación, este pedagogo fuertemente preocupado por dotar de “cientificidad” a la pedagogía, precursor de la psicología experimental, seguidor de Comte y de Lombroso y defensor del método y de la matematización de la realidad, nos servira para comprender la complejidad y las contradicciones que habitan en el pensamiento positivista argentino. Como normalista, Mercante se encuentra entre los que mantenían vínculos muy prolíficos con el poder estatal, ejerciendo espacios importantes en la constitución de una pedagogía científica de carácter positivista.

3.1. Víctor Mercante, ciencia positiva y pedagogía científica

Tanto Mercante como Vergara son actores representativos de la reforma educativa de fines del siglo XIX y principio del siglo XX. Formados en el Colegio Normal de Paraná, mientras Vergara pertenece a los primeros titulados (egresa en 1878 en la quinta promoción), Mercante por su parte pertenece a la segunda oleada

normalista, (egresa en 1889 en la decimoquinta promoción). Sus prácticas manifestaron las intenciones normalistas de renovar la pedagogía, adecuar los contenidos curriculares y democratizar el acceso a la escuela. En sus preocupaciones teóricas se observa la búsqueda por dotar de científicidad a la pedagogía, articulando un campo disciplinar acotado con problemáticas propias del área. Ambos normalistas, grandes críticos del sistema educativo estatal, impusieron diversas reformas pedagógicas, crearon nuevos espacios y produjeron numerosos escritos tanto en la prensa pedagógica como en libros. Su quehacer en la constitución de una nueva pedagogía “práctica y científica” dejó huellas en el creciente movimiento escolanovista (cf. Puiggrós, A. 1990 y Dussel, I. 2014). La “reforma” educativa en tanto disputa epistemológica en pos de determinar las bases de la educación surge de una fuerte tensión entre normalistas y normalizadores, como mencionamos anteriormente. Esta tensión genera una discusión teórica que potencia la organización de un campo disciplinario específico, con problemas teóricos propios y con una creciente búsqueda de respaldo científico. Vergara y Mercante nos permiten articular dos líneas diversas que se encuentran en diálogo dentro del movimiento reformista y que visibilizan las derivas políticas que suponen la tensión epistemológica mentada, la krauso - positivista con formas antiautoritarias y la positivista con formas disciplinarias y autoritarias.

La primera vinculación teórica de ambos pedagogos la encontramos en la influencia de Pedro Scalabrini, quien ejerció la docencia en el Colegio Normal de Paraná y al que ambos denominaron como un maestro. Scalabrini quien era recordado por Vergara en su perfil de maestro antiautoritario y espontaneísta es quien lo lleva a adoptar el krausismo como fundamento teórico. Por su parte Mercante es formado por el naturalista y pedagogo italiano en su etapa positivista. Ambos representan las profundas y diversas redes de influencias que significó Scalabrini para varias generaciones de egresados del Colegio Normal de Paraná. Vergara expresa el método de Scalabrini del siguiente modo en “Filosofía de la Educación” (1916), “señor Pedro Scalabrini, sabio y filósofo, que como profesor de la escuela ejerció profunda influencia en la juventud, quizá porque su método consistía sólo en ser amigo y compañero de sus alumnos; rompiendo, en cuanto le fué posible, programas y reglamentos” (Vergara, C. N. 1916, 172). Sandra Carli en “Entre Ríos escenario educativo 1883 - 1930” (1993) refleja las referencias de Mercante sobre Scalabrini, “La primera conferencia de Scalabrini abrió un ancho horizonte a mi

espíritu. Nos habló (...) de Ameghino, de la evolución, del transformismo, de la descendencia del hombre, (...) sentí que el edificio de mis creencias caía y que sobre los escombros se levantaba otro sólido y soberbio” (Mercante, V. 1944, 84 en Carli, S. 1995, 49). Las palabras de Mercante manifiestan la torsión teórica de Scalabrini del krausismo al positivismo, manteniendo como eje de la mixtura el método de la libertad de enseñanza. La práctica educativa de Scalabrini como menta Carli, “resultó entonces continente y espacio de producción de un eclecticismo que caracteriza la matriz cultural del período” (Carli, S. 1995, 49). Víctor Mercante, manifiesta las diferentes vinculaciones entre la configuración de una pedagogía científica y experimental y la aplicación pedagógica de prácticas disciplinarias basadas en esta concepción positivista y autoritaria de la educación comenzada por Scalabrini y potenciada por el pensamiento positivo en sus manifestaciones pedagógicas, psiquiátricas, psicológicas y sociológicas.

Mercante nació en Merlo en la Provincia de Buenos Aires, hijo de agricultores italianos fue criado humildemente en un ambiente bucólico en Italia, debido al regreso familiar a causa de dificultades económicas en Argentina. Inés Dussel recupera algunas consideraciones de Mercante sobre su infancia en el campo “me educaba en un ambiente de vida y de pureza, cerca de mis padres, lejos del peligroso contacto de la multitud escolar, bajo la impresión de las cosas y de los fenómenos siempre elevados y siempre inolvidables” (Mercante, V. 1944, 32, en Dussel, I. 1993,1). Regresa a la Argentina en 1880 y en sus estudios es influenciado por el pedagogo italo-argentino Bernardo Moretti quien fuese su maestro de primaria en Merlo. Este maestro lo preparó para conseguir una beca de estudios en la Escuela Normal de Paraná, la que le permitiría “perfeccionar sus aptitudes y obtener un título que le garantizaba un trabajo” (Dussel, I. 1993, 2). Moretti no solo convenció a los padres de Mercante de continuar su formación en la ENP, sino que también como menciona Dussel “lo preparó para el examen, y Mercante ganó una de las becas que otorgaba la escuela” (Dussel, I. 1993, 2). Recibido del Normal en 1890 viaja a San Juan donde trabaja por cuatro años ejerciendo distintos cargos, “en el gobierno provincial de la educación y en la legislatura provincial como diputado, además de participar en los debates públicos a través de la prensa” (Dussel, I. 1993, 2). En dicho periodo publica el libro “Museos escolares argentinos y la escuela moderna” (1893) que refleja el influjo que deja en él Florentino Ameghino y su posicionamiento pedagógico positivista manifiesto en la función que da el conocido naturalista a los

museos escolares como centros de aprendizaje. Dice Mercante de Ameghino, “Este filósofo de la naturaleza solo puede tener en Lamarck ó Darwin, su equivalente”, también expresa que:

Ameghino fué uno de esos providenciales que la fortuna regala á los estados jóvenes para desmaterializar el concepto que de ellos se forman los que de lejos solo creen distinguir montañas de trigo. Sin ambiciones sociales, observador sagaz, imaginación exuberante, escritor fecundo, consagró al trabajo hasta las horas de su agonía para legar un patrimonio colosal de creaciones y descubrimientos al país y a la humanidad, (...) y á la ciencia, conclusiones que han deshecho teorías y rehecho creencias sobre la evolución de las clases privilegiadas del reino animal de las que el hombre es su expresión más perfecta (Mercante, V. 1913, 361)

En 1894 es nombrado director del colegio Normal de Mercedes en Buenos Aires, del que fue destituido Vergara en 1890 por realizar su “reforma radical” como veremos en el capítulo siguiente. Dirigió la escuela durante doce años (1894 - 1906). Desde la experiencia de la dirección escolar hizo de la escuela y sus aulas un laboratorio de psicología y pedagogía experimental en permanente funcionamiento. Desarrolló diversas investigaciones bajo métodos positivistas teniendo como base para la construcción de conocimiento la matematización y medición de la realidad escolar. Impulsor de la escuela positiva lombrosiana en Argentina realizó en la institución diversas prácticas biometristas. Trabajó sobre diversas temáticas, como las características psicológicas de la infancia, la psicofisiología, la criminalidad infantil, la aptitud matemática y los tiempos de respuesta intelectual de los niños y niñas. Mercante comenta que gracias a las lecturas e influencias de la escuela de criminología italiana y francesa, así como de psicólogos experimentales, (Lombroso, Marro, Ferri, Morselli, Roncoroni, Morel, Lacassagne, Sergi, Fechnel, Wundt) pudo comprender en su primera época como docente que la pedagogía carecía de “base científica porque no estudiaba con los rigores del método, los hechos que, en sus aplicaciones debía conocer” (Mercante, V. 1912, 307). La crítica fundamental de Mercante radica en denunciar una “atmósfera metafísica”²⁷ que impedía conocer las

²⁷ Mercante comenta varias veces, siguiendo a Comte, que la educación en Argentina ya ha dejado atrás el estado teológico (religioso) haciendo alusión al proceso de estatización de la educación que quita a la iglesia católica el control de la educación trabajado en los primeros capítulos de esta tesis. Luego afirma que la crisis educativa resulta del estadio metafísico en el que se encuentra, un periodo de transición que será reformado con la normalización científica de la pedagogía y de la sociedad. Estas categorizaciones responden a la ley de los tres estados, teoría de Auguste Comte divulgada en su “Curso de filosofía positiva”. Dicha teoría afirma que la sociedad se desarrolla en tres estados teóricos: el teológico; el metafísico y el científico o positivo.

problemáticas y el objeto de estudio específico de la educación y su eficiente aplicación para conocer y controlar la “masa”. Por ende la pedagogía debía organizarse disciplinariamente a partir de un método que permitiese “un estudio detenido, reposado, sistemático, de las actividades y manifestaciones del niño en sus diversas edades, culturas, separando los sexos y considerando los factores que lo trabajan, acerca de lo cual, en Italia y Francia se había escrito mucho para explicar el crimen” (Mercante, V. 1912, 308).

Algunas de las primeras investigaciones de Mercante fueron publicadas en “Archivos de Psiquiatría y Criminología Aplicadas a las Ciencias Afines. Medicina Legal – Sociología – Derecho – Psicología – Pedagogía”. Los “Archivos” fueron un espacio de consolidación disciplinar de la psicología, la psiquiatría y la criminología en su vertiente positivista de principios del siglo XX. Mercante pertenece al “colegio invisible” (Bruno, D. Amil, A. Ricitelli, L. Miceli, C. 2010) que participa de la revista. El concepto menta la práctica de un grupo científico que produce conocimiento teórico a partir de redes de colaboración continuas sobre diversas problemáticas, influenciados entre sí conceptual y metodológicamente. Alejandro Paredes afirma que los colegios invisibles son “conjuntos de personas que trabajan en campos científicos semejantes y que se comunican mutuamente por algún medio informal. Esto da origen a redes de intercambio entre intelectuales que favorecen la divulgación científica y el debate de teorías” (Paredes, A. 2012, 176). En este sentido el campo disciplinar de la psiquiatría, la psicología y la criminología, sustentados de modo teórico en el positivismo, dan cuenta de un “colegio invisible” constituido por diferentes autores pertenecientes a la Sociedad de Psicología de Buenos Aires. Los participantes activos de este “colegio invisible” son: “Ameghino, Florentino; Areco, Horacio; Gómez, Eusebio; Ingeniero, José; Korn, Alejandro; Mercante, Víctor; Piñero Horacio; Ramos Mejía, José María; Rivarola, Rodolfo; Rodríguez Etchart, Carlos; Roveda, Nicolás; Senet, Rodolfo; de Veyga, Francisco Vidal, Antonio” (Miceli, C. Bruno, D. y Puhl, S. 2011, 195). Dentro de este grupo Mercante aporta los cruces específicos de pedagogía, criminología y psicología. El pedagogo positivista publica en el periodo en que dirige el colegio Normal de Mercedes, un total de 11 escritos, de los cuales ocho pertenecen al “Archivos de Psiquiatría y Criminología”. En el periodo mencionado divulga en dicha revista los siguientes artículos: “Notas sobre criminología infantil” (1902a); “Sobre criminalidad infantil” (1902b); “Estudios de criminología infantil” (1902c); “Pedagogía experimental y

psicología colectiva. La memoria, el razonamiento y la imaginación en el proceso matemático” (1903); “Fetichismo y uranismo femenino en los internados femeninos” (1905a); “Estudios sobre criminalidad infantil” (1905b); “Sentimientos estéticos del niño (Investigaciones experimentales)” (1906a); “Estudios de Fisiopatología infantil” (1906b).

La idea de archivo supone la creación de documentos producidos de modo metódico y sistemático en la actividad en un espacio institucional. La revista *Archivos de psiquiatría, criminología, medicina legal y ciencias afines*²⁸ creada por Francisco de Veyga y dirigida por Ingenieros funciona desde 1907 como órgano oficial del Instituto de Criminología dentro de la Penitenciaría Nacional de Buenos Aires, materializando la vinculación entre institución y producción científico discursiva, específicamente de la criminología y la psiquiatría. “Archivos de psiquiatría” se titula de este modo siguiendo el modelo que instaura la revista *Archivio di psichiatria, antropologia criminale e scienze penali per servire allo studio ell'uomo alienato e delinquente*, una publicación académica creada por Cesare Lombroso en 1880 en Torino. La publicación funciona como el archivo de las actividades realizadas por la Escuela italiana de criminología, fundadores de la antropología criminal. Víctor Mercante también mantendrá esta línea de divulgación académica institucional al crear en 1906 la revista de “Archivos de pedagogía y ciencias afines”²⁹ como órgano de divulgación científica de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata.

Ambas revistas “Archivos de psiquiatría” y “Archivos de pedagogía” son muestra de la búsqueda de la naciente ciencia argentina por generar un entramado continuo con publicaciones científicas psiquiátricas y criminológicas dentro del contexto internacional. Mailhe explica que Archivos de psiquiatría “se convierte en una de las primeras revistas científicas especializadas, con proyección continental, y que se sitúa en la intersección de los campos médico, psiquiátrico, jurídico y pedagógico, con una continuidad temporal significativa” (Mailhe, A. 2014, 656). La producción y divulgación propiciada por las revistas científicas generan un desarrollo cuantitativo que permite la circulación, reproducción y ordenamiento de un modo específico de comprender el conocimiento científico moderno, ligado a la

²⁸ De ahora en adelante “Archivos de psiquiatría”.

²⁹ De ahora en adelante “Archivos de pedagogía”.

experimentación empírica y el método experimental de las ciencias naturales. Alejandra Gabriele (2017) expresa que la revista *Archivos de Psiquiatría*

(...) reúne las condiciones que debe tener una publicación científica: artículos que implican desarrollos teóricos por parte de reconocidos científicos nacionales y extranjeros y gran cantidad de material empírico que valida las doctrinas psiquiátricas y criminológicas que allí se sostienen con casos tomados en diferentes centros de observación de delincuentes y alienados (Gabriele, A. 2017, 98).

Mailhe afirma que estas revistas producen un “auténtico intertexto científico que despliega una función acumulativa indispensable para el funcionamiento colectivo de la ciencia moderna” (Mailhe, A. 2014, 657). Por su parte se adhiere a un canon “internacional” compuesto, en el caso de Archivos de Psiquiatría, por la intervención de científicos de “Francia (como M. Mignard, G. Petit y A. Laissant), Italia (como C. Lombroso, E. Ferri y J. Segi), Suiza (como A. Nicéforo) y España (como B. de Quirós, S. Ramón y Cajal, y P. Dorado Montero)” (Mailhe, A. 2014, 662). Sumada también la participación de psiquiatras, criminólogos, juristas e historiadores Latinoamericanos provenientes de “Perú (L. Avedaño, M. Barrios, G. Olano y H. Valdizán, entre otros) y Brasil (con textos de A. de Araújo Leal, F. da Rocha, E. de Moraes, R. Nina Rodrigues, F. Pacheco y A. Peixoto) (...) Guatemala, Bolivia, Chile, México, Venezuela, Costa Rica, Uruguay y Cuba” (Mailhe, A. 2014, 662).

El proceso de estandarización científico se da a partir de la apropiación de un sentido específico de producción científica expresada en la idea de “Archivo”. La unificación de los criterios de las publicaciones científicas a partir de “la codificación formal de citas, títulos, etc.” (Mailhe, A. 2014, 657), permiten una creciente circulación académica en los países mencionados. Esta dimensión internacional manifiesta la intención de los “científicos argentinos” por consolidar una “red intelectual en proceso acelerado de profesionalización, y legitimada por instituciones científicas” (Mailhe, A. 2014, 664). La revista “Archivos de psiquiatría” (agregamos también a estos mismos procedimientos y tramas a “Archivos de pedagogía”) busca “construir un espacio de mediación privilegiado entre los centros teóricos europeos y las periferias latinoamericanas”. Muestra de esta circulación se observa como menta Mailhe en “las redes de sociabilidad intelectual que allí se consolidan, en los criterios

formales de edición, en los diversos niveles de significación contenidos en los artículos editados, e incluso en los soportes gráficos” (Mailhe, A. 2014, 677).

El marcado eurocentrismo de los “Archivos” puede constatarse en la materialidad y el contenido de los textos que buscan una “universalización de las patologías que allí se difunden” (Mailhe, A. 2014, 677). La intención de unificar un canon teórico y un método de experimentación común configura la repetición de trabajos que “insisten en equiparar las patologías en el centro y en las periferias, en el pasado y en el presente, universalizándolas, dejando de lado las investiduras culturales diversas que darían cuenta de la multiculturalidad y/o de la asincronía de la modernidad latinoamericana como proyecto incompleto” (Mailhe, A. 2014, 677). La pretensión de universalidad es una de las afirmaciones más importantes de la ciencia moderna, asentada en la matematización de la realidad y en la instauración del método inductivo como criterio absoluto para producir “verdad universal y neutra”. No resulta extraño que los procesos de estructuración de la ciencia en sentido moderno dentro del territorio nacional estén cargados de un fuerte carácter eurocéntrico, sobre todo en los posicionamientos científicas propios del pensamiento positivista argentino (Perlestein, B. 1952, Soler, R. 1968, Terán, O. 1986).

Como continuidad a este modo específico de producir conocimiento científico que supone la idea de “archivo” y con un sentido de pertenencia a dicha comunidad científica³⁰, Víctor Mercante crea y dirige “Archivos de Pedagogía y ciencias afines” en 1906 como órgano de divulgación científica de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata como ya mencionamos. En esta revista predominan los artículos sobre investigaciones psicológicas y psicopedagógicas, principalmente resultados de las investigaciones de psicología experimental. Artículos que van en aumento luego de que Mercante crea en 1915 el Laboratorio de Paidología en la misma universidad. Según el pedagogo y psicólogo experimental la publicación de estudios “científicos” de paidología y psicopedagogía permiten sentar las bases de una pedagogía científica que potencien una práctica educativa asentada en conocimientos empíricamente comprobados. Observamos como Mercante afirma la tesis comtiana de los estadios de la sociedad y supone que

³⁰ Otro ejemplo de la continuidad de dicha comunidad lo da la primera revista francesa de psicología denominada el “*Archives de Psychologie*” creada en 1901 por Théodore Flournoy y Édouard Claparède.

la etapa metafísica será dejada de lado a partir de la producción científica de conocimientos.

Las publicaciones pedagógicas proliferaron en Argentina desde 1881 la creación del “El Monitor de la Educación Común” creada por Domingo Faustino Sarmiento en su cargo de Superintendente General de Escuelas. Esta primera revista pedagógica busca divulgar artículos pedagógicos y didácticos, reseñas de revistas nacionales y extranjeras de educación, también actúa como difusión y reservorio de la actividad del Consejo Nacional de Educación, así como las estadísticas e informes generadas por los inspectores provinciales en distintas ciudades y regiones del país. Luego de la Ley 1420 surgen publicaciones pedagógicas como “El instructor popular” creada en 1883 por Vergara, “La Educación” fundada por Vergara, Escobar y Zubiaur en 1886, entre muchas otras. Como explica Silvia Finocchio esta prensa pedagógica tiene distinciones con la revista oficial del CNE,

(...) mientras los órganos oficiales difunden los lineamientos generales a través de sus propias revistas, el resto de las publicaciones los procesan en clave de las lógicas de los actores que se desenvuelven en la escuela y en el aula. Asimismo, permite adentrarse tanto en el saber pedagógico que producen y difunden los centros de producción de conocimiento, como en el que crean y recrean los docentes en la propia institución escolar (Finocchio, S. 2009, 23).

La aparición de una revista como “Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines” significa un cambio radical en relación a las publicaciones pedagógicas. Con una clara intención científicista los pedagogos positivistas y psicólogos experimentales Víctor Mercante y Rodolfo Eustaquio Senet comienzan el proceso de institucionalización del campo pedagógico-académico en las primeras décadas del siglo XX, siguiendo el camino abierto por Ingenieros y De Veyga. Un cambio significativo radica en las diferentes colaboraciones que nuclea cada revista. Las publicaciones oficiales del CNE y las revistas pedagógicas de los normalistas se nutren de específicamente de escritos de inspectores, maestras, maestros, directores o médicos pertenecientes al territorio nacional.

En la revista “Archivos de pedagogía y ciencias afines” cooperan, mostrando el carácter internacionalista, desde el primer número “científicos especializados” como: Enrique Morselli (1852 - 1929) médico, psiquiatra y antropólogo italiano profesor de la Universidad de Turín y director de la revista *Archivio di psichiatria...* creada por Lombroso; Giulio Cesare Ferrari (1867 - 1932) psiquiatra y psicólogo

italiano, director del instituto médico pedagógico de Bolonia; M. C. Schuyten, pedagogo y paidólogo belga jefe del laboratorio de Pedología de Amberes; Miguel de Unamuno (1864 - 1936) escritor y filósofo español, rector y catedrático de la Universidad de Salamanca; Pedro García Dorado Montero (1861 - 1919) jurista, penalista y criminalista positivista español, catedrático de la Universidad de Salamanca; Gabriel Compayré (1843 - 1913) pedagogo y político, Inspector general de instrucción pública de Francia; Adolfo González Posada y Biesca, (1860 - 1944), jurista, sociólogo, traductor, escritor y político krausopositivista español, catedrático de la Universidad de Oviedo; Rafael Altamira y Crevea (1866 - 1951) pedagogo, jurista, crítico literario y escritor español, vinculado a la Institución Libre de Enseñanza, alumno de Francisco Giner de los Ríos, catedrático de la Universidad de Oviedo; Édouard Claparède (1873 - 1940) neurólogo, pedagogo y psicólogo infantil suizo, profesor del Colegio de Ginebra y director de *Archives de Psychologie*; Luigi Credaro (1860 -1939) político, historiador de la filosofía y pedagogo formado con el reconocido psicólogo y fisiólogo alemán Wilhelm Wundt; Pietro Romano, pedagogo italiano, catedrático de la Universidad de Turín; José Ingenieros (1877 - 1925) médico, psiquiatra, psicólogo, criminólogo, y docente ítalo-argentino, de la Universidad de Buenos Aires; Clarence Errol Ferree (1877 - 1942), psicólogo experimental y catedrático de la Universidad de Cornell (E. U.); Leopoldo Herrera, director de la Escuela Normal de Profesores del Paraná.

Así como el Estado Nacional intenta producir una ciudadanía obediente y útil al sistema económico político vigente, el ordenamiento estructural de las disciplinas científicas ligadas a este proceso disciplinario constituyen una red de dispositivos para constituir discursos y prácticas que potencien la intención “civilizatoria” del Estado. Los sujetos que enuncian discursos dentro de las revistas mencionadas son actores que socialmente se consideran varones poseedores de los saberes verdaderos y científicos que deben disciplinar a la masa que supone la “cuestión social”. Dichos autores como menciona Mailhe están ligados a “los saberes jurídico, policial, pedagógico y penitenciario –entre otros–, pero convergiendo sobre los mismos objetos” (Mailhe, A. 2014, 657). El objeto en común es el sujeto anormal que constituye la peligrosidad más acuciante para el sistema legal, en tanto representa las fuerzas más difíciles de disciplinar por el aparato estatal. Mailhe explica dicho objeto de estudio del siguiente modo, “Así, los casos de individuos peligrosos, delincuentes, alienados, histéricas o “invertidos sexuales”, o el mundo del margen social en

general, entre otros temas, son asediados desde varias epistemes afines” (Mailhe, A. 2014, 659).

Las revistas tiene colaboradores principalmente del “ámbito médico (de diversos hospitales, de sanidad militar, de tribunales, de la cárcel de encausados)”, pero también circulan los actores de otros saberes que buscan autenticar sus conocimientos demostrando el uso del método científico experimental, como es el caso de “profesores y académicos del país y de universidades extranjeras (europeos y latinoamericanos), colaboradores del ámbito político, abogados penalistas y del fuero civil, miembros del ámbito educativo, de la fuerza policial, de instituciones penitenciarias, y funcionarios del Estado” (Mailhe, A. 2014, 659).

De este modo Mercante va tomando una posición central en el campo psicológico y educativo de la época como uno de los representantes más activos del positivismo pedagógico de raigambre lombrosiana. Inés Dussel resume las ideas y la actividad del pedagogo positivista del siguiente modo: “Fue un positivista ortodoxo, que buscó estructurar una pedagogía científica, asentada en bases psicológicas y biológicas y basada en la observación de miles de niños y adolescentes. También produjo importantes aportes a la renovación curricular de planes, programas y textos” (Dussel, I. 1993, 1). Por su prolífica actividad dentro del positivismo pedagógico y psicológico Joaquín V. González le solicita que organice y dirija la Sección Pedagógica en la Universidad de La Plata (1906 - 1914) “tomando como modelo los centros análogos de Bruselas y Ginebra” (Dussel, I. 1993, 2). En 1908 las redes que construye a partir de su actividad dentro de la pedagogía y la psicología, le posibilitan presidir la Sociedad Psicológica de Buenos Aires, lo que lo lleva a ser el primer argentino en entrevistar a Sigmund Freud. Es nombrado en 1915 Decano de la primera Facultad de Ciencias de la Educación de Sudamérica, en la Universidad de La Plata en la cual también ejerció el cargo de profesor en “psicopedagogía y metodología especial y práctica, hasta el año 1920 en que se jubiló. En este período dirigió la revista pedagógica editada por la Universidad: *Archivos de pedagogía y ciencias afines* (1906-1914), transformada más tarde en *Archivos de ciencias de la educación* (1915- 1920)” (Dussel, I. 1993, 2). También fue Inspector de enseñanza secundaria y especial, asesor del Ministerio de Justicia e Instrucción pública, desde 1915 a 1920. Luego de su jubilación en 1920 se dedicó a dar conferencias y a escribir. Entre los libros más destacados de dicha época se encuentran *Charlas pedagógicas* (1925); *Maestros y educadores* (1927a); *La paidología* (1927b), todos

publicados en Buenos Aires por el famoso editor Manuel Gleizer³¹. Falleció en 1934 cruzando la cordillera de Los Andes al regresar del II Congreso Panamericano de Educadores.

3.2.1. Ciencia moderna, positivismo y paidología

La razón moderna, el paradigma de la ciencia moderna y su método científico

El paradigma científico moderno es la manifestación más acabada de la idea de modernidad y el proceso de secularización que separa esferas culturales y sociales. La separación entre Iglesia y Estado como instituciones diferentes y la ruptura entre la religión y la ciencia a nivel cultural, son los elementos más importantes de dicho proceso. Esto está relacionado a un giro profundo del pensamiento que supone una serie de torsiones epistemológicas y antropológicas que llevan de una concepción teocéntrica medieval, que sustenta el conocimiento en la adecuación con lo sagrado, hacia otra comprensión del mundo donde la centralidad de los problemas de conocimiento está puesto en lo práctico-mundano y sus fenómenos, propio del proceso secular (cf. Pardo, R. 2000, 47). La creciente burguesía y sus fuerzas económico políticas dan una orientación a la cultura moderna determinada, ya no por el mandato teológico cristiano, sino por la resolución de los problemas práctico-teóricos originados por los cambios sociales, económicos y políticos. El proyecto moderno representa, luego de la Revolución Francesa el ascenso de una visión burguesa de la vida, que se ve representada en la física y la

³¹ Manuel Gleizer nació en Ataki, Rusia en 1889 y murió en Buenos Aires, 1966. Fue uno de los “pioneros del proceso de modernización editorial argentina de las décadas de 1920 y 1930” (Espósito, 2018, 1) generando un circuito completo de selección, financiamiento, promoción y comercialización de obras. Publicó más de 300 títulos, entre sus autores se cuentan Jorge Luis Borges, Evaristo Carriego, Leopoldo Marechal, Macedonio Fernández, Víctor Mercante, Raúl Scalabrini Ortiz, entre otros. Ver: Espósito, Fabio. 2018. Semblanza de Manuel Gleizer (Ataki, 1889 - Buenos Aires, 1966). En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes - Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) - EDI-RED: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/manuel-gleizer-ataki-1889--buenos-aires-1966-semblanza-888948/>

filosofía/matemática, esbozado por Galileo y Descartes, consumada por la ciencia de Newton y la filosofía de Kant. En el periodo entre los siglos XIV hasta el XIX se forja el concepto de razón y se articulan las vinculaciones con el de conocimiento científico y el método experimental (cf. Pardo, R. 2000, 53).

Pardo se pregunta “¿cómo caracterizar ese largo y continuo proceso de secularización que llega de algún modo hasta nuestros días?; ¿cuáles son las características de "lo moderno"?” (Pardo, 2000, R. 47). Preguntas que responde identificando la modernidad con “el ideal de una racionalidad plena”. La racionalidad se estructura en una serie de supuestos, el orden racional-matemático, la confianza plena en la capacidad teórica y práctica de la razón, para conocer y dominar las fuerzas de la naturaleza y de la sociedad humana. La “racionalidad plena” supone a su vez la posibilidad de generar un “conocimiento universal y necesario del mundo y, a la vez, el de lograr la formulación de una ética de validez universal” (Pardo, R. 2000, 48). Esto conlleva una concepción de “verdad fuerte”, es decir la confianza absoluta de poder determinar en el desarrollo de la ciencia “las leyes que -desde siempre y necesariamente- han regido y regirán la naturaleza” (Pardo, R. 2000, 48). Como corolario de la racionalidad plena, surge la postulación de un programa de orden social dado por el desarrollo de la ciencia, que en su despliegue postula el progreso social de toda la humanidad de modo igualitario, justo y pacífico. Vincula el ideal de racionalidad plena propio de la época moderna con la idea de la ciencia como conocimiento superior y como modelo único que garantiza la verdad, por sobre otras formas de conocimiento humano. El conocimiento científico originado en la modernidad piensa las ideas de “razón” y “verdad” como sinónimos de “razón científica” y de “verdad científica”, por ello la racionalidad es pensada desde la modernidad como racionalidad científica (cf. Pardo, R. 2000, 49).

Pardo pregunta “¿Cuál es la característica fundamental de la ciencia moderna?” La respuesta es que “la esencia del proyecto científico de la modernidad se encuentra en el a priori matemático de su comprensión de la realidad” (Pardo, R. 2000, 53). Esto refiere a que el fundamento de este modo de conocimiento no es ni la importancia dada a lo fáctico como origen del conocimiento, ni el método experimental, ni en el uso de la matemática como lenguaje claro y preciso, sino “en una pre comprensión del sentido de la realidad en términos de "aquello que puede ser calculado y medido". Lo real será "lo calculable": Por esto bajo el paradigma científico de la modernidad adquieren mucha más relevancia las matemáticas”

(Pardo, R. 2000, 54). Determinar ontológicamente la realidad como aquello que puede calcularse y medirse, conlleva suponer epistemológicamente que sólo puede producirse conocimiento verdadero de lo cuantificable. Mercante es uno de los representantes de la sistematización de la ciencia moderna y positiva en la pedagogía argentina. Considera que “la ciencia matemática” es la “fuente primitiva” de todas las demás ciencias, fundamento absoluto y primigenio del conocimiento sobre la realidad. El pedagogo bonaerense otorga un carácter ontológico/epistemológico a la matemática como forma “natural” en que se presenta la realidad. Las ciencias matemáticas “nos ofrece espontáneamente una aplicación capital de la verdadera teoría general de las clasificaciones”, el mundo es clasificable porque la razón matemática “espontáneamente”, por “naturaleza”, cuantifica, ordena y clasifica. La comprensión ontológica matemática de Mercante responde a lo que Pardo denomina como el “a priori matemático” que implica que “el carácter empírico de la ciencia moderna sólo puede ser entendido a partir de un a priori, el de "lo matemático", en tanto suelo en el que arraiga y crece el proyecto de conocimiento y de razón de la modernidad toda” (Pardo, 2000, R. 54).

Dotar a la realidad de un sentido ontológico/epistemológico matemático implica determinar las potencialidades y límites de la razón y a su vez una concepción antropológica la del sujeto racional. Por ello Pardo afirma que “la ciencia moderna le es inherente una consideración de la naturaleza al modo de un objeto de cálculo” (Pardo, R. 2000, 54). La naturaleza de lo real se convierte en una totalidad dada, que puede solo conocerse en sus manifestaciones fácticas particulares. Esto implica una concepción del “hombre” como ser racional que da unidad racional al hecho sensible y genera una clasificación analítica de la naturaleza. Con el fin de calcular sus fuerzas y potencialidades en pos de poder controlarla y manipularla. Compartimos la afirmación de Pardo, sobre cómo el gran proyecto moderno ilustrado de una “racionalización total de la realidad deviene en un programa de dominio tecnológico” (Pardo, R. 2000, 55). Por ello para Pardo el esquema del conocimiento moderno que deviene en ciencia como único modo de producir conocimiento verdadero, es el de la separación del hombre de la naturaleza. Constituyendo la tan mentada distinción del hombre como “sujeto” del proceso de conocimiento y a la naturaleza como el “objeto” a conocer y someter. La separación “científica” entre sujeto de conocimiento y objeto a conocer permite una distancia “aséptica” para determinar racionalmente las “leyes” que estructuran la realidad. Esta distancia

constituye para la Ilustración moderna la garantía para postular verdades “universales y necesarias”. Las “verdades fuertes” son posibles por la suposición de un observador neutral y externo capaz de describir el fenómeno sin implicarse subjetivamente (cf. Pardo, R. 2000, 55).

La ciencia moderna se caracteriza por articular una tradición filosófica que se presenta como una búsqueda desinteresada de la “verdad” clara y precisa. El proceso de secularización permea al surgimiento de la ciencia moderna y propicia el capitalismo como forma de administrar la producción y reproducción de la vida. Se caracteriza por la separación entre iglesia y estado, pensar la vida humana y su razón de modo activo y entregada a la autoconservación y no a la mera contemplación (Cf. Heler, M. 2008). La ciencia moderna postula una concepción de “verdad” éticamente neutra y constituida a partir de la adecuación entre enunciado y fenómeno, como fundamento para erigirse como máxima representación de la razón. De este modo la racionalidad científica cree ser la guía segura hacia la “paz perpetua”, por medio de la construcción de un mundo a la medida del “hombre”. Pero para ello la naturaleza es pensada como una fuerza desbocada y es exactamente la ciencia y su capacidad de distinguir analíticamente y ordenar las fuerzas naturales en partes separadas lo que supone la capacidad de controlar la “desmesura” de las fuerzas naturales para ponerlas a disposición de la humanidad. Este imaginario ilustrado que supone el progreso de la humanidad a partir del dominio racional de la naturaleza, divide la “realidad” en fragmentos que se verán reflejados en la clasificación de las ciencias. Estas consideran la realidad en dos niveles, primero el de la necesidad, que será descrito y explicado por las ciencias naturales y el segundo el de la organización, que dependerá de las ciencias sociales. Con las ciencias naturales se describen las características, se taxonomiza y cuantifica las fuerzas a administrar, con las ciencias sociales se organizan dichas fuerzas para aumentar la eficiencia y la eficacia en pos de la conservación de la humanidad. Por humanidad, los científicos modernos están postulando una visión eurocéntrica, masculina, cristiana y heteronormada.

Como explicamos anteriormente, Heler postula cuatro elementos fundamentales de la ciencia moderna: el fenomenismo, el nominalismo, la neutralidad ética y el método único como garante de un conocimiento asentado en la experiencia fáctica. El método único garantiza que solo puede producirse conocimiento del ámbito que es reducible a la observación y a la experiencia

empírica, por ello la ciencia modelo será preferentemente la física y su matematización de la realidad.

El positivismo en tanto manifestación del pensamiento moderno defiende “la unidad de la ciencia sobre la base de una unidad metodológica. Se admite que el método adquiere formas específicas en cada disciplina. Pero las variaciones en cada una de ellas no impiden que todas deban cumplir con ciertos requisitos uniformes” (Heler, M. 2008, 39). Requerimientos que unifican la ciencia en un modo específico de comprender ontológicamente la realidad y que establece una equivalencia epistemológica entre racionalidad, método, ciencia y verdad. Como positivista Mercante afirma el fenomenismo y el nominalismo postulando la observación como fuente de todo conocimiento. Siguiendo a Aristóteles, considera que partiendo de los sentidos (en tanto “puertas” que comunican el “mundo interno” con el “mundo externo”) “nuestra mente recibe nota de los innumerables fenómenos cosmológicos, biológicos y sociales y no es poseyente de verdad alguna, sin que, viniendo del mundo externo, pase por ellos” (Mercante, V. 1893, 35).

La epistemóloga argentina Esther Díaz amplía las características del conocimiento científico postuladas por Pardo y Heler, que nos ayudan a comprender la vinculación entre ciencia moderna y positivismo. Estas son: la producción de conocimiento objetivo (por medio de acuerdos intersubjetivos); su experimentación controlable, y su capacidad de describir las características del fenómeno investigado, explicar cómo se interrelacionan y funcionan dichas características y por ello predecir comportamientos futuros. El conocimiento científico es objetivo en tanto se construye necesariamente por acuerdos intersubjetivos. Díaz sostiene que “Los enunciados de la ciencia deben formularse de manera que diferentes investigadores puedan reproducir el experimento, o poner a prueba sus fundamentos teóricos. En ello, y con sus limitaciones, residiría la objetividad” (Díaz, E. 2010, 135). La realidad es objetivable en tanto el investigador positivista la entiende desde una posición ontológica conjuntista, es decir como un conjunto de cosas dadas de modo particular y distinta del sujeto que conoce.

La objetividad puede fundamentarse intersubjetivamente en tanto la producción del conocimiento debe ser una experiencia controlada. Esto implica que todo conocimiento científico debe someterse a contrastaciones empíricas, que puedan ser repetibles por otros investigadores, en condiciones similares. Para ello la tarea debe en primer lugar reducirse a “enunciar los rasgos esenciales de un estado de

cosas absteniéndose de formular juicios de valor” (Díaz, E. 2010, 136). En la descripción radica la base para la explicación y la predicción sobre el fenómeno investigado, a partir de ella se pueden “deducir consecuencias a partir de un sistema de leyes” (Díaz, E. 2010, 136). La descripción y la explicación permiten, bajo el supuesto que la realidad es algo dado e inmutable, predecir los comportamientos de los fenómenos. Estas características del conocimiento científico se articulan en la exigencia metódica, entendida como la obediencia a “una sucesión de instancias coherentes y reguladas para alcanzar un objetivo. Los métodos de investigación responden a lógicas preestablecidas que integran un orden sistemático, esto es una estructura dinámica o dispositivo organizado” (Díaz, E. 2010, 136).

La ciencia moderna se constituye a partir de una serie de afirmaciones o supuestos teóricos siempre presentes, pero no cuestionados, principalmente nos interesa visibilizar cuatro niveles: los supuestos ontológicos, que afirman la naturaleza de la realidad como algo dado objetivo y separado del investigador. Los supuestos epistemológicos que afirman que el sujeto racional puede producir un conocimiento verdadero sobre la realidad a partir de un método científico que le permite establecer una distancia con los fenómenos estudiados. Los supuestos axiológicos, que afirman que el investigador puede desprenderse de los valores, de la materialidad social, económica, política, cultural y emocional que constituyen su subjetividad. Esto es posible por el último nivel, el metodológico, que implica la existencia de un método único que mediante su aplicación sistemática permite el acceso a la realidad. El lenguaje de estos cuatro niveles es el matemático, pensado como el único modo “seguro” para reducir el desorden múltiple del fenómeno a una unidad cognoscible que puede ser cuantificada y medida. El proyecto moderno recupera la afirmación pitagórica sobre la forma matemática de la estructura del universo. Como explica Esther Díaz, “He aquí el origen de la rigidez e idealidad de las leyes naturales modernas. Una red estructural sostiene una realidad fenoménica que puede ser ilusoria. Las leyes, las relaciones invariables entre fenómenos son más fiables que los fenómenos que ellas relacionan” (Díaz, E. 2000, 29).

Mercante es un fiel defensor del método inductivo, postulado por la ciencia moderna, no duda en dotar a este método un carácter absoluto y hasta natural. Describe el inductivismo como una “Ley” de la humanidad que indica el proceder para adquirir ideas, ir de lo particular a lo general tomando como punto de partida el fenómeno: “todo conocimiento de adquisición individual, debe proceder sin

excepción [sic] alguna, de un objeto, de un hecho, de un fenómeno, (...) y de ellos pasar espontáneamente á su generalización, resultado á que se llega después de un examen minucioso de los objetos” (Mercante, V. 1893, 41).

Como es sabido el razonamiento inductivo reduce lo estudiado en proposiciones singulares o particulares para luego inferir enunciados universales. Esther Díaz expresa que sobre la base formal de la inducción lógica “se constituye el método de las ciencias fácticas denominado inductivismo. Sus propulsores sustentan teorías empiristas, por lo tanto, consideran que la investigación parte de la experiencia, sin hipótesis previas al accionar del método” (Díaz, E. 2010, 150). El método puede resumirse en los siguientes pasos, en primer lugar se parte de los fenómenos que otorgan la experiencia, esto es determinado como “observación de un caso”, dicho “caso” es analizado (separado en partes) y descrito en sus características “esenciales” que se despliegan en diversas variables (cuantificables) para abordarlo desde distintas perspectivas. Una vez que el caso es modelizado se analizan casos “similares” acumulando la mayor cantidad de verificaciones con el fin de poder realizar una hipótesis o generalización empírica mediante un enunciado que habilite una taxonomía que asegure el reconocimiento de dichas características en casos similares. Para los científicos inductivistas las hipótesis son el resultado final de un proceso de acumulación de observaciones del mismo caso, por medio de una generalización universal. La verificación individual de los enunciados observacionales pueden generalizarse sólo si la verificación se sostiene (cf. Díaz, E. 2010, 150). Otra cualidad no menor es el supuesto estructural del inductivismo que suponen una regularidad en la naturaleza y en la sociedad, lo que permite la generalización desde la suma de casos particulares.

Esther Díaz esboza seis tesis básicas que organizan el método inductivo: 1) toda investigación científica empieza por la observación de fenómenos sin una hipótesis previa, 2) todo conocimiento científico se construye sobre la “base segura” de la observación; 3) la hipótesis es inducida a partir de la suma de enunciados observacionales; 4) la base del método inductivo se apoya en el principio lógico de inducción (En un conjunto determinado de fenómenos A, se observa la repetición de una propiedad B, entonces esta propiedad B pertenece a todo los fenómenos reconocidos como A); 5) Dicha condición inductiva de generalización “garantiza” la obtención de leyes científicas seguras; 6) El conocimiento científico progresa con continuidad a partir de la acumulación de datos observados que garantizan la ley

postulada y las teorías generales y sus alcances explicativos sobre la realidad (cf. Díaz, E. 2000, 126).

El inductivismo y el modelo científico que ejecuta Mercante se nutre abiertamente de la experiencia científica que divulga Cesare Lombroso (1836-1909). El médico positivista italiano, considerado el precursor de la criminología como ciencia, aplicó el método inductivo en cárceles y reformatorios buscando crear una taxonomía biológica de la criminalidad. Como expresa Díaz, “Catalogó a miles de individuos por su estatura, color de piel, contextura física, características pilosas, dientes, vista, olfato, sensibilidad táctil, resistencia al dolor, análisis de orina, sangre, temperatura, tatuajes, costumbres, gestos” (Díaz, E. 2010, 151). Luego de la descripción y catalogación de miles de características Lombroso infiere la afirmación general siguiente "existen razas inferiores, criminales natos y degenerados cuyo destino crapuloso está determinado por sus rasgos fisonómicos" (Díaz, E. 2010, 151). Mercante se enorgullece de una capacidad similar a la de Lombroso para instalar un caso modelo y ponerlo a prueba miles de veces, por ejemplo relata que en el Laboratorio de Antropología de la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata realizó junto a Senet la “mensura de más de tres mil niños de uno y otro sexo, distribuidos por edades” (Mercante, V. 1918, 88).

Mercante, sostiene que sigue las ideas de Bacon, Comte, Spencer y Proudhon, sobre la observación como “base segura de la ciencia”. Afirma que “de la fuerza de observación depende el éxito de todas las cosas. No es solamente el artista, el naturalista, el hombre de ciencia que la necesita; no es solamente el médico, que con ella confirma la seguridad de su diagnóstico” (Mercante, V. 1893, 38). En la educación de la observación reside la posibilidad del desarrollo intelectual de los niños/as, considera que “la observación como una facultad primordial que requiere preferente atención para su desarrollo, pues que en ella principalmente tiene su asiento el potencial de la inteligencia” (Mercante, V. 1893, 43). Mercante alega que disciplinar la atención y la observación son la clave para todo desarrollo educativo, “Cuando la educación de los sentidos se descuida, toda otra educación se resiente de su pereza, de su embotamiento, de su insuficiencia, de una manera irremediable” (Mercante, V. 1893, 38). Son significativos los elementos que se

“(…) despiertan y cultivan en la mente del niño” a partir del disciplinamiento de la observación y la atención como base de toda enseñanza: “1. Amor á la observación espontánea. 2. Amor á la

investigación propia. 3. Amor al trabajo físico é intelectual. 4. Deseo de aprender á leer la Naturaleza. 5. Aprender á ordenar y sistematizar por propia iniciativa” (Mercante, V. 1893, 12).

El pedagogo positivista comienza en San Juan un proceso de práctica experimental inductiva y un disciplinamiento científico que se volverá cada vez más prolífico y metódico. Esto le valdrá la consideración de Ingenieros —sobre todo en las publicaciones del pedagogo en *Archivos de psiquiatría*— pero también la convocatoria de Joaquín V. González a la Universidad de La Plata. Con la llegada de Mercante a La Plata y su relación con Senet, observaremos cómo crece su convencimiento sobre el método inductivo así como su preocupación permanente por producir datos empíricos. Un ejemplo es el análisis que realiza de un trabajo de campo³² planificado por Mercante y ejecutado por Senet, Chamans y Ferrarotti. Él mismo expresa los actores, los instrumentos y las técnicas de análisis, así como sugiere el método inductivo de repetición de casos evaluando las mismas variables.

Del 8 de Marzo al 17 de Abril el profesor de Antropología de la Sección Pedagógica de la Universidad, R. Senet, la profesora de investigaciones y experimentos psíquico-didácticos de la Escuela Normal, I. Chamans y el ayudante del laboratorio, L. Ferrarotti tomaron, con el compás de Broca, los diámetros antero-posterior, transversal y bicigomático a 652 varones y 541 niñas de 6 a 20 años de edad, calculando luego los índices cefálicos con la tabla de Morselli. (Mercante, V. 1906, 41)

Los diversos elementos propios del paradigma moderno científico, el método inductivo y sus concepciones sobre verdad, realidad y ser humano han sido esbozados con el fin de ordenar los supuestos teóricos en los que se asienta el positivismo y el científicismo argentino y específicamente en Mercante y su pedagogía. El pedagogo positivista expresa su confianza en la racionalidad plena y en la posibilidad de producir conocimiento universal y necesario a partir de una precomprensión de la realidad en sentido matemático. Por ello afirma la posibilidad de una verdad en sentido “fuerte” que permite postular leyes sobre la naturaleza de la sociedad.

³² Publicado en *Archivos de pedagogía y ciencias afines. N°1*. Bajo el título de *Investigaciones craneométricas [sic] en los establecimientos nacionales de La Plata*, Tomo 1, año 1906, Buenos Aires. Talleres de Jacobo Peuser.

Paidología: ciencia moderna del niño

La figura de Mercante, como la de Senet, resignifican el rol del docente normalista, en tanto configuran prácticas de carácter científico mucho más elaboradas y disciplinadas que las que ejercen otros normalistas de la época. Utilizan la experiencia educacional estatal como un laboratorio para la experimentación y la producción cuantitativa de datos sobre la infancia. Las diversas producciones de Mercante que circulan en los espacios de divulgación científica anteriormente mencionados, denotan la necesidad de delimitar una disciplina científica específica que pueda describir de modo claro y preciso la “realidad” del niño/a que ha de ser educado por el sistema educativo estatal. Para Mercante la ciencia que debe pensar el objeto específico del acto pedagógico escolar es la Paidología (también nombrada como pedología o pelogía). Disciplina científica que busca estudiar el desarrollo biopsíquico del niño/a por medio del método inductivo de la psiquiatría criminológica y de la psicología experimental, con el fin de conocer al sujeto educativo a partir de datos empíricos. Alejandro Dafgal cuenta que Mercante ya en su primera experiencia como director de la Escuela Normal de San Juan en 1890 realiza una serie de experimentos para abordar dos problemas “el de los orígenes del conocimiento y el de la conducta. La pregunta fundamental que se le planteaba era cómo aprende el niño. Para empezar a responderla, ya en 1890 diseñó una “prueba experimental” con el fin de evaluar y comparar las “variables fundamentales”: la edad y la cultura” (Dafgal, A. 2010, 348).

Como observamos Mercante en la última década del siglo XIX comienza con las indagaciones “experimentales” sobre la infancia. Unos años antes de que el investigador estadounidense Chrisman determinó como *Paidologie* la “ciencia del niño” en 1895. En su libro *Museos escolares* de 1893 comenta el “archivo de pelogía” que está recopilando e informando en el periódico “La Educación”, en sus números 145, 146 y 147. Afirma que si bien la escuela tiene un rol importante en la educación intelectual y moral de los niños, poco ha estudiado sobre ellos, expresa que hay una “falta de hechos observados, pero que me propongo estudiar hasta donde sea dable en el Archivo de Pelogía que he comenzado á formar” (Mercante, A. 1893, 185). Más allá de la polémica sobre el origen de la paidología presentada por Mercante (que trataremos a continuación), nos interesa resaltar una problemática de época que provoca a la pedagogía, pero también a las ciencias sociales y humanas en

formación. En el caso particular de la pedagogía argentina, vemos en los normalistas una clara intención por disputar epistemológicamente las formas de producir conocimiento verdadero sobre la educación y la infancia en pos de establecer espacios de poder en las tramas del Estado. Discursos positivistas como el de Mercante están muy preocupados por cumplir con los requisitos impuestos por los modos de producir conocimiento que la ciencia moderna europea impone, explicados anteriormente, para poder organizar una trama de poder científica local.

La preocupación de los pedagogos por adecuar sus modos de producir conocimiento al método científico experimental dominante genera una nueva disciplina científica la paidología. Esta disciplina científica cuenta en 1911 con su primer congreso internacional y con fuertes vinculaciones con la psicología experimental estadounidense y la psiquiatría criminológica de la escuela de Lombroso. Un estudio epistemológico de la paidología contribuye a comprender el desarrollo de la visión positivista en la pedagogía argentina. La polémica de Mercante con la comunidad paidológica por la paternidad de la ciencia paidológica, nos permite señalar las acciones realizadas por las y los actores de la creciente ciencia nacional para disputar un lugar desde la periferia en el entramado científico hegemónico de raigambre eurocéntrica.

El primer artículo de la polémica se titula “Paidología, Paidotecnia y Pedagogía científica” es escrito por el español Rufino Blanco y Sánchez³³ en 1911 y publicado en el “Monitor de la Educación” por la mediación de Carlos Navarro Lamarca³⁴ quien se encuentra en Madrid. Comenta Navarro Lamarca que Blanco “es un Maestro joven, moderno, progresivo y estudiosísimo. (...) Su reputación en Europa, y sus libros se leen con entusiasmo. He querido leáis también vosotros uno de sus más recientes trabajos” (Navarro Lamarca, C. 1911, 244, en Blanco y Sánchez, R. 1911). Navarro visibiliza las tramas de divulgación científica estrechadas entre Argentina y España, siendo él uno de los actores de la misma, a partir de un comentario sobre el pedagogo español y su visión de la pedagogía y la

³³ Rufino Blanco y Sánchez (1861- 1936) fue un pedagogo, filólogo y periodista español de orientación católica y neoescolástica.

³⁴ Carlos Navarro Lamarca (1868-1921) fue un historiador, escritor y traductor argentino residente en Madrid, concededor de la literatura en lengua inglesa, tanto británica como estadounidense y traductor de Shakespeare. Perteneció al grupo que creó la famosa revista de literatura de estética modernista *Helios*, junto a reconocidos literatos españoles del siglo XX, como Juan Ramón Jiménez, Agustín Querol, Gregorio Martínez Sierra, José Ruiz-Castillo, Pedro González Blanco y Ramón Pérez de Ayala. La revista a su vez fue publicada bajo la protección de Rubén Darío desde 1903 a 1904 y dio once números. (1868-1921). ver Fogelquist, D. 1955. *Helios, voz de un renacimiento hispánico*.

ciencia en el país, “Tiene Blanco por la educación argentina, por vuestras obras, y nuestros adelantos una admiración sincera, ardiente: persigue vuestros mismos ideales científicos y desea estar en comunicación intelectual con vosotros” (Navarro Lamarca, C. 1911, 244, en Blanco y Sánchez, R. 1911).

El artículo del pedagogo español Blanco y Sánchez tiene dos motivos, visibilizar las tramas de una nueva ciencia que comienza a articular sus redes internacionales manifiestas en el Primer Congreso Internacional de Paidología realizado en Bruselas del 12 al 18 de agosto de 1911, y distinguir las diferencias entre los conceptos de Paidología, Paidotecnia y Pedagogía científica. Vincula ambos motivos comentando que las definiciones y diferenciaciones entre dichos conceptos los ha tomado principalmente de su participación en las “discusiones del citado Congreso y hasta de conversaciones privadas con personas de autoridad en la materia” (Blanco y Sánchez, R. 1911, 246).

El pedagogo español afirma que fue Oscar Chrisman el primero que utilizó el concepto de *Paidologie* en el discurso inaugural que dio en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Jena. Relata que en el año “1895, este conocido profesor alemán³⁵ usó por primera vez la palabra *Paidologie* en el sentido de ciencia del niño” (Blanco y Sánchez, R. 1911, 247). Traduce luego algunos fragmentos de la obra “inaugural” de la nueva ciencia, *Paidologie, die Wissenschaft des Kindes* (1896), de la cual señalamos algunas definiciones para esbozar la idea de Paidología:

“La Paidología, la ciencia del niño, tiene por misión reunir todo lo concerniente á la naturaleza y desenvolvimiento del niño — donde quiera que este material se encuentre — y organizado en un todo sistemático. Su único propósito es el estudio del niño en todas direcciones, á fin de llegar al conocimiento íntimo de su naturaleza” (Chrisman, O. 1896, en Blanco y Sánchez, R. 1911, 248).

Es interesante la exhaustividad propuesta por Chrisman para el estudio del niño/a pensado como un objeto de estudio, esta incesante búsqueda por desentrañar la “íntima naturaleza” de los niños/as en todas las manifestaciones posibles del “caso de estudio”, “normales” y “anormales”, “civilizados” y “no civilizados”, etc., la podemos observar en la siguiente afirmación:

³⁵ Blanco y Sánchez dice que Chrisman es alemán, pero esto es un error del pedagogo español explicable en tanto Chrisman vivió varios años en Alemania mientras estudió su doctorado en la Universidad de Jena, donde también fue profesor. Oscar Chrisman es estadounidense, fue también un reconocido profesor de la Universidad de Ohio.

Los niños deben ser estudiados en el Laboratorio, en la casa, en la calle y en sus juegos, ficciones y luchas; deben ser estudiados en los pueblos civilizados y en los no civilizados; en sus fases normales y anormales, en el período fetal y en los siguientes períodos de su desenvolvimiento. En atención á sus circunstancias psicológicas, fisiológicas y morales” (Chrisman, O. 1896, en Blanco y Sánchez, R. 1911, 248).

Blanco y Sánchez comienza la explicación de la paidología con la postulación de Chrisman, y luego menciona las afirmaciones que a su juicio amplían o dan mayor claridad a la definición de la nueva disciplina ciencia. Entre los más significativos menciona al psicólogo italiano Vitale Vitali quien define la paidología como “los estudios antropológicos puestos al servicio de la Pedagogía” (Vitali, V. 1899, 315, en Blanco y Sánchez, R. 1911, 250). En clara alusión a los estudios antropológicos criminológicos de la escuela de Turín dirigida por Lombroso. Por su parte el Dr. M. C. Schuyten quien fue “Director del Laboratorio de Paidología de Amberes” creado en 1899, dice que “La Paidología es la ciencia del niño en su más extensa acepción. Es la síntesis de otras varias ciencias que han permanecido largo tiempo sin fin educativo: Antropometría, Fisiología, Psicología (normal y anormal), Pedagogía (normal y anormal), Sociología e Historia del niño” (Blanco y Sánchez, R. 1911, 252). Disputando el lugar que debe ocupar como ciencia base para todo trabajo disciplinar sobre el niño, en este sentido busca demostrar a otras disciplinas científicas su enfoque particular y su objeto de estudio específico, para argumentar su importancia.

La “Doctora Ioteyko³⁶, importante representante de la “nueva ciencia”, conceptualiza la Paidología como “el estudio experimental del niño (...) es una ciencia de aplicación. (...) La Paidología es, ante todo, Psicología” (Blanco y Sánchez, R. 1911, 252). La paidología en este sentido busca articular sus bases epistemológicas con una ciencia como la psicología experimental que ya ha logrado cierta aprobación y repercusión por la comunidad científica. Blanco y Sánchez recupera también la definición general de paidología de Ladislav Nagy, “Director de la Escuela Normal de Maestros de Budapest”, quien expresó en el Congreso, que: “La Paidología ó Pedagogía positiva —dice— es la ciencia natural del niño. (...) La

³⁶ Josefa Ioteyko (Ioteyko) (1866 - 1928) psicóloga, pedagoga e investigadora polaca, recibida de médica en la Universidad Libre de Bruselas y doctorada en Medicina en 1896 en la Universidad de París. Importante representante de la paidología y la psicología experimental educativa. Fue Secretaria del I Congreso Internacional de Paidología en Ginebra.

Paidología es la propedéutica de la Pedagogía futura. (...) La Paidología ó Pedagogía general es la ciencia biopsicosocial del niño” (Blanco y Sánchez, R. 1911, 254). Los diversos argumentos buscan posicionar a la paidología como la ciencia base de toda reflexión sobre la infancia y en este sentido administrar de elementos teóricos a otras ciencias aplicadas a la infancia, sobre todo a la pedagogía y la paidotecnia.

La distinción entre paidología, paidotecnia y pedagogía científica radica un ordenamiento jerárquico, en tanto la paidología realiza por medio del método inductivo el estudio psicológico experimental del niño, la paidotecnia es el desarrollo tecnológico de la paidología, por eso es definida como “el conjunto de aplicaciones prácticas de los resultados de la Paidología y de otras ciencias” (Blanco y Sánchez, R. 1911, 256). Por último la pedagogía, pensada como ciencia de la educación, se aplica al estudio general sobre la posibilidad y los medios para instruir al ser humano en cualquier etapa de la vida.

La paidología es postulada por los distintos interlocutores recuperados por Blanco y Sánchez, como una disciplina científica que tiene un objeto de estudio claro y distinto, el niño/a. A partir de un enfoque metodológico inductivo relacionado a otras ciencias circundantes que poseen una validación de la comunidad científica y la política estatal como son la psicología experimental y la antropología criminal. Como lo veremos específicamente en Mercante, la postulación de una visión monista de la ciencia le sirve a los paidólogos para ocupar espacios de poder dentro de las tramas educativas estatales. Con la hegemonía de la “cientificidad” de sus prácticas intentan determinar las estrategias, rituales y contenidos curriculares de la institución más importante para disciplinar una población nacional. Mercante comparte y participa en estas tramas políticas que subyacen a las discusiones epistemológicas de la época, que lejos están de la tan defendida neutralidad ética y su pretendida asepsia política, postulada por los científicos, frente a las problemáticas histórico sociales. Con el pedagogo bonaerense podremos visibilizar cómo la concepción científica positivista va ganando espacios de poder en la pedagogía argentina, así como las disputas que los pedagogos dan por participar de la “comunidad científica” local, inserta a su vez en las disputas de los científicos argentinos por pertenecer en la comunidad científica “global” occidental desde una asumida posición periférica.

Pedagogos como Mercante visibilizan la naturalización de una idea de ciencia y de método único dentro del ámbito escolar. La paidología es una muestra de esta fase de cientifización positiva de la pedagogía que reduce la práctica docente a la

mera ejecución de una técnica para instruir las fuerzas del niño/a en pos de la docilidad y la utilidad. Aplicación técnica que tendrá mayor o menor eficacia en la medida en que se ajuste con mayor precisión a los preceptos de la paidología. La pasividad del rol docente es también una característica del niño/a al ser representado como un objeto de estudio en el laboratorio y como una fuerza a disciplinar en el aula. Los motivos por los que el creciente cientificismo argentino de entre siglos logra consolidar una posición hegemónica para disciplinar a la población, radica en imponer una visión positivista sobre la gran problemática política, social y económica de la época, “la cuestión social”. Sus vinculaciones con el poder de la dominación oligárquica les permiten determinar un enfoque positivista sobre el problema de la “superpoblación” y el “desequilibrio” sobre el “medio ambiente” político social que esta genera. A partir de la construcción de una perspectiva “científica” discursiva hegemónica, ejercen la imposición de una pedagogía “científica”, medicalizada, mecanicista y autoritaria. Sirviéndose de elementos teóricos positivistas imponen dos criterios generales, la matematización de la realidad y la adecuación de un objeto de estudio específico articulado a partir de la problemática disciplinaria de la cuestión social. Si la nueva ciencia no responde a estos criterios, pero sobre todo si aquellos que quieren ser considerados científicos no reproducen en sus prácticas dichas lógicas y estrategias, no hay lugar para ellas en la producción de conocimiento verdadero, por ello la paidología ingresa con fuerza en el entramado científico social, tomando elementos de la psicología experimental y de la criminología, pero esforzándose en exhibir la especificidad de su objeto de estudio, la pertinencia del mismo en la ciencia en sentido general y su funcionalidad en la problemática política de la “cuestión social”.

En un artículo publicado en 1912 en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, titulado *Paidología o pedología en el concepto de estudio del niño*, Mercante define la función de dicha ciencia y disputa la “paternidad” de la misma al afirmar: “Mi objeto es reivindicar para mí y para mi país la paternidad del título de la nueva ciencia” (Mercante, V. 1912, 307). Prosigue recuperando las palabras expuestas en el artículo de Sánchez Blanco sobre el “error, al creerse que el doctor Oscar Chrisman de Jena, fue el primero en usar la palabra Paidología en el sentido de ciencia del niño, en su discurso inaugural de 1895, no son culpables ni los que hablaron en Bruselas ni el doctor Blanco Sánchez” (Mercante, V. 1912, 307). Explica tal “confusión” en la condición periférica del país y del conocimiento que en él se

produce, por ello aclara que tal error de Ioteyko y de Sánchez Blanco se debe a “el aislamiento en que suelen vivir los países sudamericanos y en la poca cuenta que hasta hace poco se les ha tenido como valor científico, sin que, por eso, exista más razón que la geográfica y el idioma” (Mercante, V. 1912, 307).

Mercante lamenta que ni en el discurso de “doctora Ioteyko” ni en el texto de “Rufino Blanco” sobre la “historia sucinta del origen, carácter y desarrollo de esta ciencia” se encuentra mencionada

1.1.1

(...) la República Argentina en donde, sin embargo, hace más de veinte años se realizan trabajos tendientes a dar una base científica a la Pedagogía, mediante el estudio sistemático de las aptitudes del niño; donde se han publicado obras que han merecido el aplauso universal y donde se ha creado en la Universidad de La Plata, un instituto con cátedras y laboratorios destinados exclusivamente a los propósitos científicos de conocer al sujeto didáctico (Mercante, V. 1912, 307).

1.1.2

Los veinte años de trabajo sobre el estudio del niño que menciona el pedagogo bonaerense comienzan en 1891 en San Juan, Ingenieros da cuenta de dicha actividad en *Los estudios psicológicos en la Argentina* (1919) al relatar que: “La primera investigación experimental fue iniciada en 1891 en San Juan, por Víctor Mercante, bajo el aspecto de psicología pedagógica; allí se fundó un modesto laboratorio de psicofisiología y muy pronto pudo Mercante publicar los resultados de sus experiencias psicológicas” (Ingenieros, J. 1919, 67). Por su parte Mercante busca advertir que sus trabajos sobre la temática comienzan ya en 1890 por ello comenta “Un trabajo, nuevo para nuestro país, iniciamos en la escuela normal de San Juan sobre las condiciones fisiológicas y psíquicas del niño se han escrito muchas obras, pero hijas de la fantasía y no de los hechos” (Mercante, V. 1912, 308). Busca advertir cómo sus experiencias comparten las mismas bases teóricas de la comunidad psicológica mencionando las influencias de los referentes más importantes de las dos disciplinas que influyen y sostienen: la psiquiatría criminológica y la psicología experimental. Por ello expresa que al egresar de las aulas se encuentra

1.1.3

(...) saturado del espíritu de aquel movimiento de que era centro la escuela de criminología italiana; penetrado del pensamiento de Lombroso, Marro, Ferri Morselli, Roncoroni, Morel, Lacassagne por una parte, Golgi, Sergi, Fechner, Wund [sic] por otras de los métodos de investigación y del concepto de masa escolar” (Mercante, V. 1912, 307 y 308).

1.1.4

Los autores mencionados son los referentes de las dos disciplinas mencionadas, por lado la psiquiatría criminológica italiana (Lombroso, Ferri, Morselli, Roncoroni) y la escuela criminológica francesa (Morel y Lacassagne), y por otro, Fechner y Wundt, considerados los primeros en postular una psicología experimental.

Mercante señala desde una interpretación positivista comtiana, que la educación y el estudio del niño se encuentran en una “atmósfera metafísica” — los estadios del espíritu teológico, metafísico y positivo — por esto menciona que tanto “los principios y los métodos” se encuentran todavía “viviendo una atmósfera demasiado metafísica” (Mercante, V. 1912, 308). En la representación histórica de la educación que realiza el pedagogo bonaerense, Sarmiento fue quien logró sacar a la educación de su estadio teológico. Para superar el estadio metafísico es necesario comenzar a realizar “un estudio detenido, reposado, sistemático, de las actividades y manifestaciones del niño en sus diversas edades, culturas, separando los sexos y considerando los factores que lo trabajan, acerca de lo cual, en Italia y Francia se había escrito mucho para explicar el crimen (Mercante, V. 1912, 308).

Los resultados de sus “experimentaciones” en San Juan, influenciados metodológicamente por la criminología italiana, conducen al pedagogo bonaerense a sistematizar y nombrar esta nueva disciplina relacionada a la pedagogía, que busca llenar un vacío generado por investigaciones imprecisas donde las “observaciones o no son sistemáticas o se parcializan con un sujeto, para entregarse a generalizaciones” (Mercante, V. 1912, 308). Por esto explica que su trabajo viene a producir resultados útiles siguiendo la metodología propuesta por Lombroso “para llegar a resolver problemas psicosociales de cierto orden” y que él busca trasladar al estudio del niño para forjar una enseñanza de base científica:

(...) en 1892 llame Peología primero, Peologia después en una serie de artículos publicados en La Educación de Buenos Aires Nos 145, 146 Y 147 (en 1892) bajo el título de Estudio del niño en la escuela, Archivo de Peología y en Junio de 1893 Registros de Peologia, explicando la etimología de la palabra, los propósitos de la nueva ciencia y el plan general de estos estudios (Mercante, V. 1912, 308).

La paidología es definida por Mercante como el “estudio científico del niño” basada en la “observación, experimental y comparativa” (Mercante, V. 1912, 309).

Su espacio de realización es principalmente la escuela, pensada como una aula/laboratorio que busca escudriñar al niño

(...) observando en todos los periodos de su evolución física, psíquica, moral y social; con esta historia de la naturaleza y de las tendencias, las deducciones resultarían más seguras porque los elementos de observación serían completos, relacionados y particularizados por el método (Mercante, V. 1912, 308).

El desarrollo de la paidología posibilita la postulación de un “programa Paidológico” que permita en su aplicación técnica pedagógica

(...) llegar a la aplicación racional y verdadera de los métodos de enseñanza y correctivos morales que el maestro debe emplear en tales o cuales casos, es decir, deducir el tratamiento pedagógico del niño, estudiando científicamente la actividad del niño (Mercante, V. 1912, 308).

Como citas de autoridad de su formación “científica” Mercante menciona sus vinculaciones con la escuela italiana de psiquiatría relatando que de “Cesar Lombroso recibí acerca de mi trabajo, una carta que me honraba sobremanera” (Mercante, V. 1912, 309). Finalmente argumenta que de modo continuo se ha formado como un especialista en el tema en tanto afirma que se ha

Entregado completamente a este género de trabajos desde entonces hasta hoy, he dado a la publicidad muchos estudios y dirijo un instituto para realizar un vasto programa Pedológico y Pedagógico, del que, en parte podrán dar fe estos *Archivos de pedagogía y ciencias afines*. Tenga o no importancia esta paternidad, desde que se ha ventilado en un Congreso científico altamente representado y en revistas, es justo que se establezca la verdad (Mercante, V. 1912, 309).

La paidología para asegurar un espacio dentro de la ciencia define un objeto específico de estudio, el niño/a. Su postulación sigue los supuestos ontológicos sobre la realidad como una fuerza desbocada, por ello el niño como todo objeto de estudio científico, debe ser abordado exhaustivamente en su vida para realizar una descripción, explicación y clasificación de su naturaleza para construir tecnologías eficientes para disciplinar sus fuerzas y encauzarlas en una ciudadanía útil y dócil. Observamos los elementos del paradigma moderno manifiesta en los enfoques ontológicos y epistemológicos de Mercante y de la comunidad paidológica internacional. Sobre todo en la visión de una racionalidad plena y en la matematización del fenómeno infantil, prueba de ello son las vinculaciones con la

antropología criminológica y la psicología experimental, mencionadas específicamente en sus figuras más reconocidas en Mercante, y sugerida por Sánchez y Blanco en las definiciones de paidología de los y las distintas figuras de la nueva disciplina científica. Las disputas por determinar la educación se asientan en una discusión epistemológica sobre la veracidad de los discursos, en donde los positivistas postulan que todo aquel discurso que no se adecue al enfoque positivo y al método experimental, se encuentra “necesariamente” en estadios teológicos o metafísicos del conocimiento. Desde estos postulados científicistas logran articular una hegemonía dentro de la pedagogía estatal argentina que les proporciona gran cercanía con el poder estatal de la dominación oligárquica. El niño como objeto de estudio supone su comprensión como una suma de fuerzas naturales desbocadas y peligrosas, solo controlables y encauzadas por la racionalidad y su capacidad de analizar, controlar y ordenar las fuerzas a partir de la disciplina, tecnología producida por la ciencia moderna. Para ordenar las fuerzas del niño, la paidología debe describir, explicar y predecir su naturaleza. La concepción pedagógica positiva argentina, cobra un sentido “medicalizado” que determina las manifestaciones infantiles en dos registros muy claros, normalidad/sano y anormalidad/enfermedad, como observaremos en el siguiente apartado.

3.2. Medicalización de la sociedad, la mirada higienista

La forma metodológica y empírica con la que construye conocimientos Mercante se encuentra dentro de un proceso de medicalización de la ciencia argentina que cobra fuerzas a principios del siglo XX. En el mismo se configuran normas de carácter positivo visibles en la determinación de la cuestión social como la enfermedad que anarquiza todo el sistema social, político y económico del Estado. La medicina se encuentra entramada con las prácticas estatales, al tomar un carácter público por medio del proceso biopolítico de control y disciplinamiento de las fuerzas individuales y sociales. El higienismo médico delimita lo sano de lo enfermo con la intención de “curar” o recomponer el orden trastocado. Gobernar desde la visión “medicalizada” implica normalizar, controlar, disciplinar a partir del enfrentamiento con las fuerzas desbocadas que “desordenan”. Canguilhem denomina higienistas a quienes llevan a cabo un proceso de vigilancia y control sobre la vida en

términos biológicos y políticos a partir de la medicina. El enfoque médico ejerce un rol fundamental en la constitución de subjetividades, ya no solo en el ámbito biológico, sino también en el social y político. La “vigilancia y mejoramiento de las condiciones de vida han sido objeto de medidas y reglamentos decididos por el poder político instado e informado por los higienistas. Medicina y política coincidieron, pues, en un nuevo enfoque de las enfermedades” (Canguilhem, G. 2004, 38 y 39). El cuerpo es para el filósofo francés un producto constituido por las actividades de la vida y su medio, es en esta intersección donde el discurso higienista se posiciona no sólo epistemológicamente a partir de su “cientificidad”, sino también, políticamente al potenciar las conductas saludables y denunciar las “enfermas”. Al buscar constituir cuerpos sanos y organizar una población saludable cobra una hegemonía axiológica, en tanto se representa como la máxima afirmación de la “vida” y su cuidado. En las tramas de producción de corporalidades el discurso de la higiene es “travestida por una ambición socio-político-médica de ajuste de la vida de los individuos” (Canguilhem, G. 2004, 58 y 59).

La tarea higienista es anatomopolítica y biopolítica, sus afirmaciones son siempre de carácter general, porque como expresa Canguilhem, el “higienista se dedica a dictar normas para una población. No trabaja sobre individuos” (Canguilhem, G. 2004, 61). Los cuerpos individuales son pensados como partes un organismo mayor. La enfermedad es despersonalizada, no sucede en un sujeto histórico ni a en una vida específica. Por ello lo “público, lo publicado, es muy a menudo la enfermedad. Para el pensamiento higienista el enfermo es siempre una manifestación social, no individual y por ello debe ser señalado y visibilizado para poder ser diagnosticado y controlado. Es por esto que la salud es invisible, para el higienismo, en tanto supone normalización y disciplina, el cuerpo sano funciona con obediencia y es útil al sistema de control, pero a su vez el cuerpo sano es pensado en imagen y semejanza del cuerpo fuerte que logra imponer la “verdad”. Canguilhem afirma que el cuerpo sano que “se adapta silenciosamente a sus tareas” es ignorado por la vida social, en tanto no resulta peligroso, agregaríamos, por ello la “salud no es solamente la vida en el silencio de los órganos, es también la vida en la discreción de las relaciones sociales” (Canguilhem, G. 2004, 61).

Los normalistas que comparten la visión positivista y psiquiátrica se esfuerzan por adecuar toda interpretación de la realidad al discurso médico imperante. Para Puiggrós el “modelo médico” toma fuerza en la escuela partiendo de

“la caracterización de la gran masa de los educandos como susceptibles de enfermar física, moral, mental y espiritualmente o como enfermos de diversas categorías, fue su condición necesaria. A ella se agregó el considerar al maestro como un simple operador de rituales (Puiggrós, A. 1990, 117). Mercante denuncia la incapacidad de la escuela de la época para diagnosticar los males sociales en la infancia debido a que solo se ha preocupado de dar instrucción básica por ello denuncia que “Un estudio metódico del niño nunca se ha hecho. La escuela, terreno apropiado para observar, sólo ha iniciado trabajos de carácter didáctico, buscando elementos con que fundar un procedimiento para instruir, no para formar aptitudes morales” (Mercante, V. 1902, 36).

Hugo Vezzetti expresa que lo más destacable del desarrollo y la creciente hegemonía de la medicina se debe a que esta cumple un rol tanto ideológico como tecnológico, que se refleja en la continuidad observable entre la práctica médica y el accionar del Estado. La idea de “sociedad organismo” está presente ya en la metáfora de la nación representada en “esa imagen burguesa de la república, personalizada en una mujer joven y robusta, ligeramente erotizada en la exhibición más o menos velada de sus pechos altivos” (Vezzetti, H. 1985, 23). Imagen que es previa a la recepción y construcción del pensamiento evolucionista y el positivista en Argentina. Para Vezzetti el desarrollo y la expansión de la medicina y su particular visión biologicista de la realidad supone que: “la medicina debe ligarse al Estado y asumirse como una tarea nacional; y con ello se transforma radicalmente el estatuto institucional de la enfermedad” (Vezzetti, H. 1985, 25 y 26). En este sentido la enfermedad pasa a ser un problema estatal y por ende asimilado con las condiciones de vida más precarias. Por ello Vezzetti afirma que esta vinculación entre Estado y medicalización (propia Estado y una ciencia asentada en una disciplina anatomo y biopolítica) transforman también los elementos contractuales básicos de la ciudadanía en tanto “las disposiciones médico-sociales se dirigen mayormente a los que carecen de autonomía contractual, la figura social del pobre -que encarna a la necesidad en su carácter más miserable- aparece a la vez como la justificación del despliegue higienista y como una amenaza latente contra la estabilidad del proyecto de "orden y progreso"” (Vezzetti, H. 1985, 26).

La Asociación de Psicología Argentina (APA), como mencionamos anteriormente, fue uno de los colegios invisibles que más actividades ejercicio para imponer una visión medicalizada de la cuestión social, por medio de experiencias

científicas psiquiátricas, psicológicas y pedagógicas desde una matriz positivista. La medicalización de la psicología reside en que los médicos logran imponer su formación metodológica y epistemológica al entramado científico positivo en formación. Del listado original de profesionales que crean la APA, dieciséis de ellos son médicos: Luis Agote, Lucas Ayarragaray, Agustín Drago, José Estevez, Helvio Fernandez, Juan García, Guillermo Kelper, José Ingeniero, Alejandro Korn, Horacio Piñero, Horacio Manuel Podestá, José María Ramos Mejía, Roberto Roveda, Genaro Sixto y Francisco de Veyga; siete pedagogos/a: Víctor Mercante, Pascual Guglianone, Leopoldo Herrera, Camilo Morel, Pablo Pizzurno, Rodolfo Senet y Clotilde Guillén, la única mujer de la asociación; nueve abogados: Horacio Areco, Carlos Bunge, Antonio Dellepiane, Eusebio Gómez, Lucio V. López, José Matienzo, Carlos Melo, Norberto Piñero, Rodolfo Rivarola (también filósofo) y el científico y naturalista Florentino Ameghino. Muchos de ellos ocuparon cargos políticos y de gestión, manifestando la tensión mencionada anteriormente entre estos científicos pertenecientes a una burguesía liberal y la burguesía aristocrática. El núcleo común que organiza las prácticas de este espacio es la hegemonía de un método único y de los procedimientos de matematización en su aplicación al campo de los fenómenos psíquicos abordados (Cf. Giuliano, G. Lores, M. Vargas, G. 2010, 2).

Como hemos mencionado anteriormente, el sentido de la ciudadanía y de la población es uno de los nodos importantes de la disputa por organizar la nación. La escuela es la primera institución masiva que permite las taxonomías más complejas y específicas sobre las características del niño/a, tomándolo como manifestación de las cualidades biológicas y culturales de su familia. En el alumno/a puede leerse el mapa “filogenético” de la familia y de la “raza”. Mercante postula que existe “un maravilloso campo de riquezas inexploradas que puede suministrar datos de indiscutible utilidad para el estudio completo del hombre, cuya niñez generalmente se ignora” (Mercante, V. 1902, 36). Por ello los normalistas positivistas podrán seguir repitiendo fórmulas como las del “templo del saber”, pero sus prácticas en el aula son cada vez más cercanas a las del laboratorio/consultorio, allí se examinan los alumno/as, se reconoce su herencia biológica y se ausculta sus posibles enfermedades biológicas y sociales.

Dicha medicalización se organiza en el pensamiento científico y pedagógico de Mercante a partir de la psicología experimental y la psiquiatría. La función de la psiquiatría desde el siglo XIX, está ligada a los mecanismos de defensa estatales

frente a la “cuestión social”. Foucault explica que la psiquiatría “funciona esencialmente como defensa social o, para retomar los términos del siglo XIX, como “caza de los degenerados”. El degenerado es el portador de peligro” (Foucault, M. [1971] 2007, 295). Una segunda función de los psiquiatras sobre las tramas de control estatal se refleja en su plasticidad para moverse, vigilar y diagnosticar otros ámbitos de control como la familia, el vecindario, la escuela o el correccional (Cf. Foucault, M. [1971] 2007, 143). Nos interesa resaltar esta relación de la psiquiatría con un campo disciplinario compuesto por la familia, la escuela, el vecindario y el correccional, la tarea del higienista en ellos es clara, tomar partido por la vida frente a las enfermedades, pero Foucault se pregunta “¿qué define y recorta lo que toma a su cargo, lo que se convierte en el blanco de su intervención, todos esos elementos que ahora se medicalizan de pleno derecho y desde el origen? (Foucault, M. [1971] 2007, 143). Y la respuesta del filósofo francés es muy clara, nada detiene la visión y el control médico. Afirma que “Todo esto es ahora el objeto de la intervención médica. La psiquiatría redobla entonces esas instancias, las repasa, las transpone, las patologiza; al menos, patologiza lo que podríamos llamar los restos de las instancias disciplinarias (Foucault, M. [1971] 2007, 143). Mercante explicando la labor del positivismo en la educación afirma que su visión luego de observar las cualidades positivas de la infancia se ocupa principalmente de estudiar sus “defectos”. Expresa la búsqueda de características patológicas en la infancia del siguiente modo “En todas las determinaciones del niño es raro que no se encuentre velado por inocencia, al parecer, un propósito de envidia, de vanidad ó de egoísmo”, aún más afirmara que la peligrosidad y anormalidad del niño/a radica en “que el niño, normalmente, posee las tendencias de la humanidad primitiva, que modifica, al crecer, en grados diferentes, según el sino hereditario que traiga y la acción de los medios que lo rodean” (Mercante, V. 1902, 36).

La función de la psiquiatría radica en articular las manifestaciones “patológicas”, las anormalidades individuales, por ello estará presente tanto en “la gestión de los conflictos intrafamiliares lo mismo que en el control o análisis de las infracciones a las prohibiciones de la ley” (Foucault, V. [1971] 2007, 256). Dentro de los mecanismos de poder, busca dar posibles soluciones para lograr el funcionamiento de los cuerpos individuales en el cuadro vivo específico en el que se encuentra. Frente a esta visión médica de control y vigilancia que busca las manifestaciones anormales, Mercante observa que los normalistas educados en una

visión “positiva”, los “maestro regularmente preparado” son capaces “al observar detenidamente una clase por primera vez [señalar] al pendenciero, al desatento, al mentiroso, al inteligente, al quieto, al tímido y otros tipos de la flora escolar” (Mercante, V. 1902, 36). Frente a la visión espontaneísta de normalistas como Vergara que consideran al niño bueno por naturaleza y que frente a ellos la educación debe “respetar la personalidad moral del niño ó del joven, para que, dentro del orden manifieste sin opresiones indignas, lo bueno que lleva dentro de sí mismo (Vergara, C. N. 1911, 692). Por el contrario Mercante denuncia a las posiciones krausistas o roussonianas que piensan la infancia como un espacio esencialmente bueno que consideran al niño/a “embellecido con los más simpáticos atributos del corazón humano, mimado como un juguete, de actividad prodigiosa y encantadora, más apto para entretener que para enfadar, irresponsable declarado, aparentemente incapaz de ejercitar con intención los instintos” (Mercante, V. 1902, 34). Para el pedagogo positivista estas posiciones “metafísicas” equivocan su visión de la “naturaleza infantil” porque al admitir que los niños nacen esencialmente buenos, niegan “un hecho evidenciado por la observación y confirmado por la sociología” que en la infancia “la germinación delictuosa es mucho más activa y variada que en el adulto (Mercante, V. 1902, 34). Por ello lejos de afirmar la bondad y normalidad del niño/a caracteriza la infancia como “una flora abundante y matizada de crueldades, intrigas, ambiciones, odios, venganzas, depredaciones, mentiras celos, iras, traiciones, caprichos, grescas, vicios, deseos violentos, impulsiones fulminantes, conciencias inestables y veleidosas” (Mercante, V. 1902, 34).

Peligrosidad de la infancia

Mercante afirma que la infancia es peligrosa en tanto manifiesta, por la falta de educación, las “tendencias violentas y criminales” propias de su “cercanía con el hombre primitivo”. Los niños/as “filogenéticamente considerados” ocupan “pisos diferentes en la evolución histórica”. Por ello la educación se torna necesaria para potenciar y ayudar lo que “el proceso biogenético elimina generalmente, (...) estas armas defensivas, inútiles y por consiguiente anormales en un medio civilizado” (Cf. Mercante, V. 1902, 34). La acción “evolutiva” de la naturaleza es potenciada y

perfeccionada por medio de la educación científica en tanto genera a partir de un conocimiento “científico” del niño/a las herramientas tecnológicas “que coadyuvan y completan la acción natural” (Mercante, V. 1908, 432). La tarea de la educación es separar al niño/a del ambiente que lo “enferma”, por ende observamos como la disputa es acotar la incidencia del ámbito familiar de la educación y otorgar tal tarea a la escuela en su manifestación científica. Mercante afirma que si “se considera con cuánta irracionalidad y poco cuidado se forma el niño en el hogar y cuán perniciosa le es esta acción constante é inevitable, por carencia de conocimientos que le hagan conocer el organismo que tienen entre manos, no puede uno menos de mirar con asombro tanto error” (Mercante, V. 1897, 32).

Las fuerzas “naturales” del niño/a educadas por el ámbito familiar reproducen la historia filogenética de las fuerzas “desbocadas y salvajes”, si el individuo no puede ser “civilizado” lejos está de poder constituir una “población”. El disciplinamiento educativo familiar es negativo porque no produce docilidad y utilidad. Mercante afirma que “(...) el individuo debe ejercitar su actividad para obtener una preparación que le ponga en condiciones de ser útil á la familia, á la patria y á la humanidad” (Mercante, V. 1897, 32). La utilidad de la educación radica en el conocimiento específico del medio ambiente natural y social que rodea al individuo para adaptarse y para utilizar de modo eficiente “todos los elementos que le brinda”. Para Mercante el uso de la naturaleza está determinado por una lógica instrumental y de dominio, la vida natural es mera materia prima para que el ser humano pueda “hacer efectiva su actividad constructora ó artística é industrial (...) la más importante y necesaria para la conservación y progreso del individuo y la sociedad” (Mercante, V. 1897, 32).

Para Mercante no es la familia la encargada de instruir a los niños/as para crear a los futuros ciudadanos/as, pero tampoco es la escuela “metafísica” capaz de este disciplinamiento. El pedagogo positivista denuncia las carencias de este tipo de escuela para llevar a cabo un estudio “metódico” de niños y niñas con el fin de reconocer los “peligros” presentes en la infancia, diagnóstico que permitirá “formar las aptitudes morales” que contrarresten o al menos maten las condiciones anormales y “primitivas”. Prueba de ello es el escaso instrumental y pobre ambiente científico en los edificios escolares, “ninguna escuela posee gabinetes bien montados, ni registros, ni personal preparado para (...) prevenirnos contra peligros cuyos síntomas se muestran desde los primeros años, anunciando (...) los sucesos en

que va a ser protagonista ese niño que hoy confundimos en un aula con cuarenta más (Mercante, V. 1902, 36). La visión psiquiátrica sobre los individuos se manifiesta en el diagnóstico de lo anormal, de lo peligroso, en la “naturaleza infantil”. Recordemos que la psiquiatría en tanto tecnología de análisis y diagnóstico del individuo es “uno de los operadores internos que encontraremos indiferente o comúnmente en dispositivos de poder tan distintos como la familia y el sistema judicial, en la relación padres-hijos y hasta en la relación Estado-individuo” (Foucault, M. [1971] 2007, 256). La práctica psiquiátrica, llevada a cabo no sólo por los médicos psiquiatras sino por todos aquellos agentes que ejercen esta “tecnología general de los individuos”, se encuentra desplegada en cualquier manifestación de control, donde “exista poder: familia, escuela, taller, tribunal, prisión, etcétera” (Foucault, M. [1971] 2007, 256), el mismo Mercante afirma que sus investigaciones son realizadas exclusivamente en “dos campos de exploración: la cárcel y la escuela” (Mercante, V. 1902, 37).

Papel de la escuela en el proceso de medicalización

Dentro de este proceso de medicalización de la sociedad la escuela se convierte en un centro de experimentación, control y registro sistemático de las cualidades “hereditarias” de los alumnos/as. El conocimiento de esta “herencia biológica” es buscado por medio de la evaluación sistemática, del registro minucioso, reglamentado, de la práctica de laboratorio y de las prolíficas taxonomías. La escuela no sólo es una máquina de educar, sino también el instrumento clasificatorio por excelencia, junto con los hospitales, que dan cuenta por medio de registros y tablas cuantitativas de las condiciones biológicas para la “civilización”. La inmigración es construida teóricamente como un problema biológico, conceptualizado como “cuestión social”, como explica Puiggrós:

(...) el inmigrante pasó al banquillo de los acusados y fue juzgado su grado de evolución, su inteligencia, su capacidad de aprendizaje y de adaptación al medio, su bondad o maldad innata, su inferioridad o superioridad respecto a los argentinos "civilizados" y al pueblo. También el adulto, inmigrante o nativo analfabeto. Y todos los alumnos que no se adaptaban a las reglas que se iban estableciendo en las escuelas”. (Puiggrós, A. 1990, 116)

Sobre la base de estas categorizaciones se encuentra el “higienismo” como la ideología que vincula la salud corporal del ciudadano y la población, con la salud moral republicana. Como hemos expresado anteriormente la tarea positivista y también higienista es la de dotar al cuerpo de un alma, en este caso ya no sólo católica sino “liberal republicana”. Pero también se busca instaurar una nueva heroicidad estatal basada en el modelo ideal de ciudadano lo que Vezzetti denomina “el político-médico”, explica que con “el higienismo la burguesía encuentra las condiciones para erigir una nueva figura del reformador social, ungido por la ciencia y los ideales filantrópicos. Ya no es el revolucionario sino el funcionario abnegado” (Vezzetti, H. 1985, 37). Esta representación heroica del higienismo en la medicina se liga a los pedagogos quienes cumplen una función complementaria en la escuela. El Estado en su faceta higienista construye un imaginario total sobre médicos-políticos primero y pedagogos después que afirman una reforma social total que “diagnosticará” y “curará” todas las condiciones desfavorables para el desarrollo biológico y social del ciudadano/a y la nación. Por ello Vezzetti expresa que los “proyectos de una reforma social radical” abarcaban desde la “insalubridad ambiental hasta la miseria, la inmoralidad y el vicio [trazando] una línea continua que justifica la búsqueda de soluciones homogeneizadas por las referencias naturalizantes del discurso médico” (Vezzetti, H. 1985, 37). El diagnóstico médico-político sobre la Argentina testifica “la mala composición psicomoral de la población argentina y la necesidad de armonizar y educar a la masa inmigrante. Todo lo cual sitúa desde sus orígenes al movimiento médico social en el marco de esa grandiosa lucha contra la barbarie, nativa o inmigrante”. La medicalización de las ciencias se construye a partir de la creciente fuerza que toma el modelo moderno y eurocéntrico de ciencia, que se asienta en el método y en la comprobación empírica.

Víctor Mercante es uno de los grandes precursores de la producción de taxonomías a partir de la aplicación de métodos positivistas en la institución escolar. Para Puiggrós el pedagogo bonaerense estableció en la pedagogía “parámetros sobre bases experimentales, que tomó como sujeto a la masa” (Puiggrós, A. 1993, 140). La “pedagogía experimental” que desarrolla Mercante intenta “conocer matemáticamente a los alumnos, utilizando cuadros y diagramas, analizando aptitudes y estado de preparación de un curso, sus sentimientos, la adecuación de un método, la velocidad de asimilación de los conocimientos” (Puiggrós, A. 1993, 140). La preocupación del pedagogo positivista por medir cuantitativamente los cuerpos y

determinar las características de las fuerzas a disciplinar, resulta ejemplificadora de la lógica que intenta administrar las fuerzas corporales para componer un ciudadano obediente y útil.

Mercante afirma que el dato empírico que permite el conocimiento del “individuo” en su “evolución física, psíquica, moral y social” se obtiene por la observación de la “actividad del niño”. Las acciones de los niños, niñas, son la manifestación específica de las fuerzas corporales e intelectuales que la pedagogía debe estudiar, clasificar y comprender para hacer del niño/a/e un alumno/a que logre “alfabetizar a los ciudadanos de una república democrática que todo lo espera de ellos” (Mercante, V. 2014 [1918], 274). La función de la educación radica para el pedagogo bonaerense en “llegar a la aplicación racional y verdadera de los métodos de enseñanza y correctivos morales que el maestro debe emplear en tales o cuales casos, es decir, deducir el tratamiento pedagógico del niño, estudiando científicamente la actividad del niño” (Mercante, V. 1912, 308). La escuela debe ser un laboratorio que permita el estudio individual y colectivo de los niños y niñas para poder adquirir de modo cuantitativo los elementos específicos que permitan taxonomías eficientes de la población escolar. Mercante afirma que la institución escolar debe ser un laboratorio donde se desarrolle metódicamente las bases experimentales de la ciencia pedagógica y de la psicología infantil. Solo en la “escuela se haría completo el estudio del individuo, observándole en todos los periodos de su evolución física, psíquica, moral y social; con esta historia de la naturaleza y de las tendencias, las deducciones resultarían más seguras porque los elementos de observación serían completos, relacionados y particularizados por el métodos” (Mercante, V. 1912, 308).

En el primer capítulo mostramos cómo la representación del poder estatal en Roca estaba claramente fijada en una idea de dominio por exclusión, en este sentido la lógica aplicada a la resolución de problemas y conflictos sociales es la represión y el genocidio. Dicha lógica nos permite comprender la diferencia entre una burguesía terrateniente aristocrática y una burguesía liberal democrática. Sobre todo en la función que cumplen las ideas positivistas, en tanto como mencionamos para el Estado oligárquico dichas ideas sirven para generar una gran taxonomía racial y determinar los que pueden ser ciudadanos de la nación y los que no. Pero en el caso del uso “científico” del positivismo esgrimido por la burguesía liberal es el de diagnosticar las enfermedades sociales para poder curarlas. La represión solo se

utiliza en un caso específico del anormal representado por el “monstruo” y aún así frente a esta manifestación “antinatural” se lo debe estudiar, antes que aniquilar, para comprender la “enfermedad” y evitar el “contagio”. El positivismo en este sentido permite visibilizar una serie de matices en la anormalidad, y postular que gran parte de la población anormal es “recuperable” a partir de la educación y la higiene médica, social y política. Así la anormalidad debe ser controlada por medio de la represión, pero con el fin de estudiarla, la lógica de resolución de conflictos no está determinada por el aniquilamiento o la exclusión, ahora se trata de incluir para estudiar, conocer, catalogar y domesticar.

La formación de los centros inhibitorios a edades más ó menos avanzadas reducen después los impulsos al estado latente y, en verdad, el ser sea cual fuere, aún el desequilibrado y el criminal nato, se hace cada vez más bueno. Pero esta metamorfosis varía en rapidez y resultados, presentando complicaciones del mayor interés psicológico, particularmente en los tipos anormales” (Mercante, V. 1902, 34).

Visión patológica de la ciencia medicalizada

Para comprender la diferencia en el uso de las ideas positivas hay que observar la construcción del conflicto social a partir de la visión médica señalada anteriormente sobre todo en su idea de “enfermedad”. La visión médica construye toda manifestación “anormal” como patología. Lo patológico supone una reflexión sobre la vida acotada como objeto de estudio de la ciencia, limitando la complejidad de la vida a todos aquellos fenómenos que pueden medirse y clasificarse como enfermos. En este proceso que busca determinar científicamente la realidad de la vida, es la fisiología la disciplina específica que determina las variables posibles de conocimiento de los “fenómenos de la vida” y organiza el trabajo científico sobre la misma. Para Canguilhem como contrafaz la fisiología no solo determina que puede conocerse sino la cualidad de aquello que se conoce, “al investigar cuál es el sentido vital de esas constantes, al calificar a unas de normales y a otras de patológicas, el fisiólogo hace más —y no menos— que un trabajo estrictamente científico” (Canguilhem, G. 1971, 170). La determinación del fisiólogo sobre los fenómenos vitales que pueden ser conocidos, y a su vez la calificación de estos en “normales” y “patológicas” se desprende de la forma en que la ciencia moderna configura la

“naturaleza” como lo peligroso que debe ser medido a fin de ser controlado. La naturaleza y la enfermedad son representadas como el gran “peligro” que encierra para la vida humana la fuerza de lo “salvaje”. Es esta misma comprensión de la vida la que introduce artificialmente las categorizaciones de salud y enfermedad, como manifiesta Canguilhem dichas “categorías son biológicamente técnicas y subjetivas y no biológicamente científicas y objetivas” (cf. Canguilhem, G. 1971, 171).

La enfermedad según Canguilhem es un “comportamiento de valor negativo para un ser vivo individual, concreto, en relación de actividad polarizada con su medio ambiente (Canguilhem, G. 1971, 171). Es una experiencia extensible a todo ser vivo, en tanto ser orgánico, la patologización de la vida es un fenómeno subjetivo, para el filósofo francés no es una experiencia objetiva: “Se pueden describir objetivamente estructuras o comportamientos, pero no puede decirse de ellos que son "patológicos" refiriéndose a un criterio puramente objetivo. Objetivamente sólo se pueden definir variedades o diferencias, sin valor vital positivo o negativo (Canguilhem, G. 1971, 174). Sin embargo, la ciencia positiva actúa convencida de que la vida puede conocerse en su totalidad a partir de la reducción de sus fenómenos a parámetros matematizados de la realidad que impone la física y que adoptan las ciencias naturales y posteriormente las ciencias sociales. La representación racional sugiere la lógica de que todo lo natural está enfermo por su condición salvaje y bárbara, la civilización es una construcción artificial constituida a partir de la “firme” base de la matemática y sus leyes y axiomas.

Explicamos que lo patológico se manifiesta como lo anormal, como aquella subjetividad que desordena el orden racional y desarticula las tramas de obediencia y utilidad, el anormal, “no sirve”, “no funciona”, “no obedece”. La construcción del sujeto anormal se desarrolla como un ajuste permanente de un dispositivo de saber - poder para recopilar información, clasificarla y diagnosticar todas las manifestaciones “patológicas”, dentro de las tramas de sus instituciones. La escuela “positiva” es una de las instituciones donde se puede no solo conocer sino también matizar y sanar, las condiciones “salvajes”.

La instrucción educa y es nuestra creencia fundada que la educación es un medio de adaptación puesto que forma hábitos y tendencias. Los criminales verdaderos como los genios, son innatos y en este caso la educación puede modificar, amenguar ó despertar esas condiciones del individuo según como sea dirigida (Mercante, V. 1893, 180).

El diagnóstico de la anormalidad se realiza generalmente dentro de la mirada medicalizada de las ciencias a partir del procedimiento de la “pericia”. Mercante realiza diversas pericias a lo largo de toda su carrera como pedagogo científico, por ejemplo en 1906 publica en *Archivos de psiquiatría* una serie de pericias sobre la criminalidad infantil y un “Estudio de fisiopatologías infantil” sobre todo relacionado con el uso de la voz. La pericia es una práctica que entrama las redes de saber poder médicas y legales, una práctica pensada y ejercida para conocer, clasificar y controlar a los “anormales”. Constituye un objeto de estudio/disciplinamiento específico que no es ni el delincuente ni el enfermo, piensa la criminalidad y la enfermedad amalgamadas en el “individuo anormal”. La anormalidad es un problema teórico y político (Cf. Foucault, M. 2007, 49). La cuestión social es pensada como una gran enfermedad, no solo porque desordena, las redes de poder estatales, sino que es construida como un artificio de justificación social y moral, para el desarrollo de disciplinas científicas y técnicas de señalamiento, clasificación y tecnologías de intervención sobre lo “anormal”. De este modo se instaura una red institucional compleja que ordena y conecta los discursos médicos, jurídicos, pedagógicos y que sirve al mismo tiempo para controlar la anormalidad y para la defensa de la sociedad (Cf. Foucault, M. 2007, 300)

Tanto Foucault como Canguilhem nos dan una serie de ideas metodológicamente fecundas para entender la relación entre norma y normalización y la importancia de dichos procesos en la constitución de la ciudadanía y la población. En primer lugar como la normalización es fruto de un proceso histórico compuesto por tramas simultáneas de normalización social, política y técnica, que se desarrolla localmente en el siglo XIX (trabajadas ya en el capítulo primero). Dicha normalización tiene efectos sobre diversos ámbitos institucionales que pueden observarse en la organización de la educación estatal, sobre todo con la creación de escuelas normales en todo el país y con el accionar de los “normalistas”; en la organización de la medicina, con la creación hospitalaria y científica; y también en la producción industrial. Es uno de los desvelos de los educadores positivistas y uno de los puntos que mayores polémicas genera con el sistema estatal que intenta imponer la burguesía terrateniente. Este proceso de normalización se articula a partir de los sujetos a disciplinar, se normaliza la infancia en el alumno/a, la producción y civilización en el ciudadano/a, etcétera.

La segunda idea fecunda que nos interesa resaltar propuesta por Canguilhem y seguida por Foucault, es la afirmación de que “la norma no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica. La norma, por consiguiente, es portadora de una pretensión de poder” (Foucault, M. 2007, 56).

La tercera idea implica que la norma supone un principio de calificación/corrección que permite la clasificación político/moral para el reconocimiento de lo anormal y al mismo tiempo el poder de corrección. Su función ya no es la de excluir, expulsar, sino por el contrario está “ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo” (Foucault, M. 2007, 56).

El anormal: la síntesis patológica del monstruo, el incorregible y el masturbador

Formado por Canguilhem, Michel Foucault desarrolla un curso denominado “*Los anormales*” en el Collège de France entre enero y marzo de 1975, el curso entrama las problemáticas de la relación entre saber-poder, el surgimiento del poder disciplinario como poder de normalización y sus relaciones con el biopoder, la biopolítica y la anatomopolítica. Lo anormal es presentado por Foucault como lo peligroso, lo enfermo y por ende contagioso alrededor de lo anormal se producen desde “técnicas de señalamiento, clasificación e intervención referidas a los anormales; el ordenamiento de una red institucional compleja que, en los límites de la medicina y la justicia, sirve a la vez de estructura de recepción para los anormales y de instrumento para la defensa de la sociedad” (Foucault, M. 2007, 301). La “arqueología de la anomalía” tiene como antecedentes tres individualidades consideradas peligrosas en el siglo XIX “el monstruo, el incorregible y el masturbador son personajes que empiezan a intercambiar algunos de sus rasgos y cuyos perfiles comienzan a superponerse” (Foucault, M. 2007, 65 y 66).

El monstruo supone un campo de control ligado a los poderes políticos/judiciales y supone una fundamentación atravesada por la historia natural, el desarrollo “evolutivo” de las especies, los géneros y sus anomalías, claramente

visible en la distinción entre bárbaros y civilizados postuladas por Sarmiento. La figura del incorregible se va delimitando en la organización de la instrucción y la disciplina en las funciones muchas veces en disputa y otras compartidas entre la familia y las instituciones disciplinarias estatales para instruir a los niños/as. Con la configuración de una red de normalización estatal, la escuela busca sustraer la educación a la familia como claramente se observa en la crítica de Mercante a la instrucción familiar. El incorregible se desarrolla en la formalización de la educación estatal colectiva, la posibilidad de comparar a los alumnos/as que son instruibles de los que no. La taxonomía de los incorregibles es un tipo de saber que se constituye en las redes disciplinarias generadas por las técnicas pedagógicas para la educación colectiva. Por último el masturbador es una figura surgida en los procesos anatomopolíticos de control del cuerpo y sus fuerzas, ligado a los desarrollos de la biología y la psicología sobre la sexualidad (Cf. Foucault, M. 2007, 65 y 67).

Las tres figuras logran articularse a partir del surgimiento de las tecnologías de normalización mencionadas, sobre todo cuando se entrama en el proceso de secularización argentino toda una red singular de saber y poder por medio de la creación de instituciones específicas y leyes en todo la etapa de secularización y configuración del Estado nación moderno burgués (dicho proceso fue trabajado en los capítulos primero y segundo). Se crea así un mismo sistema de regularidades que permite un control estatal de un campo específico de anomalías que se abren en distintos campos específicos como la escuela, la cárcel, los manicomios. Las pericias realizadas por Mercante en la cárcel o la escuela describiendo las características de la criminalidad infantil nos ayudarán a visibilizar este proceso.

Criminalidad infantil, una manifestación de anormalidad

Mercante publica en el *Archivo de psiquiatría y criminología* una serie de estudios donde describe los diferentes factores que determinan la conducta criminal en la infancia, los mismos se llevan a cabo en la cárcel de Mercedes en Buenos Aires³⁷. En el transcurso de tres años (1902 - 1905) publica “Notas sobre

³⁷ Fundada en 1876 y actualmente activa como la unidad número 5 del servicio penitenciario bonaerense.

criminología infantil” (1902), “Estudios de criminología infantil” (1902b) y “Estudios sobre criminalidad infantil” (1905). Los mismos están organizados a partir de la observación de 6 campos de acción del individuo: acciones de la conducta, acción tísica, acción doméstica, acción social, acción escolar y desarrollo de las aptitudes por las acciones anteriores mencionadas. Los cinco casos que estudia en los informes son nombrado como G. el fratricida, 16 años (1902), J. M. procesado por robo, 17 años (1902b), J.M. procesado por disparo de arma de fuego (1902b), M. L. condenado por homicidio (1902b) y D. procesado por apuñalar en una riña, 14 años (1905). “Mis notas serán, en lo sucesivo, descriptivas de tipos ó de conjuntos, estudiando los diferentes factores que determinan la conducta. Tengo dos campos de exploración: la cárcel y la escuela. Serán completas hasta donde lo permita la falta de instrumentos y una información á veces difícil de obtener” (Mercante, 1902, 36).

De los casos analizados por Mercante se destacan en sus anotaciones las características anormales que causan el acto criminal. A partir de la mirada médica, entre los dos principales describe los rasgos “atávicos” que denotan una cierta raza con tendencias criminales, así como los elementos del medio social o familiar como desencadenantes del crimen. En el caso de la raza, Mercante la define como

(...) un agregado de individuos, que aun teniendo con los demás caracteres comunes, presentan sin embargo, modalidades, ya sea por los caracteres físicos, ya sea por la organización psíquica, ya sea por sus hábitos, que los distinguen de los de otra cualquiera. Y es la herencia de estas modalidades transmitidas durante siglos y á través de innumerables generaciones, la causa de que persistan tenazmente, malogrando las influencias contrarias del medio ambiente, de las cruzas y de la sociedad. Si pues la étnica se la siente en las ciencias, en el arte, en la política, en la religión, es lógico presumirla también en el crimen (Mercante, V. 1905, 568).

Mercante afirma que existen razas que poseen mayores tendencias al crimen. Siguiendo al criminólogo italiano Enrico Ferri afirma que la “distribución del delito concuerda, con la de las razas, que la gente de color posee mayores tendencias al crimen, que la blanca, y que la raza latina más que la anglosajona. (Mercante, V. 1905, 568). Por ello, observamos que de los cinco menores que describe, en cuatro determina la raza como causante, ya sea por pertenecer a una “instintivamente criminosa” o a una “débil” que en su degeneración biológica cae en la monstruosidad.

En el caso del detenido G. al cual califica con elementos propios de un monstruo, fruto de una naturaleza enferma a la que define de “epileptoide”³⁸. Considera que el crimen es fruto de una anormalidad por una degeneración hereditaria fruto de la pertenencia a una raza inferior. Por ello afirma del mismo que “Expuesto á los peligros de la impulsión violenta bajo el estímulo de una sola palabra, es un epileptoide con caracteres muy marcados de debilitamiento psíquico á punto de podersele clasificar de inteligencia incoherente” (Mercante, V. 1902, 38).

En el caso de José M. hijo de piamonteses, detenido por disparar con un arma de fuego Mercante afirma que la causa del crimen es una degeneración hereditaria que le produce como enfermedad epilepsia sumada a la ingesta de “ginebra, la eterna provocadora de esa extraña epilepsia, que sin los espasmos convulsivos, anula la conciencia y arma la mano criminal” (Mercante, V. 1902b, 411). Las causas de los impulsos criminales se deben a que “hereditariamente, hay centros incompletos desconexionados de actividad nerviosa, desde que la escuela no tiene atractivos y no se adquieren ciertas nociones reveladoras de la evolución psíquica normal, mientras se está sometido á su acción. J. M. es un retardado con hipomnesia general congénita” (Mercante, V. 1902b, 411). Para el pedagogo devenido en “criminalista” el procesado es un “imbeciloide con estigmas psíquicos” en el que “no hay disposición orgánica al aprendizaje”, el cual “no es un tipo peligroso, pero tiene impulsividad infantil” (Mercante, V. 1902b, 411). La descripción de Mercante es la de un anormal incorregible, no por su peligrosidad sino porque representa una naturaleza “inferior”. La “impulsividad infantil” nos permite visibilizar los supuestos sobre la infancia de Mercante, sobre todo al pensar dicha etapa de la vida humana como el estadio más salvaje y natural de la humanidad, ligada a una representación de la naturaleza como fuerza descontrolada a domesticar, en el caso de la infancia por medio de la civilización posibilitada por la educación.

El caso de M. L. es el de un anormal con signo de masturbador, del cual afirma que el “ambiente físico no podía ser causa determinante de un crimen que comenzó por el erotismo pasional y concluyó en la muerte del padre de la novia”. Lo

³⁸ Recordemos que la epilepsia era signo de criminalidad para Lombroso, señalada como la enfermedad fundamental de la que derivan muchos actos delictivos. Delincuente Epiléptico: Individuo que sufre de epilepsia y comete delitos a causa de esta enfermedad. Generalmente son delitos violentos. Una característica de estos delincuentes es que siempre utilizan armas blancas para cometer delitos (Cf. Lombroso, C. 1897). El mismo Mercante afirma que “La epilepsia, común en caracteres taciturnos, tranquilos, serios e inalterables, se revela de muchas maneras, desde la convulsiva hasta la de una impulsión criminosa, desde la espasmódica hasta la de una impulsión genial” (Mercante, V. 1905).

describe del siguiente modo: “Tipo criollo, tez morena y físicamente débil, anemia, dolores pulmonares, ataques reumáticos frecuentes, tos y miope, cabeza y pechos sumidos” (Mercante, V 1905, 596). Destaca la degeneración hereditaria fruto de una raza débil manifiesta en las enfermedades y vicios que posee. El caso de D. es paradigmático del racismo latente en los análisis de Mercante, influenciado por los supuestos teóricos propios de la criminología de Lombroso, detalla que el acusado es de “Trentinara, lugar próximo á Salerno, en la Campania (sur de Italia). Todos sus antepasados nacieron allí (padres, abuelos). Su tipo es el de un zingaro y por los caracteres étnicos es fácil derivarlo de las razas africanas ó asiáticas (árabe) que poblaron un tiempo el sur de Italia. Nos hemos detenido sobre este factor, porque le creemos principal causa de la naturaleza anormal de D. y porque explica el grado latente de ciertos instintos que una circunstancia cualquiera puede rápidamente convertir en activos” (Mercante, V. 1905, 596). La afirmación de Mercante es que D. posee instintos criminales propios de su raza.

J. M. detenido por robo es el único caso en el que Mercante considera que el crimen fue fruto de la influencia del medio ambiente, aunque no deja de remarcar que la raza fue un factor también importante. Considera que el detenido posee “una mente rudimentaria por herencia y por adaptación” pero que el crimen no se debe a elementos hereditarios exclusivamente ya que “No posee estigmas, es un tipo regular, desarrollado en un ambiente doméstico de buenas costumbres pero despótico. El crimen debe atribuirse 1° á la falta de acción escolar; 2° la falta de compensación equitativa del trabajo (Mercante, V. 1902b, 410). En todos expresa la falta de educación escolar como un factor determinante, y da escasa importancia a la educación familiar como causante del crimen, aún más afirma que aun con ejemplos virtuosos por parte de los padres las tendencias criminales propias de la raza, tiende a manifestarse, salvo que la instrucción escolar las discipline.

El dispositivo discursivo que ejerce Mercante se caracteriza por presentar la raza y la ascendencia familiar primero para demostrar luego como los rasgos “atávicos” manifiestan la degeneración o las tendencias que conducen a la conducta criminal, posteriormente describe las influencias familiares, sociales y escolares como limitaciones débiles para contener la naturaleza violenta de la raza. En este sentido marca que la falta o pobre escolarización es un punto esencial para disciplinar las fuerzas anormales. Las descripciones raciales del pedagogo se expresan del siguiente modo. Por ejemplo del “procesado G.” dice: “Posee estigmas

de degeneración psíquica; un sistema nervioso débil, siendo un epileptoide. Sus anomalías son de carácter hereditario: poco debe á los factores social y escolar ingénitamente resistidos por él” (Mercante, V 1902, 40). Del detenido J.M. afirma: “carácter tranquilo y sentimientos humanos de afecto que no pueden confundirse con esos instintos propios de las bestias. Una mente rudimentaria por herencia y por adaptación” (Mercante, V. 1902b, 410). De M.L. dirá que fruto de su raza “padece de debilidad orgánica congénita, con afecciones á diferentes órganos. Los antecedentes hereditarios son malos” (Mercante, V. 1902b, 411). El caso de D. es el más significativo, el cual es descrito por Mercante como un criminal nato debido a su raza “zúngara” por ello dirá que debe su carácter criminal al “factor antropológico casi exclusivamente, es decir el espíritu de raza. Dado el espíritu de raza que en él domina sin modificaciones y la falta de hábito á las costumbres de la plebe argentina, se explica cómo la fuerza de las circunstancias haya provocado la actitud enérgica del caso que se trata” (Mercante, V. 1905, 578).

Muestra de los instintos criminales de las razas a las que pertenecen los menores encarcelados es para Mercante, los “estigmas atávicos o degenerativos” manifestados en rasgos fisiológicos. En este sentido como explicaremos Mercante señala la raza, determinando como factor fundamental del acto delictivo para después describir los rasgos “atávicos” y las enfermedades que constituyen el estado anormal y patológico del sujeto analizado. Dichos “estigmas atávicos o degenerativos” son usados como demostración empírica de la afirmación racial de los instintos criminales, en este caso los rasgos constituyen siempre un gesto estético para acentuar el carácter monstruoso del anormal. Observemos los rasgos de los tres detenidos descendientes de italianos, G. de padre toscano y madre genovesa dirá:

[El detenido G. es] (...) robusto físicamente, tiene estrabismo muy pronunciado, amnesia, insensibilidad moral y razón tardía, (...) los centros de la inhibición casi atrofiados. Desarrollo extraordinario de una nariz delgada y recta; rostro largo, labio inferior saliente; boca pequeña, dientes grandes, mandíbula inferior avanzada, prognatismo. Más bien pálido, está propenso á los accesos de sangre y siente con frecuencia fuertes puntadas en la sien y la vista; algunas veces mareos (Mercante, V. 1902, 38).

Sobre el procesado José. M, de padres piamonteses dirá: “J. M. es de vista penetrante, ceño notable, frente deprimida, pómulos saliente, muy cargado de hombros, pecho hundido, linfático, desequilibrio físico, debilidad nerviosa (Mercante, V. 1902b, 411). Mercante sobre D., nacido Trentinara, resalta no solo sus

caracteres atávicos propios del “zingaro” sino también sus “patologías”, por ello describe que sus rasgos no son propios de un individuo moderno, sino “signos atávicos” propios de un “lugar secundario” en la evolución humana.

Ojos redondos y abiertos, cejas muy arqueadas, mandíbulas inferiores desarrolladas más de lo común; vello sobre el labio ó prematura aparición del bozo, avance de la boca y nariz hacia arriba, brazos largos y ventrudo, todo un físico robusto pero poco perfeccionado. Su temperamento nervioso no es el de un irascible ó exaltado; los nervios aparecen más bien tranquilos, y, en su calma, difíciles de perturbar sin embargo, hemos notado un movimiento periódico de hombros semejante al tic epiléptico (Mercante, V. 1905, 596).

De los detenidos del “tipo criollo” expresa de J. M. “criollo puro, con el corte fisonómico del indio. Robusto físicamente; estatura inferior á la mediana, ligero prognatismo y braquicéfalo” (Mercante, V. 1902b, 410). De M.L. “Nariz aguileña y fina, frontal estrecho, oxicefalia, con la apófisis mastoides muy desarrollada; labio superior saliente, orejas en asa, cejas poco arqueadas y unidas, ligero daltonismo” (Mercante, V. 1902b, 411).

Observemos cómo construye diversos tipos de anormales en relación a los elementos sobre el monstruo, el incorregible y el masturbador expresados anteriormente, manifestando como la construcción de la anormalidad, es primeramente patológica, por medio de la mirada médica, pero articulada con otras caracterizaciones anteriores y de signo jurídico como es el caso del incorregible, mitológico en la figura del monstruo y sexual/psicológica en la del masturbador. Si bien los casos analizados por Mercante son breves y pocos, aún así encontramos elementos que, puestos en diálogo con los problemas epistemológicos y sociopolíticos del contexto del autor, son prolíficos en tramas a interpretar. En este sentido, la construcción de anormales monstruosos, incorregibles o masturbadores está presente en los análisis de Mercante.

En el caso del detenido G. califica con elementos propios de un monstruo, debido a una “raza débil” que se manifiesta en una naturaleza enferma del tipo “epileptoide”. Sobre el “procesado G.” comenta sus manifestaciones violentas y “ataques de rabia en los que “no sabe lo que hace; padece de alucinaciones nocturnas, en cuyos momentos lo afecta el ansia de destruir” (Mercante, V. 1902, 38). La causa de dichos impulsos violentos se debe a su condición enferma que describe como “un epileptoide con caracteres muy marcados de debilitamiento

psíquico á punto de podersele clasificar de inteligencia incoherente” (Mercante, V. 1902, 38).

Una de las cualidades principales que deshumaniza al monstruo radica en ser incapaz de emociones, de empatía, de sentimientos. En el caso del detenido G., Mercante construye la descripción del monstruo minuciosamente a partir de su condición patológica sobre la cual expresa: “El sistema de órganos, excepto el nervioso débil y anómalo, está bien constituido. Indudablemente, hay buenos centros de actividad motora, pero sin las hermosas propiedades que coordinen y regularicen su funcionamiento” (Mercante, V. 1902, 39). Con estos rasgos hereditarios y fruto de su “raza” el disciplinamiento de los instintos monstruosos es casi “nula y fracasará siempre el empeño de modificar los instintos por medio de la educación” (Mercante, V. 1902, 38). La suma de una “raza enferma” con instintos tan potentes que no pueden educarse, configuran el ideal monstruoso de Mercante que es definido en el caso de G. como un ser obtuso, insensible, incapaz de percibir sutilezas y con una incapacidad de sentir “sentimientos humanos”, por ello expresa “La simpatía, el amor, la bondad, son sentimientos atrofiados; bien marcado el espíritu de desobediencia. (...) ceguera del raciocinio inmediata á toda impulsión de carácter epiléptico que en este caso se agrava por una obtusidad de carácter orgánico” (Mercante, V. 1902, 39). Prosigue construyendo su ideal de monstruo, causado por la raza y la mala educación a partir de notas estéticas, en tanto la sutileza, la objetividad y el gusto estético es pensado como un elemento esencial de la humanidad, negando que los mismos sean una manifestación cultural y educable, por ello G. es construido por Mercante como un caso arquetípico de sus prejuicios y supuestos racistas, por ello describe casi repitiendo los manuales de criminología italiana, las características del procesado.

Cualquier circunstancia puede irritarlo rápidamente y provocar una impulsión peligrosa de carácter ofensivo. El acto reflejo de la impulsión se agrava por carecer de centros inhibitorios y directores. Hay en él idea fija, el ansia de destruir que de latente pasa rápidamente á ser activa. Hay anomalías en los sentidos, amnesia general, atención débil y raciocinio atrofiado. Conocimientos rudimentarios. No tiene pasiones ni emociones. Siempre igual, excepto en el momento de la ira (Mercante, V. 1902, 39).

Mercante dialoga con las ideas de Lombroso al afirmar el carácter hereditario de la delincuencia y el origen genético de tendencias criminales asentadas en su

procedencia racial, a partir del reconocimiento de ciertos rasgos físicos del delincuente (estigmas atávicos y degenerativos). Mercante acepta las clasificaciones sobre los signos atávicos del delincuente pero tiene en cuenta la influencia del “ambiente” en el desarrollo de la personalidad psicopática, aunque de modo limitado ya que no estudia factores psicológicos y sociales, y el estudio de factores culturales está fuertemente ligado a una representación racial de la cultura. Incluso al hablar de la influencia de las causas no hereditarias recurre a factores secundarios, como la latitud geográfica, la alimentación o el clima. Las causas de la enfermedad que se manifiesta en la violencia, se concentra en la raza, los rasgos y la filiación con la familia y la educación, generando un círculo de retroalimentación sesgado donde la raza es el factor fundamental, basado en la mención de los rasgos o “estigmas atávicos o degenerativos” como explicación principal de la anormalidad.

En el análisis del detenido José. M. (18 años) procesado por disparo de arma de fuego, encontramos elementos del incorregible, una figura ya no monstruosa, sino otro tipo de anormalidad. Este sujeto incorregible, también fruto de una herencia “enferma” es descrito por Mercante como un “obtusos” que no sabe “leer ni escribir, no solo significa carecer de un instrumento perfecto para labrar la conciencia, sino que, hereditariamente, hay centros incompletos desconexionados de actividad nerviosa, desde que la escuela no tiene atractivos y no se adquieren ciertas nociones reveladoras de la evolución psíquica normal, mientras se está sometido á su acción” (Mercante, (Mercante, V 1905, 596). 1902b). J. M. es diagnosticado por Mercante como “un retardado con hipomnesia general congénita” y vemos como los elementos con los que construye la “pericia” están relacionados más a una incapacidad “orgánica para el aprendizaje”, lo que determina su carácter de “incorregible” y del cual expresa: “Es un imbeciloide con stigmas psíquicos (...) No es un tipo peligroso, pero tiene impulsividad infantil (Mercante, V. 1902b). En el caso de M. L. Condenado por homicidio encontramos los elementos anormales propios del “masturbador” la descripción de Mercante expresa, no un tipo monstruoso o incorregible sino “un tipo inteligente, pero de carácter débil; temperamento erótico. Sus sueños, muy frecuentes, son de dos clases: terroríficos y eróticos” (Mercante, V. 1902b, 411).

Hemos mencionado que en el análisis de los casos Mercante pone en tensión dos puntos que nos parecen importantes, primero, piensa la causa de la criminalidad radica en factores internos propios de razas con tendencias violentas o en su defecto

razas inferiores con tendencia a la degeneración, las dos variaciones se articulan en un mismo diagnóstico, la criminalidad es fruto de un estado anormal y patológico. Segundo, la influencia externa, tanto del medio social como del familiar resultan insuficientes y el único ámbito de disciplinamiento eficiente, el escolar es en todos ellos escaso para constituir un ciudadano útil y obediente. Dentro de los distintos casos que construye comentamos que el de J. M. es el único donde las influencias externas son pensadas como factor determinante. “Formado en la casa de un patrón irascible, muy delicado de que recibía azotes sin protesta (...) vivió en un ambiente que si rígido no podía ser corruptor” (Mercante, V. 1902b, 39). Observamos en el pedagogo su concepción autoritaria de disciplinamiento sobre todo en la naturalización del castigo físico como forma de instrucción y “domesticación”. En cuanto a la ineficiencia de la educación familiar Mercante afirma que el hogar del procesado es “virtuoso, compuesto de elementos trabajadores”. Sin embargo dicho ambiente familiar y social “sin ser malo, favorecía sus instintos de compadres” (Mercante, V. 1902b, 39). Para el pedagogo, como ya mencionamos, el gran problema del ámbito familiar o del social es que reproducen los elementos “hereditarios” de la raza.

El proceso de medicalización de la ciencia y su mirada sobre la sociedad y sus problemas, se configura a partir de la mirada higienista, como la única válida y capaz de producir discursos veraces y prácticas efectivas para pensar y resolver la cuestión social. Bajo supuestos racista y mecanicista Mercante posiciona la tarea escolar como un eje fundamental en el proceso de sociabilización y resolución de la cuestión social. Por ello Mercante postula una peligrosidad innata presente en la infancia fruto de la raza y de la educación social y familiar que reproduce y alimenta los elementos “salvajes” y “enfermos” de las razas. Expresa dos posibilidades: la de las razas naturalmente criminales y la de la criminalidad producida por razas débiles que manifiestan degeneraciones biológicas. De uno u otro modo son manifestaciones patológicas que pueden ser en los casos más “monstruosos” matizados por la educación. Observamos como la construcción del anormal como un sujeto patológico es una síntesis de figuras “anormales” que se entrelazan y unifican bajo la mirada medicalizada como variaciones patológicas del fenómeno de la anormalidad (el monstruo, el incorregible y el masturbador). Finalmente trabajamos los diversos casos que Mercante presenta sobre la criminalidad infantil como manifestaciones de la anormalidad patológica, poniendo fuertemente como causante del acto criminal la

raza, por sobre un medio violento e injusto. El posicionamiento científicista del pedagogo desarticula los factores políticos, sociales e históricos del fenómeno de la criminalidad infantil, y realiza un esfuerzo por reducir lo investigado a los elementos “medibles” como es el caso de los “estigmas atávicos y degenerativos”, desvalorizando permanentemente las condiciones del medio ambiente y su incidencia, excepto en un solo caso donde el crimen es un robo. Tal como afirma Canguilhem la mirada médica deshumaniza la enfermedad, del mismo modo, Mercante delimita los casos como manifestaciones del mismo problema, la cuestión social, constituida por una multiplicidad de elementos “salvajes” que deben ser disciplinados o articulados en un modelo de ciudadanía único, obediente y funcional. La escuela cumple para el pedagogo este rol intermedio entre la familia y el Estado, es el espacio de disciplinamiento y control de los cuerpos y las fuerzas, la escuela permite matizar y organizar todas las fuerzas anormales para ponerlas a disposición del poder estatal. Así la escuela es pensada como lo opuesto a la familia, en tanto lo familiar es un ámbito aún “natural” y compuesto por conocimientos metafísicos y teológicos, en tanto la escuela como máquina de educar posibilita el accionar de la ciencia en la construcción de la población.

Con Mercante visualizamos un modo de educación que con elementos autoritarios intenta disciplinar las fuerzas vitales de la sociedad por medio de tecnologías disciplinarias. El valor de la condición “biológica racial” se pone por encima del medio ambiente y el contexto familiar. Mercante lleva a cabo un proceso de desarticulación del sujeto a educar, separándolo de su medio ambiente “natural”, la familia o su ámbito sociocultural. Esto se pone de manifiesto en una concepción pedagógica científica que postula al aula y a la escuela como un laboratorio paidológico, donde no sólo se disciplinan las fuerzas de los niños y niñas, sino que también se produce conocimientos para perfeccionar las estrategias y las técnicas de disciplinamiento, como observaremos en el siguiente apartado.

3.3. Aula laboratorio y laboratorio aula

Enfoque experimental de Mercante: sus desarrollos del método experimental y la lógica del laboratorio

Mercante construye su enfoque experimental y la idea de aula laboratorio influenciado en su formación por Scalabrini y por las lecturas comentadas al ejercer la dirección de la escuela Normal de San Juan. Ya en 1891 puso en funcionamiento en dicha escuela el primer Laboratorio de Psicología Experimental de América Latina (Cf. Saforcada, E. 2008, 462). El pedagogo forma parte de un proceso de expansión de la psicología experimental que lleva a cabo la construcción de una mirada científica experimental de la psicología y la pedagogía en el mismo periodo en que se fundan laboratorios de psicología experimental en América. Por ejemplo en 1891 James Mark Baldwin, discípulo de Wundt, crea un laboratorio en la Universidad de Toronto, En 1899 Horacio Piñero crea un Laboratorio de Psicología Experimental en el Colegio Nacional de la Universidad de Buenos Aires, que luego traslada en 1901 a la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. (Cf. Saforcada, E. 2008, 462). Como expresa Enrique Saforcada la Argentina se encuentra en una posición avanzada “en el desarrollo de la psicología en el mundo y su condición (...) la posicionaba entre los países pioneros en el desarrollo de la psicología en el Continente Americano” (Saforcada, E. 2008, 463).

Mercante busca instaurar una pedagogía de base científica que supere las prácticas repetitivas y “metafísicas” de una educación abstracta, para ello articula elementos de la psicología experimental, de la pedagogía científica y de la criminología italiana y francesa para organizar una paidología y una pedagogía de carácter científico experimental. Afirma que la tarea pedagógica debe instalar un método que asegure la científicidad no solo de la pedagogía sino también de la práctica educativa. La función principal de la pedagogía científica es lograr “fijar y mantener la atención”, cuestión no menor, si se comprende que la atención es pensada como prueba del disciplinamiento de las fuerzas del sujeto. Disciplinamiento que en la época está atravesado por una fuerte concepción racista construida a partir de una taxonomía en clave biologicista de la humanidad que supone la tan mentada disputa entre civilización y barbarie (donde la barbarie viene a representar en este imaginario las fuerzas desbocadas que no pueden mantener la atención y por ello deben ser civilizadas).

En 1908 Mercante publica en el tomo 4 del *Archivo de pedagogía y ciencias afines* un compendio de las “leyes generales del método”. Allí postula la existencia de un único método científico que puede considerarse en dos variantes, como investigación o enseñanza. El primero, “el método de investigación es experimental; todos los fenómenos se observan, se someten a prueba y se generalizan en ley” (Mercante, V. 1908, 429). El segundo es un método de aplicación didáctica pedagógica y para Mercante “implica el mismo proceso, pero articulado con los procedimientos para que dicho método y la noción que de él resulta, sean adquiridos (...) [el método] pedagógico, tiene presente las leyes de la mente para formar una aptitud y fijar un conocimiento” (Mercante, V. 1908, 429).

Para el pedagogo nacido en Merlo, la base de esta formalización científica de la pedagogía reside en la paidología como expresamos anteriormente. De este modo el método no sólo garantiza los conocimientos sobre la pedagogía sino también sobre el “arte de enseñar”. Los elementos fundamentales comunes tanto de la escuela (el edificio, el aula, el maestro/a, el alumno/a, y la organización arquitectónica de la enseñanza) como de la red dispositivos de disciplinamiento (reglamentos, manuales, programas, lecciones, horarios, estrategias, etc) deben ser creados y estar regidos por la “ciencia”. Este modo de conocimiento científico, desde la modernidad adquirió ciertos criterios ineludibles, la experimentación y la observación como base del método, por ello expresa que:

Detrás de la ley escolar y del arte de enseñar hay una ciencia o debe haberla. A ella acudimos y con sinceridad creemos que un día, indefectiblemente, será la que ordene el paso de las reformas, rompiendo la indiferencia, a menudo obreptica, que se tiene por el estudio del niño y por los que consagraron una vida seria a la investigación en un terreno tan vasto, tan fértil y tan poco explorado (Mercante, V. 2014[1918], 48)

Como ya hemos mencionado la escuela es la principal institución estatal para establecer cuadros vivos y formar una población obediente y útil. La constitución de una “población nacional” es una preocupación compartida, como problemática teórica y social, por distintas disciplinas que se encuentran en formación académica y científica en la Argentina y Latinoamérica. La educación y su función en este disciplinamiento de ciudadanos/as es hegemonizada por tres campos disciplinares: el pedagógico, el psicológico y el psiquiátrico. La base práctica teórica que organiza estas “disciplinas”, como explicamos en el apartado anterior, radica en la medicina

en su vertiente positivista experimental. Para la dominación oligárquica y el pensamiento positivista la “masa” desordenada que el creciente fenómeno inmigratorio había traído, no era “materia propicia” para constituir y poblar una nación moderna. Para que la población nacional fuese posible la “cuestión social” debía ser ordenada, clasificada y controlada a partir de la disciplina. Vezzetti afirma que la construcción de la idea de “masa” supone al “pueblo, como sujeto social, esa representación gregaria de una mayoría sin nombre ni propiedad, queda, en uno de sus anclajes, bocetado en esa zona de la enfermedad y el vicio” (Vezzetti, H. 1985, 42). La “masa” es barbarie, desenfreno inmoral y herencias biológicas débiles, estas premisas ya están supuestas en el imaginario higienista y positivista, por ello gran parte de los procedimientos “científicos” están concentrados en descubrir los rasgos biológicos que permitan reconocer a esa población que genera “desconfianza” y que debe ser objeto de control y prevención.

El gran desvelo de científicos positivistas, médicos, políticos y educadores, es separar los sujetos “normales” de los “anormales”, reconocer los elementos “peligrosos” que revolucionan o “enferman” la nación. Para un sistema estatal disciplinario que imponía modelos económicos de producción y reproducción de la vida basados en la obediencia y la sumisión de la población, la organización de la “masa” en espacios de resistencia y lucha por la ampliación de derechos resulto motivos suficientes para que el pensamiento positivista en su faceta disciplinaria anatomopolítica y biopolítica cobrara fuerzas, sobre todo en la idea de “masas” como forma discursiva que permita contener las diversas manifestaciones sociales para luego generar una taxonomía de las “anormalidades” (Cf. Puiggrós, A. 1993, 139).

La escolaridad y con ella, los pedagogos “normalizadores” como ejecutores, son actores dentro de un dispositivo de control social que promete poner un coto cultural y dotar de una “nacionalidad única” a la creciente “masa”. La escuela actúa como complemento de un aparato represivo que busca poner un límite corporal a las demandas populares. Por ello Puiggrós manifiesta que desde “el sistema escolar, los positivistas elaboraron estrategias normalizadoras cuyo punto de apoyo fue la instauración de un ritual moderno, capaz de sustituir, al menos superficialmente, el discurso pedagógico eclesiástico, y los discursos pedagógicos familiares y de clase del hijo del inmigrante” (Puiggrós, A. 1990, 115). Lo que no compartimos con Puiggrós es suponer que la transformación que produce las nuevas formas pedagógicas positivistas es superficial. Como afirmamos en el tercer capítulo, el

normalismo positivista desde el CNE configuró una red compleja de leyes, reglamentos, manuales, técnicas y métodos para organizar un sistema disciplinario que permite administrar los cuerpos en el espacio de clausura impuestos por la institución escolar. Un modo de ordenamiento que persiste aún hoy en la arquitectura escolar y en sus dispositivos de atención como son: la disposición de los pupitres en relación con el pizarrón, o los rituales de disciplinamiento, por nombrar algunos dispositivos.

Tampoco entendemos, como afirma Puiggrós, que la función política pedagógica de los maestros “normalizadores” sea la de “intelectuales orgánicos” de la dominación oligárquica. Ya que como explicamos los normalistas pertenecían a una creciente burguesía liberal que disputa epistemológica y políticamente el sentido de nación, educación y ciudadanía, aun cuando comparte con la burguesía terrateniente una visión racial de la cuestión social, representan una visión superadora de la lógica de exclusión y articulan una lógica biopolítica de inclusión y control exhaustivo de las fuerzas de los cuerpos y de la población. Fueron actores que produjeron conocimiento en vista del “control social” por medio de la educación como disciplinamiento de un sujeto específico, no por ello compartían los intereses de la dominación oligárquica compuesta por una burguesía terrateniente. Esto no excluye que el disciplinamiento de un ciudadano específico para la cohesión social que pretendían los normalistas, despliega herramientas de análisis que también son utilizadas por la burguesía terrateniente. Un caso de este fenómeno son las clasificaciones de los sujetos: “inmigrante/adulto; inmigrante/adulto/mujer; niño/nativo/provinciano; mal alumno/nativo/mujer; etc.” (Puiggrós, A. 1990, 117). La plasticidad de estas clasificaciones puede observarse en cómo sirven para articular tecnologías de disciplinamiento para dos lógicas autoritarias distintas, en tanto la burguesía terrateniente utiliza dichas taxonomías para clasificar y reprimir y expulsar todo lo que sea considerado anormal y peligroso. La burguesía liberal y científica organiza una serie de tramas disciplinarias anatomopolítica y biopolítica que antes de expulsar busca domesticar las fuerzas para hacerlas funcionales a un modelo de nación distinto. En las diferentes funciones políticas que cumplen estas taxonomías se manifiesta la disputa por su sentido disciplinario.

El caudal de información cuantitativa que las diferentes mediciones, observaciones, registran en los espacios estatales comienzan a articular un sentido positivo que se reproduce en explicaciones biologicistas de las diferencias sociales y

de la creciente conflictividad de la época. El pensamiento científicista local afirma el método y la medición como garantía de verdad, y es por esto que la escuela se torna en esta representación un laboratorio. Las prácticas anatomopolíticas y biopolíticas generan una clasificación de los sujetos entre normales y anormales, convirtiendo a estos últimos en materia prima para otras instituciones disciplinarias de mayor violencia. La exclusión del sistema escolar no es una expulsión del sistema disciplinario, sino la distribución de estos cuerpos en otras instituciones que toman dichos cuerpos y sus fuerzas “anormales” para volverlos a medir, vigilar, evaluar y recategorizar, con el fin de afirmar desde otra “perspectiva” su “peligrosidad” o su posible “utilidad” para la población. Las anomalías dentro de los modelos biologicistas son consideradas enfermedades por ende es necesario definir los sujetos sociales conflictivos como parte de una anomalía de origen biológica y/o psicológica, desconociendo las tensiones sociales, políticas y económicas de las desigualdades sociales, principal causa de las tensiones de la época. Este tratamiento aséptico permite determinar la “cura psicológica o pedagógica” que el sistema institucional estatal puede ofrecer. Al desarticular la relación entre politicidad y disciplinamiento, al naturalizar un modo autoritario de imponer un “orden”, toda aquella fuerza que se presente como peligrosa es entendida, no como una violencia legítima o ilegítima nacida de la resistencia al sometimiento disciplinario, sino como una enfermedad. Todos los sujetos peligrosos pueden ser curados, educados, como señala Puiggrós, gran parte de las argumentaciones del positivismo normalizador, disputaban sentido también con los positivistas más reaccionarios que “suponían la infabilidad de la herencia” y que descreían de las posibilidades “sanadoras” de la educación, y por ello negaban la posibilidad de educación de extranjeros y adultos analfabetos. (Cf. Puiggrós, A. 1990, 126).

Mercante era uno de esos positivistas que confiaba plenamente en la capacidad de transformación de una educación de base científica, pero para esa tarea era necesario construir una aula/laboratorio, un espacio de retroalimentación donde se conoce al sujeto que se quiere educar al mismo tiempo que se lo educa. El pedagogo positivista pertenece a una tradición positivista que intenta articular las prácticas experimentales y los métodos positivos de producir conocimiento en busca de generar tecnologías específicas de disciplinamiento. El caso del aula, como el del consultorio siguen una misma lógica en el proceso de medicalización de la pedagogía mencionado, ya que el modelo de producción de conocimiento es el laboratorio.

Víctor Mercante despliega modos “científicos” de producir conocimientos sobre los alumnos/as y para crear tecnologías pedagógicas desde sus primeras experiencias como director en San Juan. El pedagogo positivista despliega su método y estrategias propias de la psicología experimental, de la psiquiatría criminológica y de las ciencias naturales, por influencia de Scalabrini y Ameghino, en San Juan; prácticas que seguirán en la Escuela de Mercedes y tendrá su máxima expresión en los trabajos realizados en la Universidad Nacional de La Plata (1906 - 1920) en el laboratorio de pedagogía. Dagfal afirma que si bien desde la Universidad de La Plata Mercante cobra mayor renombre, serán sus primeras prácticas científicas experimentales y pedagógicas en San Juan las que sienten las bases del futuro desarrollo de las estrategias, pericias y métodos con las que el pedagogo positivista estructura su modo de producción de conocimiento científico. En esta dirección retoma las lecturas que entranan sus intelecciones presentes y futuras, en búsqueda de dotar de elementos prácticos a la educación³⁹ (como veremos en el siguiente capítulo, Carlos Vergara, al igual que Mercante, están preocupados por la artificialidad y la excesiva teorización de la pedagogía operante en la época). Mercante menciona en sus memorias que gastó parte de su sueldo para adquirir libros⁴⁰ que le permitieran trazar “rumbo a mis actividades, desde el momento en que descubría en ellos un método de trabajo aplicable a una pedagogía sin hechos en qué apoyarse” (Mercante, V. 1944, 120). La crítica a la falta de información específica sobre el “hecho educativo”, suponía para Mercante una pedagogía abstracta que intentaba educar artificialmente con “palabras y palabras”. Para el pedagogo había que entrenar la atención para poder percibir con precisión los fenómenos de la naturaleza, así como entrenar las capacidades matemáticas para mejorar la capacidad de medir y clasificar dichas experiencias, la educación científica que propone se da específicamente en la idea de

³⁹ Con diferentes matices debido a sus posicionamientos teóricos epistemológicos y axiológicos como podremos observar en el capítulo 4 y 5 sobre Carlos Vergara. Mercante está preocupado por la científicidad y precisión del método pedagógico, como sustento de la pedagogía; Vergara por su parte pondrá todo su cuidado en los supuestos axiológicos, como fundamento de la científicidad de la pedagogía.

⁴⁰ Mercante destaca dos libros particulares, en primer lugar “*L’Uomo delinquente*” (1876) de Cesare Lombroso, y “*La sociología criminal*” (1884) de Enrico Ferri, discípulo de Lombroso. Luego menciona en general “libros de Sergi, Marre, Morselli, Lacassagne, Darwin, Topinard, Haeckel, Maudsley” (Mercante, V. 1944, 120 en Dagfal, A. 2010, 348). De Morselli, médico e investigador italiano, si bien no nombra la obra suponemos que se trata de su famoso trabajo publicado en 1881, “*Suicidio: un ensayo en las estadísticas morales comparativas*”. Lo que puede observarse con claridad en las menciones de Mercante es las tendencias teóricas biologicista evolucionista basadas en Darwin o en Ernst Haeckel (naturalista alemán), las recepciones que de estas hacen la criminología positivista italiana (Lombroso, Ferri) y francesa (Alexandre Lacassagne y Paul Topinard) y la psiquiatría experimental como es el caso del británico Henry Maudsley.

aula/laboratorio. En ella las aptitudes deben desarrollarse en el “ejercicio de los métodos activos, guiados por un concepto de trabajo, en laboratorios, sala de experiencias y observación, con el propósito de formar capacidades mentales y morales sin excluir ninguno de sus estados y procesos debiendo ser, la naturaleza, el aula habitual de enseñanza” (Mercante, V. 2014[1918], 71).

La sumisión, la obediencia, la utilidad de los niños/as y adolescentes tiene su máxima manifestación en Mercante en la enseñanza industrial (Cf. Dussel, I. 1993, 814), llevada a cabo en laboratorios y talleres donde los alumnos/as pueden poner en práctica formas metódicas, para adquirir y desarrollar los procesos lógicos y el uso del método científico y las técnicas, para la comprensión científica de la realidad. La educación industrial, permite configurar ciudadanos plásticos funcionales a las necesidades específicas de la nación, rompiendo con la educación metafísica y abstracta, pero a su vez como un dispositivo específico para disciplinar y administrar las fuerzas, es pensada en clave medicalizada como una cura a las tendencias políticas, sociales y culturales extranjerizantes. El alumno/a será un ciudadano/a especializado un agricultor/a, herrero/a, carpintero/a, zapatero/a, físico/a, químico/a, mano de obra industriales para un modelo de nación propio de una burguesía liberal y muy distinto del que ejerce la burguesía terrateniente. La educación debe formar en los alumnos/as:

(...) dos o más aptitudes profesionales de entre las que la civilización exige; no precisamente, aptitudes de rudas disciplinas en la escuela técnica con su costoso montaje; sino aptitudes de poco tiempo, poco esfuerzo y poco gasto, que respondan a actividades comunes y locales. Prepara en fin, el trabajador: carpintero, herrero, vidriero, horticultor, soldador, barbero, encuadernador, cajista, linotipista (Mercante, V. 1929, 363).

Aula/laboratorio, importancia de la matemática, la observación, las capacidades industriales

Tanto para Mercante como para Senet, desde una visión pedagógica científica, el aula cumple un doble rol, como aula/laboratorio y como laboratorio/aula. El aula/laboratorio busca educar a los alumnos/as en una visión científica del mundo para utilidad de la nación, para ello debe dotarlos de los

elementos necesarios para ser obedientes y útiles. Esta educación se concentra en una fuerte formación matemática, en el disciplinamiento de la observación y en una instrucción técnica que desarrolle capacidades industriales. El segundo rol, es el del laboratorio/aula, donde el pedagogo científico pueda producir conocimiento científico de sus alumnos/as a partir del despliegue del método experimental y del uso de las tecnologías propias de la psicología y la psiquiatría experimental. En este sentido observamos la preocupación de Mercante y de Senet por realizar la mayor cantidad de mediciones en las escuelas, en las aulas. A su vez para Mercante es fundamental que el pedagogo tenga amplios conocimientos del método científico y de la lógica procedimental del laboratorio así como de todo su instrumental.

El aula como laboratorio supone la construcción de un no-lugar aséptico de la complejidad social e histórica. Los “no-lugares” se producen por la imposición de una mirada científicista única sobre la realidad que tiende a “neutralizar” las valoraciones históricas, sociales y políticas para generar un conocimiento de carácter “universal” a partir del lenguaje matemático. Las manifestaciones “científicas” más significativas de estos no-lugares son: el laboratorio científico, el aula escolar, el consultorio médico y el despacho del político (Cf. Lizcano, E. 2006, 211). La concepción moderna de la ciencia y su expresión positivista generan una sustitución del lugar por el espacio como representación de la espacialidad. El epistemólogo español afirma que de “la sustitución de los lugares por un espacio abstracto, literalmente de-solado, emerge una razón y un individuo también a-locados (abstraídos o extraídos de los contextos concretos) que se edifican en los no-lugares” (Lizcano, E. 2006, 211).

El lugar⁴¹ supone el entrelazamiento entre el sujeto y su pertenencia vital al mismo, las prácticas del sujeto en su entorno, constituyen el sentido y los límites de la espacialidad, el término lugareño/a implica esta relación inseparable entre sujeto, lugar y prácticas. Los límites y el sentido del lugar están entramados a las prácticas situadas que se realizan allí, esto implica que cada lugar poseerá sus cualidades y significados particulares que sólo tienen sentido en esa conexión ritual que expresa la idea de “lugareño”. El sentido producido por el lugar es siempre situado, y pierde su posibilidad de transmisión una vez desconectada su vinculación vital. Por ello las vinculaciones entre saber y poder en el lugar “son propiedad del común de los

⁴¹ En el capítulo quinto trabajaremos una recomposición del lugar planteada por Carlos Vergara a partir de la noción de “medioambiente”.

lugareños/as, que mantienen y transforman su poder y sus saberes según sus conveniencias. (...) Saber y poder, arraigan en el lugar, lo expresan y lo recrean” (Lizcano, E. 2006, 212).

El espacio, es la negación del lugar, es la simplificación a coordenadas, a ejes, pensado como “espacio coordinado cartesiano. Espacio homogéneo, constituido por puntos indiscernibles entre sí salvo por la posición que ocupan respecto a los ejes de coordenadas” (Lizcano, E. 2006, 212). El espacio es una abstracción matemática, geométrica de la realidad, siempre reproducible y controlada. Las coordenadas en el espacio desarticulan el sentido del lugar al reducirlo a un mero dato medible que puede desplazarse con facilidad y ser traducido o resignificado. Las vinculaciones entre saber y poder en este tipo de espacialidad abstracta y matematizada se encuentra desarraigada de los sujetos y sus prácticas concretas. Los sujetos son pensados como puntos móviles y funcionales en distintos espacios en tanto su significado no está ordenado por sus prácticas sino impuesto desde la exterioridad. Lizcano afirma que “Abstraídos o extraídos de los sujetos concretos, el saber está literalmente fuera de lugar y el poder fuera de control”. Las grandes taxonomías y redes de control y vigilancia que organiza la escolaridad estatal manifiestan esta noción de la escuela o el aula como espacio de no-lugar donde se reproduce/comunica información y en donde todos deben someterse de igual modo al poder que es pensado como algo externo ejercido por el Estado.

El alumno/a que busca educarse en la escuela es múltiple y complejo pero el ciudadano resultante está basado en un molde único, una pieza móvil y funcional al entramado nacional. En este sentido la educación es ejercida a partir de leyes, reglamentos, programas y manuales que buscan unificar y totalizar el sentido de la ciudadanía, esto solo es posible a partir de una configuración de la espacialidad y la vida desde la lógica del espacio como no-lugar. Por ello la formación educativa tiene su base en una formación que lo “capacita para una vida laboriosa y honesta. El ciclo obligatorio sería, pues, de cinco años: cuatro para aprender escritura, lectura, aritmética y redacción, las cuatro fuentes de la defensa individual; uno de enseñanza práctica, para hacerlo un miembro útil a la sociedad y capaz de bastarse a sí mismo” (Mercante, V. 1929, 363). El espacio escolar se organiza a partir de dispositivos de saber-poder móviles que pueden aplicarse en cualquier coordenada o región del mismo (Cf. Lizcano, E. 2006, 213), cualquier escuela es parte de una red de disciplinamiento funcional al disciplinamiento del ciudadano. Por ello el espacio

escolar rápidamente reconoce lo anormal a partir de una visión medicalizada que le permite producir información sobre este, de este modo toda manifestación “a-locada” que no responda a los parámetros de salud y normalidad, es “curado” en la escuela. La lógica del espacio que organiza la escolaridad, trabajada en el segundo capítulo, es una abstracción total que no sólo desarticula el lugar sino al sujeto “lugareño”, suponen una lógica pura, una construcción ilusoria y deshistorizada que oculta las relaciones de poder y las fuerzas en tensión que constituyen el lugar y las prácticas de sus habitantes, lo que anteriormente hemos mencionado como la disputa entre escuela y familia por la educación. Así esta “lógica pura” y científica al legitimar el no-lugar escolar como el único espacio posible de racionalizar opera mecánicamente como si fuese algo automático (Cf. Lizcano, E. 2006, 216).

El lugar implica las tramas complejas de las prácticas vitales de los lugareños/as lo “in-tenso”, estas manifestaciones las observaremos en Vergara al exigir que en la educación de sus hijos e hijas “todos los padres y madres de familias, se manifiesten, se hagan sentir, estimulados por el Estado, y jamás esterilizadas ó aplastadas por un molde obligatorio” (Vergara, C. N. 1911, 691). Mercante por el contrario, como hemos demostrado anteriormente cree que el espacio escolar debe inmunizar al alumno/a de la complejidad de las fuerzas vitales en tensión y deshistorizar las singularidades “raciales” de cada uno. De este modo constituye un espacio plano, donde todo se “planifica” (todo se piensa a partir del método y la medición), es un espacio “ex-tenso”. Esta configuración del espacio como no-lugar se materializa claramente en la escuela y específicamente en el aula, desde un pensamiento moderno, europeo e ilustrado.

La Ilustración exportará, junto a su ideal de escolarización universal, la forma de conocimiento propia de la escuela: una lógica tan abstracta como lo es la escuela, también abstraída/extraída de su entorno (muros, rejas, alambradas...) y de las formas tradicionales de transmisión del saber (no curriculares, ligadas a las prácticas...). Quizá, cuando todas las formas de vida social se hayan ahormado según el molde escolar, por fin se realice el ideal moderno de abstracción y extracción uni-versal (Lizcano, E. 2006, 217).

Como explicamos en el segundo capítulo, la matematización de la espacialidad escolar se genera a partir del encierro inicial que es producido desde una concepción de espacios “acotados por paralelepípedos”. Esta forma geométrica permite aislar el exterior del interior por medio de muros que imponen una clausura

inicial. Esta clausura permite una subdivisión interna, trabajada en el capítulo segundo, en las estrategias mencionadas por Foucault como “clausura”, “división en zonas” y “emplazamientos funcionales”. Tanto el aula como el laboratorio son espacios idénticos a sí mismos en cualquier lugar que funcionan como poderosas máquinas de disciplinamiento imponiendo una racionalidad “científica”, “neutra” y “abstracta”. El espacio áulico es un dispositivo pedagógico/político/médico que inculca los “anticuerpos” para controlar y domesticar la peligrosidad patológica del exterior, un modo de curar la “enfermedad manifiesta en la “cuestión social”. Los discursos producidos en la espacialidad delimitada del aula/laboratorio son considerados asépticos, neutros y universalizantes, debido a que están arquitectónica y metodológicamente separados de la exterioridad social y familiar. La escuela es el simulacro experimental, desde una lógica científica, de la vida, una vida reducida a una cantidad de fuerzas a ser disciplinadas a partir de un modelo único e ideal.

La otra vida, salvaje, peligrosa, sin civilización, la vida que se da en la realidad exterior a la escuela debe silenciarse, sus prácticas y discursos, son una voz no científica y por ello ilegítima. Toda voz o saber “a-locado” que aparece en el espacio controlado “se recibe como una enfermedad que rápidamente debe ser diagnosticada, reducida y controlada” (Cf. Lizcano, E. 2006, 120). La condición de clausura y la separación entre lo exterior, pensado como lo caótico, y el interior acotado y cuantificado, otorga a estos espacios junto con su “aura de sacralidad” una asepsia fundamental que le permite clasificar toda “anormalidad” como una exterioridad peligrosa y contaminante. “¿Cuál debe ser la finalidad de la enseñanza primaria? y ¿cuál debe ser su extensión? Fijar el mayor número de conocimientos necesarios a las actividades de la vida (...) preparar por el ejercicio sistematizado, los hábitos que garanticen la salud perfecta y una conducta irreprochable (Mercante, V. 1929, 363).

El aula/laboratorio, intenta disciplinar las capacidades necesarias para comprender la realidad matematizada, repetidas veces Mercante afirma que la “matemática es piedra de toque para determinar la robustez intelectual del individuo” (Mercante, V. 1902, 39). Por ello, plantea la educación de la capacidad de observación y análisis (reducir la observación del objeto a sus partes elementales), esta debe genera el “cultivo y desarrollo de la observación, de la asociación, de la generalización, del razonamiento, del criterio, en fin, que necesitará luego para no ser, en su ignorancia, un terco sin orientación y sin iniciativa” (Mercante, V. 1929,

364). El tiempo de la escuela debe destinarse a producir la capacidad de reconocer de modo “claro y distinto” las particularidades medibles y comprender sus diferencias, esto se genera a partir de la “educación de los sentidos, instrumentos por los cuales descubrimos y por los cuales descubrimos y por los cuales conocemos” (Mercante, V. 1929, 364). La sensibilidad educada por las estrategias y rituales de la escuela científica permite alumnos/a que puede emprender “estudios, clasificar nociones, dirigimos a las cosas y a los fenómenos (...) saber es no confundir, vale decir, es diferenciar, fijar la noción diferencial” (Mercante, V. 1929, 364).

Joaquín V. González rector de la Universidad de La Plata, quien pide a Mercante que organice la sección pedagógica de dicho establecimiento y apoya la creación del laboratorio de psicología expresa en una conferencia publicada en *Archivos de pedagogía* el valor del aula/laboratorio. En esta extensa cita, podemos observar muchos de los elementos trabajados sobre la relación entre positivismo y pedagogía, pero sobre todo la idea de que convertir el aula en un laboratorio permite multiplicar los aprendizajes, teniendo una formación metódica positiva para observar los hechos, para alejar al alumno de representaciones teológicas o metafísicas. Que el aula sea un laboratorio supone en el imaginario positivista la idea de que es este dispositivo de clausura opera desubjetivando los elementos raciales, culturales y sociales peligrosos y anormales del alumno/a, para desplegar una serie de tecnologías para reasignarle una subjetividad disciplinada y eficiente a partir de un modelo de ciudadano funcional y obediente a la nación.

(...) la ciencia de la vida es un espléndido y admirable salón, al cual no se puede llegar sin pasar por la cocina, que es el laboratorio en donde se aprenden los detalles de la investigación experimental, que constituyen el suelo en el cual se desarrollan las grandes verdades científicas. En el laboratorio, al lado del maestro, que es guía que ilumina el camino de la ciencia: «respetando la originalidad creadora y la espontaneidad científica del alumno»; es donde más se aprende a razonar y se desarrolla el sentido crítico, dándole como alimento los hechos y como arma los métodos de investigación. En el laboratorio aprenderéis a trabajar y a razonar con criterio científico y no a disertar sobre teorías que revelan los libros. Id a los laboratorios y trabajad; no preguntéis cual es la causa primera, la entidad abstracta, absoluta, de un fenómeno, investigad los elementos complejos de su síntesis, sus condiciones que, conocidas éstas, tendréis una verdad científica en el hecho determinado. Trabajad y razonad siempre con criterio científico para prever hechos ó fenómenos comprobables, basándonos en hechos o fenómenos comprobados. (González, J. V. 1908, 152)

El proceso de desobjetivación de los elementos raciales, familiares y sociales del alumno/a realizado en el aula, permite la instrucción de una ciudadanía útil a un modelo liberal de nación. La idea de la naturaleza como las fuerzas desbocadas y destructivas que pone en riesgo la vida humana se reproduce en las ideas positivistas, por esto Joaquín González afirma que la ciencia es la única capaz de reducir el estado salvaje y producir una formación científica y moral.

Al despojar al hombre juvenil de su fiereza originaria, lo disponen a la bondad y a la belleza, y viene así la ciencia a ser el más sencillo y efectivo código de moral, ya que en vano se la ha procurado reducir a sistema didáctico en estos últimos tiempos: la ciencia alumbra, conduce, pulimenta, sublima y purifica la personalidad humana, y como el aire y la luz a los árboles de un tupido bosque, la despoja de sus gérmenes de disolución y de muerte. (González, J. V. 1907, 7)

El aula/laboratorio es el espacio experimental propicio para aplicar las tecnologías desarrolladas por la psicología para desarticular las condiciones anormales de los alumnos/as y para rearticular una subjetividad obediente y útil a partir de la higiene, como disciplinamiento médico global de todas las fuerzas del niño/a. En este sentido, Senet afirma que los problemas sociales y políticos son resueltos por los conocimientos psicológicos y sus desarrollos tecnológicos. “La aplicación inmediata de las conclusiones propias a nuestro medio infantil, desde diversos puntos de vista, particularmente en lo que atañe a educación física e higiene del educando, dan a la organización escolar, considerada evolutivamente, la estabilidad necesaria”. (Senet, R. 1907, 27 y 28)

Laboratorio/aula, medición de los alumnos/as, conocimiento del método, uso de los dispositivos

El segundo rol del aula en las prácticas y discursos de Mercante es el del laboratorio/aula. En ella los alumno/as son sometidos a una operación científica distintas del de la educación, ahora ya no solo es educado, también es matematizado, reducido a elementos medibles. Mercante expresa el valor del laboratorio pedagógico, donde la tarea del docente/investigador es la de formarse con la experiencia educativa como materia de análisis. “El alcance del laboratorio como medio pedagógico es ilimitado, preparando al observador futuro, a quien da ventajas

de carácter mecánico y especulativo. El laboratorio pedagógico prepara el espíritu de observación, iniciativa, orienta, da direcciones, preparando á la vida profesional” (Mercante, V. 1911, 343). Tanto en Mercante como Senet la idea de laboratorio/aula es una representación pedagógica práctica del proceso de investigación, se enseña “ciencia” a partir de someter a los alumnos/as al proceso mismo de investigación, pero también la clase es en sí mismo un espacio de obtención de información. Observemos de qué modo Senet informa, una serie de mediciones llevada a cabo en dos escuelas de Mercedes dentro de un experimento pensado junto a Mercante, el mismo se realiza en las aulas de los establecimientos. Los alumnos/as son medidos, en busca de las señales de su normalidad/anormalidad en pos de constituir grandes tablas taxonómicas, para generar promedios y patrones que muestran las condiciones fisiológicas/raciales de las subjetividades a disciplinar.

“Esperamos en adelante obtener más datos y engrosar notablemente nuestra estadística con investigaciones propias. Presentamos por ahora la de la talla, el tronco, la abertura de los brazos (*longue anvergence*), longitud de las extremidades inferiores y peso, levantada en 548 niñas de la Escuela Normal de La Plata por la Sta. I. Chamans y 623 varones, alumnos del Colegio Nacional y de La Escuela Anexa a la sección Pedagógica de la Universidad de La Plata, cuya tarea fue compartida con el Sr. Ferraroti, Ayudante del Laboratorio de Antropología. En total, los sujetos medidos son 1171 (Senet, R. 1907, 28).

La medición garantizada por el método científico y la tecnología puede realizarse en el aula, porque esta es convertida en una extensión del laboratorio, ya como mencionamos pertenece a un mismo modo racional de pensar la espacialidad como no lugar. Dentro del laboratorio/aula no hay peligro de “contaminación”, en tanto la racionalidad científica y sus tecnologías de medición garantizan la asepsia del espacio, la reconversión del mismo en un no-lugar. El resto depende de la paciencia del investigador por aumentar los datos, por saturar las observaciones sobre los fenómenos áulicos en pos de determinar leyes científicas.

Tanto Mercante como Senet consideran que existe una necesidad en la ciencia argentina de producir investigaciones propias para estudiar la particular “evolución ontogénica” de un territorio con una creciente inmigración. Mercante al postular el aula como un laboratorio, intenta consolidar una red de investigación paidológica, por ello presenta en enero de 1911 un *Programa técnico de psicopedagogía* al Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales Dr. Rodolfo Rivarola, luego

publicado en *Archivos de pedagogía y ciencias afines*. El programa informa conocimientos teóricos y técnicos que los alumnos/as universitarios deben poseer para adquirir el título de “Profesor de Enseñanza Secundaria en Pedagogía y materias afines”. Con la intención de formar los conocimientos metódicos y técnicos para ejercer la investigación cuantitativa en cualquier espacio áulico, de cualquier escuela del territorio nacional. Como ya expresamos, es la mirada “positiva”, el conocimiento del método científico y la capacidad técnica lo que convierte cualquier aula en un laboratorio, a partir de la conversión del lugar en espacio (no-lugar) y al desobjetivar a los niños/as en meras cantidades de fuerzas medibles. De este modo el aula se convierte para una mirada técnica en un espacio medible y analizable. Los alumnos/as “deben dar prueba acabada del conocimiento de los aparatos, su empleo y los métodos más en uso para precisar los hechos ó realizar las investigaciones en los diversos tópicos que constituye la materia (...) de Antropología y de Psicopedagogía” (Mercante, V. 1911, 83).

Mercante postula una numerosa lista de conocimientos teóricos y técnicos directamente ligados al uso del laboratorio, teniendo como lugar de práctica el que ha construido con Senet en La Plata. Entre los elementos para evaluar las condiciones y el conocimiento del futuro profesor/científico se encuentran métodos de investigación, técnicas de medición y de registro, uso de aparatos de medición específicos, modos de examinar y evaluar diversas cualidades y sentidos del alumno/a. Los temas del programa pueden dividirse en tres tipos de enfoques específicos sobre el cuerpo del alumno/a o sujeto a estudiar, el primer enfoque son las condiciones antropológicas generales, el segundo las manifestaciones ontogénicas y filogenéticas de su inteligencia y el tercero, el grado de normalidad o anormalidad de dicha inteligencia.

En el primer enfoque el cuerpo pensado como una cantidad de fuerzas y manifestación de un proceso ontogénico que puede ser medido, en este sentido Mercante postula en primer lugar el conocimiento de las “relaciones de la Psicología con la Pedagogía”, para luego dar una serie de datos para construir la “anamnesis” de los sujeto a partir de una serie de exámenes antropológicos. Estas técnicas son los “cuadros de máxima y compases de espesor modelo Brocca”, “el craneómetro de Baudin” y “los goniómetros facial de Topinard y occipital de Brocca”, el “compás á corredera para oído y codo, de Bertillón” y una serie de técnicas como son la dinamométrica, del ergógrafo, del esfigmógrafo y del pletismógrafo, de localización

y de estesiometría. Luego la medición de distintas sensaciones como presión, las musculares, de temperatura, estereognósticas y de dolor.

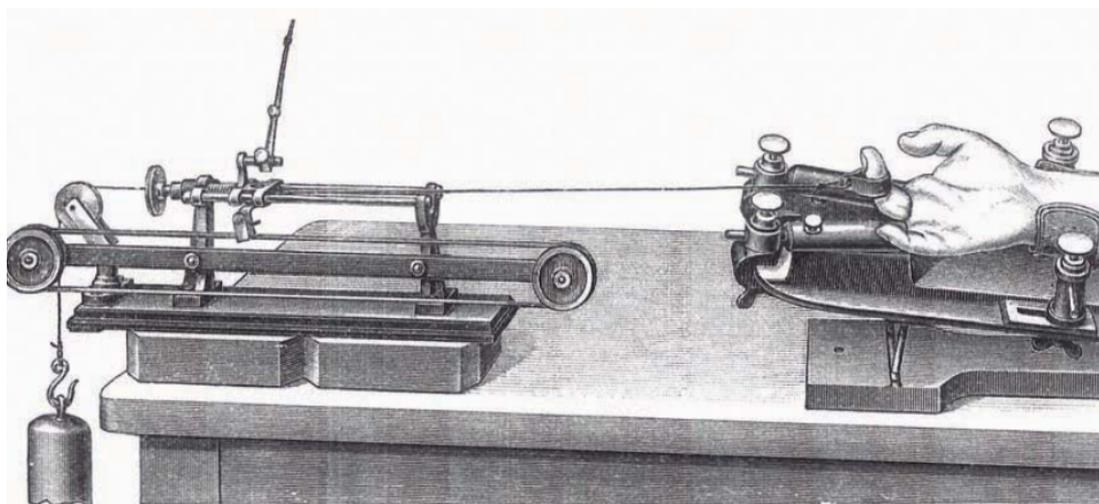
El segundo grupo posee ya un enfoque sobre los sentidos como manifestación del grado de inteligencias y de conformación “filogenética” y “ontogenética”. Entre ellas los temas son la exploración y experimentación con los sentidos del alumno/a, sentido del gusto, sensaciones auditivas, sensaciones ópticas, sensaciones olfativas, tiempos de reacción: táctil, auditiva y visiva, signos de fatiga, dirección é intensidad de la atención. La relación con fenómenos de la percepción, de la asociación y de la memoria y experiencias sobre la memoria. La memoria, la asociación y la imaginación se despliegan en una serie de estudios sobre la memoria sensorial, la memoria pictórica y verbal, la asociación, los fenómenos de asociación, la memoria de las frases y de los conceptos, la determinación del tipo de memoria, el estudio de la imaginación. Un tercer grupo manifiesta un enfoque sobre capacidades que Mercante considera muestra de inteligencia como el lenguaje, la conciencia, las emociones, la sutileza, la afectividad o el sentido estético. Entre ellas las temáticas para evaluar en los alumnos/as son los contenidos del lenguaje, el grado de sugestión frente a los estímulos, la determinación de la capacidad afectiva, los contenidos de la conciencia, las aptitudes ortográficas, las capacidades para juzgar y generalizar. Una de las aptitudes fundamentales, que liga la relación entre inteligencia y espíritu científico, y que Mercante considera un rasgo de evolución son de las aptitudes matemáticas, a ellas se suman las aptitudes para la lectura y finalmente una serie de elementos complementarios como son las aptitudes gráficas, la afectividad, los deseos, el sentido estético, el examen de los conceptos generales sobre emociones comunes y finalmente una prueba del sentido común (Cf. Mercante, V. 1911, 83, 84, 85 y 86).

Más allá de la esta extensa lista, nos parece interesante exponer la variedad y cantidad de dispositivos de medición que Mercante exige al futuro “Profesor de Enseñanza Secundaria en Pedagogía y materias afines” en tanto nos permiten pensar dos cuestiones, en primer lugar, el enfoque positivista del aula como un laboratorio para producir datos sobre los alumnos/as tomados como sujetos de análisis, mencionado anteriormente. En segundo lugar, visibilizar qué clase de sujetos están supuestos detrás de todas estas mediciones, dándonos una visión antropológica de las ideas positivistas de Mercante. Para ello nos planteamos a partir de dicho programa presentado por el pedagogo positivista tres preguntas: ¿Qué cualidades, aptitudes o

rasgos mide en los alumnos/as? ¿Qué herramientas supone para medir? ¿Qué clasificaciones busca producir con dichas mediciones? Tomando en cuenta los tres niveles planteados anteriormente el del cuerpo como cantidad de fuerzas, las manifestaciones ontogenéticas y filogenéticas de la inteligencia y el grado de normalidad o anormalidad de la inteligencia evaluada.

En el primer nivel se intenta medir el cuerpo representándolo como un mapa filogenético y ontogenético de la raza, el sujeto por sus cualidades físicas es clasificado como un cuerpo normal o anormal, y son evaluadas sus disposiciones a la enfermedad. En este sentido Mercante postula la medición de la inteligencia en general del cuerpo, a partir de su edad, su sexo y cultura. Para ello postula que el profesor/científico debe poder medir antropológicamente al sujeto y generar promedios y gráficas comparativas de los datos adquiridos. De este modo se despliegan una serie de capacidades teóricas y técnicas necesarias para generar una práctica de laboratorio en cualquier aula, sobre los alumnos/as. Todo científico/profesor debe poder usar las tecnologías necesarias, pero también conocer todos los elementos a tener en cuenta para generar un ambiente “aséptico” en pos de una medición de carácter “científico”. Debe conocer de psicoestadística, manejar los test de Claparede, y las fichas, planillas y registros para producir una anamnesis del sujeto.

También debe manejar la “carta biográfica de Pizzoli”, el antropómetro, las balanzas y las “escalas de Howe”, los “craneómetro de Baudin y de los goniómetros facial de Topinard y occipital de Brocca” el compás y la “corredera para oído y codo, de Bertillón”, para medir los rasgos antropométricos del sujeto. Los “dinamómetros de Collin, Ullman y Cheron Verdin”, el “ergograma”, y todas las técnicas para determinar los movimientos y los ángulo de desviación de los cuerpos, para detectar normalidades y anormalidades. También debe utilizar los “compases de Weber, de Toulouse y de Griesbach” para medir la sensibilidad táctil, la “estesioscopía” para medir la presión sanguínea, la técnica del “mioestesiómetro” para medir la sensación muscular, la técnica de los “termoestésímetros y termoestetoscopios” para medir las sensaciones de temperatura del cuerpo, el aparato “estereognóstico de Pizzoli” y “esterioestésímetro de Toulouse” para medir las sensaciones “estereognósticas”, sin visión, las técnicas del algesímetro, del algeímetro y del “aparato de Dubois Reimonel” para medir las sensaciones de dolor que puede soportar el cuerpo y la velocidad de su estímulo (Cf. Mercante, V. 1911, 83, 84. 85 y 86).



Ergograma de Mosso

En el segundo grado donde Mercante revisa cómo las manifestaciones ontogenéticas y filogenéticas corporales se manifiestan en la recepción de estímulos mediante los órganos sensoriales. El profesor/investigador debe manejar diversas escalas para poder dotar de sentido los datos medidos de los cuerpos. Por ello se despliegan las “escalas geusiestesimétricas para determinar la acuidad gustativa” o sentido del gusto, las “optométricas y cromáticas de Parinaud”, la “cromoestesiometro de Toulouse” para el campo visual, el “aparato de Wund” para medir las sensaciones visuales de espacio: formas comparadas, dimensiones y posiciones. El método de la identificación y de la ordenación diferencial para el sentido de la vista, “el acúmetro de Politzer”; “el audiómetro de Gaiffe”; el “acúmetro de Toulouse”; el “pito de Galtón, el acúmetro de Krüger, el aparato de Pizzoli” todos ellos para determinar el grado y la cualidad de las sensaciones auditivas. La técnica del “olfatómetro de Zwaardemaker” y el “osmoscopio” para evaluar las sensaciones olfativas. Múltiples instrumentos para medir el tiempo de reacción acústico, como la técnica del “cronómetro D'Arsonval, el “metrónomo de contactos eléctricos”. El “diapasón electromagnético” para medir la capacidad de observación sus grados y respuestas. La “técnica del kimógrafo” y el ahumador para el análisis acústico.

También el futuro pedagogo debe conocer estrategias para determinar signos de fatiga en la atención como la técnica de “dictado de Sikorsky”, la técnica de la “copia de Schuyten”, de la “refección de Ebbinghaus”, de la cancelación y de las sumas de “Burgerstein y Kräpelin”. Así como una serie de test para determinar la

dirección é intensidad de la atención como el “cómputo gráfico, el aparato de Raushbourg, Wirth y Ramel” como formas de medir los fenómenos de la percepción, ligados a la asociación y la memoria. La técnica del “aparato rotativo de Müller y Schumann” para las experiencias sobre memoria. Aparato rotatorio de “Marbe y los métodos de Toulouse, Vaschide y Piéron”, para estudiar la memoria en general, los tests para estudiar la memoria de localización en el tiempo y en el espacio para la memoria sensorial. El método de “Ebbinghans, Müller y Pilzecher, e los tests de Toulouse y Pizzoli” para determinar el desarrollo de la memoria pictórica y verbal. Test para determinar el carácter y tipo de la asociación, y la capacidad de la imaginación como el “método introspectivo de la escuela de Würzbourg”, así como diversos tests y dispositivos para determinar la “imaginación reproductora” en materias específicas de la formación del alumno/a (Cf. Mercante, V. 1911, 83, 84. 85 y 86).

Con la tercera batería de estrategias y técnicas Mercante busca determinar el grado de normalidad o anormalidad de la inteligencia del alumno/a evaluado. Postula la necesidad de que el profesor/investigador pueda evaluar diversas capacidades de la inteligencia conceptual y emocional, por ello están destinadas a producir datos sobre el lenguaje, la “capacidad afectiva”, los “contenidos de la conciencia”, la “capacidad para juzgar y generalizar”, una serie de aptitudes como la matemática, la de lectura y la gráfica. También se evalúan elementos que permiten configurar la anormalidad o anormalidad de los sujetos, así como ciertas características de dicha anormalidad como trabajamos en el análisis de la criminalidad infantil que realiza Mercante. Estos estudios son los que determinan los tipos e intensidades de “los deseos” así como el “sentido estético”, y conceptualizaciones de conocimiento general y del “sentido común”. Recordemos que el sentido estético es usado por Mercante como manifestación de lo monstruoso, en tanto es signo de “la percepción de sutilezas”. Para estas capacidades de investigación se despliegan las siguientes herramientas y estrategias técnicas como fundamento científico de la mirada positiva del profesor/investigador.

También postula que los pedagogos/as deben poder recabar información sobre los contenidos del lenguaje a partir de métodos para examinar “el contenido verbal e ideativo de la composición”. También deben poder determinar el “grado de sugestibilidad” por medio del aparato de Sanctis”, así como realizar cuestionarios y exámenes de las pruebas sobre los testimonios en los niños. Deben conocer los

cuestionarios seriados para determinar la capacidad afectiva, los “métodos de Binet y de Mann” para conceptualizar los contenidos de la conciencia. Para determinar las capacidades para juzgar y generalizar los Cuestionarios de Toulouse. Como muestra del grado de inteligencia es importante para Mercante que el análisis de las aptitudes matemáticas sea exhaustivo, por ello propone una serie de tests y cuestionarios para explorar “la atención, memoria, juicio y razonamiento matemático, en cálculo, operaciones y problemas”. Otra aptitud importante es la de la lectura, en ella se analizan “la voz, la acentuación, pausas, dicción, respiración, movimientos generales, tiempo”. Finalmente una serie de exámenes, pruebas de determinación y cuestionarios para medir y determinar todo el espectro psicológico emocional, que tan presente se encuentra en los análisis de criminología infantil de Mercante, estos son los exámenes de aptitudes gráficas, la grafía de las letras resulta importante en los análisis del pedagogo positivista, así como el examen de la afectividad, de la empatía, la exploración de los deseos, del sentido estético y de ideas estructurales de la moral como sin el caso de “la bondad, la crueldad, el odio, la ira, la felicidad” y finalmente pruebas de conocimiento en general para determinar el sentido común (Cf. Mercante, V. 1911, 83, 84. 85 y 86).

Muchas de las estrategias o técnicas que enumera Mercante fueron utilizadas por él en sus estudios tanto en las escuelas normales como en la cárcel de Mercedes, al realizar los estudios sobre criminalidad infantil. El *Programa técnico de psicopedagogía* manifiesta una serie de supuestos no declarados que articulan y ordenan el modo de producir conocimientos y la forma de aplicar el método inductivo. Por ejemplo, el primer nivel de herramientas genera una serie de mediciones antropométricas, con el fin de organizar las tablas iniciales que dan cuenta de las cualidades raciales, ontogenéticas y filogenéticas manifiestas en los rasgos corporales medidos. Esta primera clasificación actúa de hipótesis para las siguientes mediciones, en tanto la medición en la recepción de estímulos mediante los órganos sensoriales y las respuestas, así como la memoria, viene a “comprobar” las diferencias raciales en este segundo nivel. El tercer nivel de medición el de la inteligencia actúa como comprobación de las dos hipótesis invisibilizadas en sus supuestos teóricos, en este sentido para Mercante se genera una continuidad, donde las mediciones anteriores no hacen más que justificar la hipótesis encubierta de las diferencias raciales en la capacidades de la inteligencia y el desarrollo. Es por esto que el *Programa técnico* manifiesta los supuestos de Mercante sobre la escuela,

como un laboratorio para poder medir, clasificar y disciplinar las fuerzas anormales. La escuela y su actividad educativa son pensadas como espacio de contención de la enfermedad social, pero también como laboratorio donde esa enfermedad es auscultada, vigilada e investigada en pos de una “cura”.

Cabe destacar los supuestos de investigación de Mercante comparados con los elementos de la ciencia trabajados al principio de este capítulo y los imperativos del inductivismo. Si bien Mercante postula en su estudio del método las observaciones de los hechos se debe realizar sin hacer conjeturas a priori, el inconveniente de Mercante fue no haber advertido sus propios prejuicios y supuestos; Mercante genera una acumulación amplia de datos y mediciones en este sentido cumple con los requisitos de registrar todo lo observado, el problema es que la hipótesis supuesta genera un sesgo sobre la recolección de datos. En este sentido Mercante cumple con el imperativo de generar análisis, comparación y clasificación de los hechos observados y registrados, aunque cuando produce las generalizaciones empíricas referentes a las relaciones entre los hechos clasificados por el sesgo mencionado fortalece el prejuicio discriminatorio y racial supuesto e invisibilizado desde el que parte. En última instancia el trabajo de Mercante no puede validarse lógicamente, ya que entre los múltiples casos estudiados y la generalización empírica que realiza hay un salto ilógico: se pasa abruptamente de lo particular a lo universal. Otro de sus sesgos más problemáticos es el de pensar los “sujetos a investigar” como una fuerza peligrosa a disciplinar, en este sentido su preocupación permanente es la vigilancia, medición y búsqueda de lo anormal, categoría que como hemos mencionado es una construcción ficticia y sesgada a partir de la afirmación de un sentido único de lo normal como ontología cerrada e inmutable.

Sin embargo, a pesar de las limitaciones y contradicciones del inductivismo de Mercante, cabe destacar que sus ideas tuvieron una fuerte impronta en la profesionalización de la pedagogía. Sobre todo a partir de la práctica constante de una educación basada en el método científico y en el uso de estrategias y dispositivos técnicos en pos de conocer mejor al “sujeto” educativo. El pensamiento pedagógico/científico de Mercante disputa epistemológicamente su valor social junto a otras disciplinas tratando de revertir las representaciones de pseudociencias que ejercen sobre ellas las ciencias más encumbradas como la medicina y la ciencias naturales, en ese momento. Por ello el pedagogo positivista se da a la tarea de mostrar la importancia de la pedagogía como disciplina científica tanto en el

desarrollo de los niños/as y adolescentes como en la configuración de una ciudadanía adecuada al desarrollo civil, tecnológico e industrial del país.

CAPÍTULO CUARTO Vergara y la reforma radical de la escuela estatal Argentina. Cómo constituir ciudadanos republicanos y autónomos

4.1. *Revolución pacífica*, un dispositivo de afirmación del *locus* de enunciación simbólico en el universo discursivo pedagógico argentino

Un mapeo general del libro *Revolución pacífica* (1911)

Carlos Norberto Vergara publica *Revolución pacífica* en 1911 en Buenos Aires, el libro recoge numerosos escritos producidos desde 1897 a 1911. Los mismos se encuentran en un arco discursivo que se tensiona entre dos situaciones significativas en su vida, su expulsión oficial del sistema escolar en 1900 y la obtención del título de abogado por la Universidad de la Plata en 1911. Reflexiona por medio de una escritura que se entrama entre el ensayo, la denuncia política y moral, el periodismo pedagógico y el informe de inspección educativa, sobre diversas circunstancias nacionales ligadas a la educación, la filosofía, la política, el derecho, la historia y la moral. El propio Vergara presenta el libro de la siguiente manera:

Conteniendo estas páginas escritos de diez y quince años atrás, gran parte publicados en vista de las circunstancias del momento, algunas serán algo duras, otras muy suaves, y podrán creerse hasta contradictorias; pero en todas va el propósito invariable del autor, de contribuir á que el país marche decidida y enérgicamente, rompiendo prejuicios del pasado (Vergara, C. N. 1911, 7 y 8).

La obra que contiene más de novecientas páginas, recopila once años de trabajos y se organiza en cinco partes. El “prólogo”, constituido por una serie de cinco escritos: unas breves palabras preliminares donde postula el valor del libro en relación al derecho, la educación y la filosofía. Una “Dedicatoria” que va dirigida a “Al Exmo. señor(sic) Presidente de la República, Dr. Roque Saenz Peña” y “Al señor(sic) Presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. José María Ramos

Mejía” (Vergara, C. N. V. 1911, 3). La dedicatoria no es menor, en tanto Vergara, quien había sido expulsado del sistema escolar bajo la dirección de Benjamín Zorrilla, es repuesto como Inspector Nacional en el distrito X (diez) por el mismo Ramos Mejía. En ella intenta congraciarse con las figuras del sistema político y pedagógico institucional y además será parte de una estrategia discursiva que Vergara intenta utilizar repetidas veces, la de correr las críticas del plano personal al de las “ideas “doctrinas” o “sistemas”.

Luego sigue “Pensamientos” una recopilación de citas de autores (José de San Martín, Simón Bolívar, Salomón, Montesquieu, Sarmiento, Mariano Moreno entre otros) que para Vergara muestran ideas y ejemplos que sirven en la lucha contra “los vicios más salientes que hoy dominan á nuestros país.”⁴² (Vergara, 1911, 6). Continúa una “Advertencia” que actúa específicamente como prólogo explicando las intenciones del libro: promover una revolución pacífica a partir de la educación, potenciar la libertad como el fin de la vida en sociedad y postular los argumentos que sustentan el pedido de una reforma total en política y educación. Finalmente el “prólogo” cierra con el apartado “Juicios sobre «Educación Republicana»” que crea un entramado discursivo compuesto por las opiniones favorable de figuras nacionales sobre su persona y su obra, con el fin de poner en valor sus ideas producidas desde 1897 a 1911 periodo en el que se encuentra expulsado formalmente del sistema de enseñanza, como ya mencionamos.

Luego del “prólogo”, sigue una “Introducción” y tres apartados denominados “Hacia el periodismo”, que recopila textos no publicados de la revista “La Revolución”; un segundo, llamado “Jurídica y sociales”, escrita en el periodo de obtención de su título de abogado; y la tercera parte, titulada “Temas varios”, que compila los textos que muestra una reflexión de mayor profundidad y precisión, elaborados en el periodo previo a la publicación de la obra.

La “Introducción” nuclea los ejes temáticos teóricos principales que atraviesan toda la obra: “Idea general del sistema revolucionario”, “la política”, “la historia”, “la educación”, “el prejuicio oficialista”, “la filosofía”, “la ciencia”, “el derecho”, “el orden público” y “la literatura”. Además de las definiciones de estas ideas, Vergara coloca en este bloque los juicios vertidos sobre una obra publicada por él en Santa Fé 1899 denominada *Educación republicana*, con la cual participo y gano una medalla de plata en la Exposición de San Luis en Estado Unidos. Sobre esta obra

⁴²

Respetaremos la ortografía y la gramática original de los escritos del autor.

y sobre *Revolución pacífica* dirá: “Aquel libro fué revolucionario, como éste, y como son todos nuestros escritos”. Prueba suficiente del “potencial” del texto son para Vergara las “opiniones favorables de tan distinguidos representantes de la intelectualidad argentina, cual son los doctores Agustín Álvarez, José Bianco y Víctor Mercante”. Se apoya en estas opiniones para dar “mayor autoridad á las doctrinas que hoy presentamos á la consideración pública” (Vergara, C. N. 1911, 16).

Hacia el periodismo, recopila artículos que Vergara escribe en 1908 para «La Revolución», un periódico creado por él en Buenos Aires “deseando llevar nuestros ideales más directamente á la opinión popular; pero cuya publicación tuvimos que suspender en breve, por causas diversas” (Vergara, C. N. 1911, 89). En ellos reflexiona sobre el sentido de la idea de “revolución pacífica” o “reforma radical” que postula y lleva a cabo, pensada como la afirmación del progreso incesante de la vida, lo que denomina indistintamente como la “ley de la vida”, la “ley de renovación incesante” o “verdad suprema”. Bajo dicha “ley” Vergara se mueve estructurando lo que a su parecer son las “ciencias” fundamentales de la vida humana: la política (el gobierno), el derecho, la educación y la filosofía. A partir de ellas muestra dos modos de regímenes sobre la vida, el despótico, en clara alusión al régimen de dominación oligárquica dirigido por Roca, causante de la corrupción sobre todos los niveles de la vida humana, y en contraposición, el republicano, camino fecundo para la regeneración del “espíritu nacional” o lo que también denomina “la raza argentina”. La idea de “revolución” o “reforma radical” es entendida por el pedagogo en un sentido krausista, como restauración del desarrollo progresivo, libre y espontáneo de las capacidades de la humanidad, concedidas por Dios, manifestando también su posición panenteísta.

El segundo capítulo, denominado “Jurídica y sociales”, escrito en el periodo de obtención de su título de abogado pone el acento en temas jurídicos desde una visión iusnaturalista teológica donde podemos destacar textos como “Supremacía del Derecho”, “Biología Social”, “El hombre de genio y el delincuente”, “Derecho Constitucional.—Reformas á la Constitución Nacional”, “Sufragio Universal”, “Los Códigos”, “El derecho de llevar armas y el orden público”, “Derecho penal”, “La pena de muerte”, “El primero de los derechos” y “Justicia gratis”

Por otro lado articula una serie de “leyes” o conceptos filosóficos “jurídicos” que organizan su entramado teórico epistemológico. Estas son: “Primera Ley de la Vida”, “Leyes del medio ambiente”, “Ley de renovación incesante”, “Ley de

perfeccionamiento”, “Ley de cooperación”, “Ley de libre desenvolvimiento”, “Ley de solidaridad”, “Unidad sociológica”, “Gobierno propio”, “Filosofía”, “Leyes morales”, “La existencia de Dios”, “La inmortalidad del alma”, “La verdad suprema”, “La libertad y la ciencia” y el “Concepto del Universo”.

Otra temática que desarrolla y que podemos esbozar a partir de diversos artículos de este apartado están relacionados con la Filosofía política y con la concepción de poder político contextualizado en el caso argentino, criticando las prácticas despóticas, clientelistas y corruptas de la dominación oligárquica argentina, que Vergara conecta históricamente con el espíritu latino que se reproduce en América y que debe superarse. Ejemplos de esto son los textos: “Filosofía del centralismo latino”, “La empleomanía”, “Todo está en todo. — Un millonario latino” y “El gran error de Napoleón I”. Otras conceptualizaciones acerca de la posibilidad de reorganización del país a partir de la comprensión del carácter nacional propio de la Argentina, del fortalecimiento del gobierno propio de los ciudadanos y de la fuerza del pueblo organizado se encuentran en los textos: “Lo indiscutible”, “Omnipotencia del pueblo”, “El ejemplo de los fuertes”, “La política”, “Fundamentos de la política”, “Poder de la política”, “La fortuna en política”, “Grandes cosas en poco tiempo”, “El gobernante”, “Carácter del gobierno”, “El Estado”, “El Estado y el progreso general”. Estas ideas se encuentran ejemplificadas en las experiencias propiciadas por los levantamientos radicales y se manifiestan en los textos: “Reorganización del país. — Estudio dedicado á los radicales argentinos”, “Carácter nacional”, “Gobierno propio argentino”, “Oportunidad del gobierno propio”, “La ciudad nueva”, “La condición de todo bien”, “Objeciones falsas”, “La tutela del Estado”, “El primer magistrado” y “Supresión de aduanas”. Finalmente una serie de textos relacionan Estado y educación y su expresión particular en Argentina: “El Estado y la educación”, “El carácter nacional en la enseñanza”, “Una nueva verdad de acuerdo con Sócrates, Jesús y Darwin”.

La tercera parte, denominada “Temas varios”, recupera nuevamente la temática pedagógica analizando qué medidas debían realizarse para transformar las escuelas primarias y secundarias en la época. Entre los escritos destacables se encuentran: “La obra que puede realizarse en las escuelas”, “Otras medidas” y “Educación secundaria”. Vergara pone nuevamente el acento en que la función de la educación debe ser promover el “Gobierno propio del niño” para erradicar la “Escuela de criminales” vigente en el modelo escolar despótico de la época. En “Para

Francia, para Portugal y para todos los republicanos de Europa” reflexiona sobre las naciones “republicanas” europeas y su situación decadente de la que puede salir a partir de la aplicación de la ley que sintetiza para Vergara todo pensamiento sociológico la “ley de autonomía”, que se corresponde a la “idea de gobierno propio”. Finalmente reflexiona sobre algunas ideas de la coyuntura política nacional y su deseo de progreso de una nación argentina con carácter republicano a partir de la tarea que comienza el nuevo gobierno radical, en el texto: “Lo que hará el Dr. Sáenz Peña como Presidente”, ligado a esta renovación republicana apela a la fuerza política que puede dar la juventud a la nación en “Llamado á la juventud”. Finalmente previo al “Apéndice” de cuál haremos un tratamiento pormenorizado, Vergara reflexiona sobre la función de la religión dentro de las tramas de la nación y su fuerza para potenciar y organizar éticamente el progreso del “pueblo”, desde el panenteísmo krausista como posicionamiento religioso, en los escritos: “Un gran factor del progreso. — La religión” y “Nuevo Evangelio”.

Hemos bocetado la estructura del libro para poder entramar las coordenadas vitales de Vergara atravesadas por las ideas con las que organiza su revolución pacífica. El mapeo del libro nos permite observar cómo el pedagogo denuncia que el poder estatal se ejerce de modo despótico y que la escuela de carácter autoritario que instruye ciudadanos fiscales, es una muestra de prácticas autoritarias. En contraposición, Vergara intenta ofrecer la posibilidad de una escuela republicana abocada a formar ciudadanos libres y autónomos. Esto es expresado a partir de ciertas conceptualizaciones de carácter positivista que podemos observar en las postulaciones de leyes que organizan para Vergara la vida biológica y social.

La idea de “pensamiento” postulada por José Gaos nos sirve para organizar el libro que produce Vergara en tanto manifiesta un tipo de reflexión que se centra en “(...) los objetos inmanentes, humanos, que por propia naturaleza de las cosas, históricas éstas, no se presentan como los eternos temas posibles de un sistema, sino como problemas de circunstancias” (Gaos, J. 1945, 9). Este modo de reflexión práctica que no se abstrae de las condiciones espacio temporales de la vida cotidiana, sino que las toma como objeto de estudio temas o “problemas de resolución urgente; pero que usa como formas los métodos y el estilo de la filosofía o de la ciencia. (Gaos, J. 1945, 10). En este sentido las reflexiones teóricas vergarianas poseen un núcleo práctico que podemos caracterizar con el concepto gaosiano de “pensamiento”. Por ello Vergara tematiza desde distintas posiciones teóricas los

mismos problemas: El centralismo estatal de la dominación oligárquica desplegándose en todas las esferas de la vida. Posición contraria a su pensamiento krausista que postula la división de las esferas del espíritu. Esferas que deben desarrollarse con autonomía y en armonía y no centralizadas en una esfera predominante, que para Vergara se observa en el Estado despótico argentino. La idea de pensamiento nos permite comprender la articulación krausopositivista que realiza el pedagogo. La vinculación, por un lado, de la tematización “científica” de la realidad biológica y sociopolítica en la determinación de “leyes”, posee una clara pertenencia a la postulación científica propia del positivismo. Por otro lado, los supuestos axiológicos manifestados en la idea de bien son el fundamento filosófico moral para organizar tanto la educación como la política ya que permite el desarrollo de una república, esto en clara filiación con ideas krausistas. También observamos que su concepción sobre el derecho es iusnaturalista teológico en un sentido krausista, siguiendo al filósofo jurídico alemán Heinrich Ahrens. En cuanto a sus escritos pedagógicos se orientan a una posición krausopositivista, fuertemente influenciada por Pedro Scalabrini, quien fuese su maestro en la Escuela Normal de Paraná y que fue tanto krausista como posteriormente positivista.

Vergara y la construcción de su *locus* de enunciación diferencial en relación al sistema educativo argentino del Estado despótico

Tanto Adriana Puiggrós en “Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino” (1990), como Mariana Alvarado en “Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el Siglo XIX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara” (2011), como Flavia Terigi y Nicolás Arata en “Pedagogía y revolución: escritos escogidos / Carlos Vergara” (2011) reconstruyen una valiosa y precisa biografía sobre Carlos Vergara desde distintas perspectivas. Puiggrós desde una perspectiva que intenta “mantener el discurso en el registro pedagógico y en los recodos de sus articulaciones con otros registros de los procesos sociales” (Puiggrós, A. 1990, 51). Allí, Vergara se presenta como un actor “demasiado acusado, demasiado olvidado, demasiado marginal” que manifiesta una “historia de la

educación argentina que ignoró, negó, destruyó, ocultó, sancionó a los subversivos de la pedagogía” (Puiggrós, A. 1990, 51). En este sentido, Puiggrós organiza la biografía de Vergara intentado poner en valor la presencia de “discursos alternativos en un campo educacional” y revelar el modo en que ejercieron resistencia a un modelo educativo “liberal - conservador” predominante en la época.

Por su parte Alvarado desde una visión que mixtura la historia de las ideas filosóficas, la filosofía de la educación y la filosofía práctica, recupera a Vergara a partir de una trama que piensa su “praxis docente” como evidencia de “las derivaciones propias del krausismo que en él se dan en diálogo con tesis vinculadas con el positivismo” (Alvarado, M. 2011, 92). A su vez Alvarado explica de qué modo las ideas filosóficas fueron los cimientos de “las reformas que lleva adelante y las transformaciones que sugiere puede afirmarse que recurre a tesis krausistas y positivistas” (Alvarado, M. 2011, 92).

También Flavia Terigi y Nicolás Arata en la “Presentación” del texto citado explican que el abordaje que hacen de la biografía del pensador mendocino no intenta ser “monolítica, acabada; más bien se propone presentar el derrotero de una vida, de un proyecto atravesado por lo azaroso” (Terigi, F. y Arata, N. 2011, 12). Por ello no ponen el acento en una descripción lineal de sucesos si no que intentan “hacer referencia al modo en que la figura de Carlos Vergara fue interpretada por la historiografía educativa argentina para dar cuenta de las reflexiones, las ideas y las controversias que generó” (Terigi F. y Arata, N. 2011, 12).

Las lecturas biográficas y diversamente atravesadas por la historia de la educación y la filosofía de la educación que realizan estos/as autores/as son un material que permite dar una idea compleja de la vida del pedagogo. En este sentido, nos parece pertinente no reconstruir toda la biografía de Vergara ya trabajada en las obras mencionadas, sino abocarnos al análisis de su propia autobiografía escrita en el libro *Revolución Pacífica*, para entramar sus ideas con un universo discursivo que lo provoca e impulsa a escribir esta obra. Específicamente articulamos una reflexión sobre su *locus* de enunciación a partir de una especie de memorias que Vergara selecciona, que van desde su nacimiento en 1859 a la publicación del libro en 1911 y que tratan de ser una especie de prueba empírica del funcionamiento positivo de una serie de conceptos fundamentales dentro del sistema vergariano, como son las ideas de: “medio ambiente”, “acción fructífera”, “respeto por la humanidad”, “acción libre” y “gobierno propio”. Dichos conceptos son presentados como dispositivos

disruptores de las tramas autoritarias y disciplinarias del despotismo estatal trabajadas en los capítulos segundo y tercero, existentes de modo predominante en el sistema escolar argentino de la época.

Carlos Vergara desarrolla en el “Apéndice” de su libro *Revolución Pacífica* una biografía incompleta que llama “Recuerdos”, escrita como retazos “que sirvan de mayor explicación á las doctrinas que sostenemos, y que nos den oportunidad de expresar algunas ideas que no están en lo ya expuesto” (Vergara, C. N. 1911, 747). Esta operación discursiva busca entramar sus “doctrinas” con las condiciones históricas y personales que lo constituyen, se corre de una biografía personal que dé cuenta de sus logros y honores, para articular una historización de sus ideas en tanto respuesta a problemática educativas y políticas que lo convocan por medio del ideal de humanidad. De este modo sus “Recuerdos” nos sirven para urdir los hilos de una historia de las ideas del autor, ya que nos permiten visibilizar tanto los acontecimientos que provocan sus doctrinas como las redes de pensadores, lecturas e ideas de su entramado discursivo.

Pero a su vez estas memorias tienen una función más interesante dentro del universo discursivo, que es la de afirmar su *locus* de enunciación con el fin de desmentir las acusaciones y consecuencias de sus prácticas y discursos que repetidas veces lo enfrentan con el CNE. Vergara se ve en la tarea, debido a las condiciones precarias en las que produce fruto de las repetidas confrontaciones con las autoridades del sistema educativo estatal, de fundamentar un *locus* de enunciación simbólico favorable para contrarrestar los embates sobre sus prácticas provenientes del despotismo estatal como sobre sus discursos provenientes de los normalistas positivistas. En este sentido Puiggrós recupera al pedagogo porque representa una posición de resistencia, el “inspector Carlos Norberto Vergara, el "loco Vergara", era demasiado acusado, demasiado olvidado, demasiado marginal, como para pasarnos inadvertido” (Puiggrós, A. 1990, 51). Los discursos y prácticas que ejerce Vergara son una fuga a los modos autoritarios y disciplinarios de ejercer la educación por parte del Estado. Por ello Puiggrós fundamenta una historia de la educación que recupere aquellas voces en conflicto que rompen con la supuesta monotonía y continuidad del sistema escolar, que han sido sistemáticamente invisibilizadas en el discurso oficial.

Fue su angustia, sombra presente en los recodos de una historia de la educación argentina que ignoró, negó, destruyó, ocultó, sancionó a los subversivos de la pedagogía, lo que nos advirtió sobre la posibilidad de la existencia de discursos alternativos en un campo educacional cuyos cancerberos aún no habían concluido su tarea. Elegimos deslizarnos por las vertientes de aquella angustia, y sentimos los ecos de los conflictos que aún constituyen la educación argentina (Puiggrós, A. 1990, 51).

Quienes también recuperan esta posición de resistencia en Vergara y la consecuente invisibilización que sufre por parte del CNE como castigo, son Terigi y Arata. En primer lugar visibilizan la intención permanente, presente en los discursos del pedagogo que: “constituyeron una reflexión disruptiva respecto de las concepciones sobre la función de la escuela, los dispositivos disciplinares y las estrategias didácticas elaboradas por el normalismo, por un lado, y sobre el papel que asumieron el Estado y la sociedad en la organización y administración del sistema escolar, por el otro” (Terigi, F. y Arata, N. 2011, 11). Vergara sufre las consecuencias de sus críticas y se ve una y otra vez en la necesidad de defender sus ideas y sus prácticas. Para esto escribe cartas a otros normalistas para que reseñen sus libros o comenten el valor o la intención de sus prácticas. El pedagogo manifiesta así la necesidad permanente y acuciante de establecer una red discursiva que apoye y ponga en valor sus afirmaciones. Terigi y Arata recuperan la trama detrás de sus escritos “en ellos se entrevé una convicción: hacer de la educación el punto de apoyo de una revolución que transforme las bases sobre las que se asienta una sociedad” (Terigi, F. y Arata, N. 2011, 11).

La postulación de un *locus* de enunciación diferencial supone para Mignolo un “campo abierto” que permite construir un discurso afirmativo a partir de la vinculación entre las “circunstancias históricas”, la “sensibilidad personal” y la coherencia lógica. Por ello Mignolo expresa: “Al insistir en la conexión entre el lugar de la teorización (ser de, venir de, y estar en) y el *locus* de enunciación, estoy enfatizando que los *loci* de enunciación no son dados, sino representados; y no estoy suponiendo que solamente la gente que viene de tal o cual lugar puede teorizar X” (Mignolo, W. 1995, 103). Vergara produce un *locus* de enunciación diferencial dentro del entramado despótico y positivista del sistema escolar y estatal argentino de principio del siglo XX. Sus discursos y prácticas desafían directamente la hegemonía de la dominación oligárquica en diversos planos, poniendo en tensión el *locus* de enunciación que en nombre del progreso, el orden, la racionalidad y la ciencia afirmó

su propio privilegio sobre otras formas de racionalidad, otras formas de pensamiento, sobre la vida política y sobre la educación. El *locus* de enunciación diferencial de Vergara posibilita a partir de la idea de revolución o reforma radical, como veremos, pensar un horizonte utópico diferente para la educación, la ciudadanía y el Estado.

Vergara escribe una primera “autobiografía” en 1909, cuando ya tiene 50 años, que es publicada en *Revolución Pacífica* como un “Apéndice”⁴³. En cien páginas desarrolla sus experiencias de vida poniendo especial énfasis en las vivencias educativas como alumno o docente. El análisis se mueve entre dos modelos de educación en pugna: el autoritario y el antiautoritario o en palabras de Vergara el “despótico” y el “republicano”. El desarrollo de la autobiografía no siempre sigue un orden cronológico sino que mixtura los eventos en relación a su importancia y su relación con los conceptos mencionados anteriormente. En este sentido hacemos una reelaboración del texto ordenándolo cronológicamente y detallando las vinculaciones con el sistema teórico postulado por el pedagogo mendocino con el fin de revelar este *locus* de enunciación diferencial que disputa con la posición hegemónica del despotismo estatal. La construcción de este lugar de enunciación diferencial es generada a partir de una serie de ideas que según Vergara tienen consecuencias positivas en la realidad escolar y estatal, estas son: la “acción fructífera”, el “medioambiente”, el “espontaneísmo” y el “gobierno propio del niño”, entre otras. Todas ellas entran en un lugar simbólico de afirmación distinto de la hegemonía discursiva del despotismo estatal y del normalismo positivista aliado a dichas prácticas con el fin de despertar una reforma radical en la educación y en el Estado.

Carlos Norberto Vergara nace en Mendoza el 6 de junio en 1859 hijo de Carolina Arce de Vergara y Carolino Vergara, su infancia sucede en un campo cultivado por sus padres “en el punto de la República que mayor semejanza tiene con el paraíso terrenal: Mendoza” (Vergara, C. N. 1911, 753). La crianza bucólica es mentada por Vergara como el medio ambiente y la herencia que potenciado por su “iniciativa individual” propician las bases morales e intelectuales de su accionar “reformador”. Por ello dirá “(...) lo bueno que haya podido hacer ó pensar, es un resultado de lo que hicieron ó pensaron mis padres, de lo que he visto y sentido á mi alrededor, de las condiciones del medio en que me crié, de la influencia del suelo, del clima” (Vergara, C. N. 1911, 748). La “iniciativa individual” o “esfuerzo propio”

⁴³ Luego escribirá otra más acotada y específica ligada a sus prácticas pedagógicas en su libro *Filosofía de la educación* de 1916, bajo el nombre “Títulos de reformador”.

permite articular todo el bagaje que ofrece el medio ambiente, por esto sin negar su “esfuerzo propio” asegura que “ese mérito, debemos compartirlo con nuestros antepasados, con el clima, con la belleza de la tierra, con las instituciones del país, con el espíritu del siglo” (Vergara, C. N. 1911, 748).

La experiencia con el medio ambiente y la relación con su padre y su madre fueron para Vergara elementos para constituirse como “un cuerpo y una mente fuerte”. Los recuerdos de su niñez son puestos por el pedagogo como influencias fundamentales para entender la idea de acción fecunda mostrada por el autosustento que posibilita el trabajo de sus padres en las tierras que poseen: “representaba para la niñez algo que se aproximaba á un paraíso, con vastos jardines, parrales, árboles de toda clase, casi todos plantados y cultivados por la mano de mis padres” (Vergara, C. N. 1911, 760). La experiencia de trabajar junto a sus padres para “ganarnos la vida” sumado a la educación moral e intelectual que estos le propiciaban es para Vergara la posibilidad de adquirir el “mejor sistema de educación, desde siglos pregonado, pero poco practicado aún, y que se basa en el mejor principio: desarrollar simultánea y armónicamente las facultades físicas, intelectuales, y morales” (Vergara, C. N. 1911, 761). De ellos también Vergara retoma la idea de respeto al otro, esta idea de “respeto ha influido mucho en mis doctrinas pedagógicas, respecto á los derechos de la, personalidad del niño, de que hablo en algunos capítulos de esta obra” (Vergara, C. N. 1911, 757).

En sus primeros años, desde los 5 a los 10, Vergara recuerda haber sido educado por sus padres principalmente, pero también menciona otras prácticas significativas también ligadas al respeto y el buen ambiente, por ejemplo a los 5 años (1864) fue instruido en su casa por maestras particulares “unas señoras cordobesas que enseñaban á algunos niños del barrio, mediante una modesta mensualidad” (Vergara, C. N. 1911, 764). La práctica educativa de estas maestras es considerada por el pedagogo como totalmente opuestas a la enseñanza de la lecto-escritura dominante, las que denomina con la frase “la letra con sangre entra”. Ilustrando su experiencia, relata que “á mí me hicieron entrar las letras á fuerza de ricos duraznos pelados por la mano de las maestras” (Vergara, C. N. 1911, 764). Manifiesta así una tensión entre dos modos de educar, una enseñanza que tiene como base el respeto, representada por las “humildes pero dignas señoras, que me enseñaron las primeras letras, á la vez que el valor de la bondad en los sistemas de educación” (Vergara, C. N. 1911, 764) y otro modo, de carácter autoritario, que Vergara ilustra con el riesgo

de “caer en manos de un maestro brutal, como había muchos en aquella época” (Vergara, C. N. 1911, 764) manifestando un proceder disciplinario y autoritario, como lo es el castigo físico. La influencia de sus formadores y formadoras es postulada por Vergara como el fundamento que forjó en él la idea de una educación antiautoritaria basada en el respeto y en un medio ambiente propicio.

En 1866 ingresa al “Colegio del Salvador”, “fundado y dirigido por Manuel Sayanca, donde se educó casi toda la juventud de Mendoza, en aquella época” (Vergara, 1911, C. N. 764). Sayanca era considerado por Vergara uno de los primeros maestros del sistema escolar formal que dejaron marca en su quehacer, en tanto ejercía una enseñanza práctica, por sobre las meras repeticiones teóricas propias del sistema lancasteriano o de enseñanza mutua vigente en Argentina desde 1822. Recuerda que en colegio del Salvador: “Allí aprendí yo casi todos los conocimientos de la escuela primaria, antes de ir al Paraná” (Vergara, C. N. 1911, 765). Luego de esta experiencia práctica Vergara menciona su ingreso en 1869 al Colegio Nacional, del cual tiene una consideración negativa por su enseñanza teórica, monótona y repetitiva, “pues en el Colegio Nacional, donde ingresé como á los diez años, el estudio me fué desagradable, y casi nunca habría los libros” (Vergara, C. N. 1911, 765). De esta experiencia comenzó a comprender su tendencia al estudio de “las realidades de la vida” una educación práctica que lo llevaban a “rechazar con gran repulsión el estudio de cosas cuya utilidad inmediata no veía” (Vergara, C. N. 1911, 757). Estas experiencias fueron dentro del sistema de escuela lancasteriana o de educación mutua en Mendoza que Arturo Roig desarrolla en “Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822 - 1974)”. El filósofo mendocino comenta como rasgos distintivos de la enseñanza mutua el “autoritarismo, formalismo y despersonalización”. El sistema lancasteriano comenzó a ejercerse en la provincia en 1822 y perduró hasta 1872 aproximadamente. Roig lo relata de esta manera:

(...) la enseñanza por este sistema se generalizó al fin y perduró, por lo menos, hasta la aparición de los primeros egresados de la Escuela Normal de Paraná, a los que les tocó reformar las antiguas modalidades de enseñanza. La carencia de maestros, así como el aumento del número de alumnos, fueron, tal vez, una de las causas de aquella perduración, sin que sepamos cuál fue el espíritu con el que se aplicó un sistema pensado para otros contextos sociales (Roig, A. 2007, 311).

Entre los primeros egresados del Paraná que transformaron la educación lancasteriana vigente que menciona Roig, se encuentran Julio Leónidas Aguirre (1861-1914) y Carlos Vergara. Estas distintas experiencias tanto de la escuela lancasteriana en el Colegio Nacional y la del Colegio del Salvador o el de las “maestras cordobesas” actúan como una operaciones discursivas para componer una historia de vida ligada a los mencionados modos educativos en tensión, el autoritario y el antiautoritario. En este sentido, si bien nos parece correcta la afirmación de Puiggrós sobre Vergara y el “egocentrismo que lo caracterizaba” (Puiggrós, A. 1990, 67) carácter que se visibiliza en sus escritos y en su autobiografía, creemos que no es enriquecedor para nuestros intereses teóricos reducir la experiencia a una visión psicologista. Consideramos de mayor precisión mentar el modo en que su discurso se articula con una trama histórica, social y política que lo incluyen como actor, donde está en disputa la configuración de un modo de escuela y un modelo de educación para el sistema educativo en creciente formalización y expansión. Por ello nos parece de mayor precisión la lectura que hace Puiggrós al delimitar “una serie de posiciones dentro de las estrategias pedagógicas liberal-conservadoras y otra serie en el campo alternativo” (Puiggrós, A. 1990, 42) donde Vergara es presentado en el “campo alternativo” en la esfera “Democrática radicalizada” de estas variantes pedagógicas en pugna.

En 1875 Vergara postula a una beca nacional para ir a la Escuela Normal de Paraná (ENP), al cual ingresa en marzo de ese año. Alvarado (2011) relata de qué modo accede el mendocino a esta beca:

Había leído en El Constitucional –Diario oficial y único de aquella época en Mendoza– el ofrecimiento de becas para ir a Paraná. Carolino se puso inmediatamente en contacto con el gobernador de la provincia, Francisco Cívot, sucesor de Aristides Villanueva, principal impulsor de la educación común, y con el ministro Isaac Chavarría, quienes accedieron a la concesión. Vergara fue becado en 1875 para estudiar en la Escuela Normal. (Alvarado, M. 2011, 97)

La Escuela Normal de Paraná es representada por Vergara, en comparación con sus otras experiencias educativas, como un lugar “donde los métodos eran mejores” y donde fue educado “sin haber destruido mi mente en trabajos para mí detestables” (Vergara, C. N. 1911, 758). Su formación en el colegio Paraná es mencionada como el “gran acontecimiento feliz de mi vida (después de haber sido sacada de la nada, á la vida de la inmortalidad del espíritu)” (Vergara, C. N. 1911,

765). La experiencia tiene diferentes tramas que perfilan la idea de educación que llevará adelante una vez recibido en 1878. Las dos más significativas que propiciaron un medio ambiente enriquecedor son las experiencias que vivió con sus maestros/as y compañeros. De sus maestros valora distintas enseñanzas, dice del estadounidense George Sterns, el primer director del Normal de Paraná nombrado por Sarmiento, haber adquirido el “entusiasmo patriótico”. De José María Torres, el segundo director del Normal, considerado por Vergara como un “modelo de cultura y de nobleza”, lo recuerda como un gran constructor del orden basado en una conducta que nunca “hizo inspirar dudas sobre su honradez” y que propiciaban una figura de autoridad que “llegó á ser incontrastable” (Vergara, C. N. 1911, 772). Por su parte la alta concepción que tenía de Pedro Scalabrini, de quién Vergara se consideraba discípulo, era expresada en afirmaciones como “fué quien dió rumbos científicos á la juventud” en la escuela. Las formas pedagógicas de Scalabrini son recordadas por el mendocino como el modelo de medioambiente benéfico para el crecimiento de los alumnos, por ello menciona que “favoreció en sus clases la espontaneidad de los alumnos, convirtiéndolas en una reunión libre de jóvenes estudiosos, ó poco menos, tanta era la libertad que nos daba” (Vergara, C. N. 1911, 773). Para Vergara, Scalabrini representaba un modelo de maestro antiautoritario, “un hombre, un amigo de la juventud y del saber, espontáneo, sincero, despreocupado” (Vergara, C. N. 1911, 773 y 774). Recordemos que tanto Roig como Puiggrós, consideran a Scalabrini como el precursor del krausismo pedagógico en la Argentina desde el ENP, dice Puiggrós la “corriente espiritualista, en particular el krausismo, introducidos sus aspectos pedagógicos en el país por Pedro Scalabrini en la década de 1870” (Puiggrós, A. 1990, 49). Por su parte Arturo Roig, aclara que:

Uno de los hechos más importantes para nuestro estudio fue la presencia de Pedro Scalabrini (1848-1912) en la Escuela Normal de Profesores de Paraná a partir de 1872. Este, educador de origen italiano de quien ya hemos hecho mención como introductor de la filosofía de Comte en Argentina, fue en sus comienzos krausista. (Roig, A. 2006, 87)

Era tal la influencia de Scalabrini y el medioambiente que generaba con sus alumnos que Vergara menciona que quien “tenía algunas dotes mentales, allí se despertaba á un nuevo mundo de luz, y veía trazado su camino para el porvenir” (Vergara, C. N. 1911, 774). El pensador mendocino participa de una experiencia educativa que modeliza su ideal de docente, en tanto observa que en el accionar de

Scalabrini el “profesor trataba de achicarse para engrandecer á sus alumnos, ó sea, que su autoridad no fuera aparente, aunque sí muy eficaz, mucho más eficaz que la autoridad ostensible y esclavizadora de la generalidad de los maestros” (Vergara, C. N. 1911, 774). Por eso afirma de ese medioambiente educativo frases como “Allí encontré yo mi elemento” o que este modo de ejercer la docencia y de entender la educación era el “sistema” al “que correspondía á mis naturales inclinaciones heredadas” (Vergara, C. N. 1911, 774). Para Vergara la experiencia del Normal concentraba elementos espirituales constituido por la amalgama de “la más progresista de las naciones del mundo, Estados Unidos” en la figura de las maestras y del propio Sterns, “por el genio de Sarmiento, por el noble carácter de Torres y por el espíritu científico de Scalabrini” (Vergara, C. N. 1911, 776). En este reconocimiento del medio ambiente espiritual del Normal de Paraná, Vergara muestra la representación que tiene del normalismo y de los pedagogos. A partir de la afirmación de un “nosotros” constituido por los educadores como adalides de la reforma radical, que reconocen un legado que les otorga historia e identidad y les dona una dirección hacia donde proyectar la reforma radical. Por ello Vergara se siente continuador de un legado pedagógico político comenzado por Sarmiento, enriquecido por Scalabrini quien potencia este legado con elementos científicos y que seguido por él y otros normalistas conducirá por medio de la educación a la Argentina a ser una nación “progresista” como Estados Unidos.

Vergara recuerda de su paso por ENP como estudiante y que muestra este nosotros pedagógico político normalista, es la relación con sus compañeros de la cual cuenta un evento muy significativo que denomina como “Sociedad Económica Normal”. Esta experiencia es recuperada tanto por Alvarado (2011) como por Sandra Carli en *Entre Ríos escenario educativo 1883 - 1939* (1995), Carli comenta las dificultades de los primeros alumnos del Normal, quienes por distintas circunstancias se enfrentaban a problemas para conseguir hospedaje. Por ello se agruparon en “una «sociedad económica normal» organizada por estudiantes para que la beca les alcanzará afrontando entonces gastos comunes” (Carli, S. 1995, 38). Vergara recuerda sobre dicha “Sociedad Económica Normal” que se organizaba a partir de prácticas assemblearias entre las que menciona como tareas elegir “presidente, tesorero, ecónomo y no recuerdo, qué más; los restantes éramos vocales, pues todos teníamos voz y voto en las deliberaciones” (Vergara, C. N. 1911, 776). Entre sus acciones Vergara rememora que se organizaban para resolver todas las necesidades

básicas como alquilar “una casa, se tomaba una cocinera, y el presidente se encargaba de los gastos, mediante la cuota de diez o doce pesos que cada uno daba al tesorero” (Vergara, C. N. 1911, 776). La organización de una sociedad económica común les permitía a todos los participantes con un aporte de veinte pesos pagar las necesidades básicas “para vivir y hasta para alquilar un piano entre muchos, lo que permitía tener todas las noches un punto de recreo en la casa, donde se dirigía todo el que, cansado de estudiar, buscaba distraerse para volver con más éxito al estudio. (Vergara, C. N. 1911, 776). Lo que Sandra Carli no observa es el valor que Vergara le da a dicha experiencia que supera el mero plano económico, y que es también una experiencia democrática y “moralizadora”, por ello el pedagogo expresa:

La sociedad resultaba, á la vez que económica, moralizadora, pues para ingresar se necesitaba ser propuesto y aceptado por la asamblea, no recuerdo si por unanimidad.

Esa vida de asociación nos enseñó mucho, pues hacíamos vida republicana, y resolvíamos toda cuestión importante, después de ser sometida á la consideración de la asamblea, donde nos ejercitábamos en la vida parlamentaria. (Vergara, C. N. 1911, 777)

El ambiente asambleario y de vida republicana entre los alumnos del Normal sumada a las acciones de los educadores mencionados son consideradas por Vergara “las huellas imborrables” que perfilaron el accionar de “los ex alumnos del Paraná” que “fueron á modificar la suerte de la enseñanza argentina en todos los extremos del país, ejerciendo influencia tan rápida y eficaz en toda la Nación, cual jamás se vio hiciera instituto ni universidad alguna del mundo” (Vergara, C. N. 1911, 769). Expresando este legado que los normalistas buscan ejercer.

Mariana Alvarado a partir de la noción incidente doxográfico entrama la obra y vida de Vergara, desde su egreso de ENP en 1878 a su renuncia a la inspección de Santiago del Estero en 1887 como la “campana pedagógica krausista”. Esta etapa de Vergara donde su práctica de escritura se mueve como “ensayo periodístico” tanto en el *Instructor popular* como en *La Educación*. A su vez estas experiencias se caracteriza: “por situarse en sus años de juventud, de formación, de intensa preocupación política, de una profunda inquietud por conocer y denunciar la situación de las escuelas, de la educación y de la formación del magisterio en el interior del país, desde 1878 hacia 1902” (Alvarado, M. 2011, 105).

En diciembre de 1878 Vergara se gradúa de la ENP, desde ese año hasta 1880 ejerce la docencia en esa escuela: “me gradué de profesor en Diciembre del 78, de

diecinueve años de edad, y enseguida fui nombrado profesor de la misma escuela” (Vergara, C. N. 1911, 779). En esta experiencia podemos observar algunos supuestos epistemológicos, que pueden resumirse en la afirmación de que la ciencia es una práctica fecunda que toma la teoría como una herramienta y no como un fin en sí mismo, por ello dice: “la ciencia es esencialmente republicana, y que todos los hombres, las doctrinas y las academias que sostienen sistemas sin inmediata aplicación, son factores contrarios a la verdad y a la ciencia, y enemigas del progreso y de la cultura humana” (Vergara, C. N. 1911, 322). En su primera experiencia como docente Vergara expresa que no poseía muchos conocimientos teóricos, afirma que: “Sabía poco; pero tenía el corazón lleno de fe, de esperanza y de patriotismo” (Vergara, C. N. 1911, 779), aún más comenta que el saber es suplido por la enseñanza práctica y la experiencia adquirida por el medio ambiente: “algo más que la ciencia: la capacidad para conquistarla; no por lo que había estudiado en los textos, sino por haber vivido cuatro años en relación y amistad con hombres superiores, respirando ese ambiente y sintiendo lo que ellos sentían” (Vergara, C. N. 1911, 779). En este sentido se posiciona afirmando la acción fecunda como guía de toda organización científica, poniendo como eje de la producción de conocimiento los supuestos axiológicos. Justamente esta posición es criticada por el normalista positivista Víctor Mercante quien marca exactamente la relación conflictiva con la teoría y “los libros” del pedagogo mendocino: “Vergara es enemigo nato del libro y en verdad, el suyo fue publicado después que ensayara sus teorías en Mercedes, Mendoza y en algún otro punto” (Mercante, V. en Vergara, C. N. 1911, 779). El pedagogo mendocino responde a Mercante del siguiente modo: “Este error del profesor Mercante y de muchos otros, nace de que hemos dicho que los libros no se estudian para repetir su contenido, como lo explicamos más adelante” (Vergara, C. N. 1911, 779). En esta tensión se manifiesta un esbozo de la disputa epistemológica dentro del seno del normalismo de la época por asentar las bases de la educación en una concepción científica positivista o en el caso de Vergara krauso positivista. Es una discusión que sucede exactamente en los albores de la normalización disciplinaria pedagógica y tiene como punto nodal determinar los cimientos del conocimiento que se produce, en el caso del krauso-positivismo vergariano, serán los supuestos axiológicos, manifestados en la idea de adecuación entre bien y verdad, por su parte para los pensadores posicionados en el positivismo, el conocimiento es considerado éticamente neutro y por ende su sustento es la relación entre el supuesto

ontológico y el epistemológico, la verdad neutra se alcanza por medio de un método único que exprese de modo claro y preciso la realidad.

Sobre el final de 1880 Sarmiento, siendo superintendente general del Consejo Nacional de Educación, le ofrece “un puesto en la Escuela Normal de Mendoza, el que acepté, por ir al lado de mis queridos padres” (Vergara, C. N. 1911, 780). En 1881 deja su cargo en Mendoza luego de una experiencia conflictiva con la educación autoritaria que se llevaba a cabo en el Normal de Mendoza. Renunciando a este establecimiento viaja a Buenos Aires con algunas cartas de presentación de sus maestros del ENP que le permiten conocer personalmente a Sarmiento: “Al saber el grande hombre que yo me había graduado en el Paraná, en la escuela por él fundada, me recibió muy bien, y luego me dió un puesto subalterno en una escuela de la Boca” al poco tiempo es nombrado director de una escuela nocturna, estas actividades que lo mantienen trabajando “día y noche” llevan a “la señora Dolores L. de Lavalle”⁴⁴, quien era en ese momento Inspectora del Asilo Huérfano, solicitar que se nombre al pedagogo “director de la Escuela del Asilo de Huérfanos”. Ejerció este puestos durante dos años: 1881 y 1882.

En 1883 es “nombrado inspector nacional en Mendoza, por el doctor Benjamín Zorrilla, que sucedió á Sarmiento” dirigiendo el Consejo Nacional de Educación desde 1882 a 1895. Al ser nombrado Inspector por Zorrilla, Vergara expresa las acciones que deseaba hacer en Mendoza: “entre otras cosas, le dije que pensaba fundar una revista y dar conferencias á los maestros” (Vergara, C. N. 1911, 782). Tanto el periódico pedagógico “El instructor Popular” como las conferencias que comenta Vergara, son trabajadas en el libro *Pensar y hacer: el oficio de "El Instructor Popular en la educación argentina del siglo XIX"* (2016) que recopila trabajos de Mariana Alvarado, Paula Ripamonti, Marcos Olalla y Facundo Price. Nos interesa poner el acento en las conferencias pedagógicas en tanto según Vergara manifiestan los inicios de su “sistema pedagógico” de carácter espontáneo, libre y en un medio ambiente propicio para el desarrollo de las ideas. En estas se presentan exposiciones de diferentes temas y se ejercen “clases prácticas dadas con niños de

⁴⁴ Dolores L. de Lavalle (1831 - 1925) es hija del reconocido General Juan Galo Lavalle y de Dolores Correa una reconocida dama de la oligarquía mendocina. Fue una activa filántropa de la oligarquía nombrada presidenta de la Sociedad de Beneficencia de Buenos Aires en 1871 e Inspectora del Asilo de Huérfanos desde 1875.

escuelas (Vergara, C. N. 1911, 783). Vergara comenta lo siguiente sobre las conferencias en los años 1883 y 1884:

En las conferencias ya inicié el sistema que hoy continúo: cada uno colaboraba como y cuando quería; pero como mi ocupación era estimular á todos los obreros, siempre habían muchos dispuestos á tomar parte y á presentar trabajos, de modo que, formando ambiente tenía más colaboradores que si hubiera procedido con imposición.

Luego empezaron á tomar parte con interesantes trabajos los profesores de las escuelas normales, y las conferencias tenían numeroso público que llenaba el local. (Vergara, C. N. 1911, 782)

Ripamonti desarrolla el valor pedagógico, político y de normalización disciplinaria que poseen dichas experiencias, en dos artículos dentro del libro mencionado, el primero denominado ““Comercio de ideas”: las conferencias pedagógicas en "El Instructor Popular"” y el segundo, “Contra la ignorancia: reuniones de maestros/as, un lugar entre los saberes y las prácticas”. En ambos trabajos desarrolla un análisis de las experiencias de las conferencias pedagógicas publicadas en el periódico *El Instructor Popular*. Aborda las conferencias pedagógicas utilizando el término dispositivo (concepto que expresamente toma de Michel Foucault) para mostrar las íntimas relaciones entre saber y poder que buscan “normalizar” el nivel educativo, cultural, pedagógico y formativo de maestros y maestras que no provenían del Normal de Paraná, ni de los Colegios Normales de las provincias. Ripamonti expresa que las prácticas pedagógicas de las conferencias están entramada con la concepción de progreso humano que circuló en el marco del krausismo español y su experiencia pedagógica. Su abordaje de las conferencias permite comprender la función política pedagógica explicando cómo estas ejemplifican prácticas propias del normalismo intentado imponerse como modelo educativo y político.

Como mencionamos en el capítulo tercero, y en línea con las afirmaciones de Ripamonti, consideramos que esto se desarrolla a partir de una disputa epistemológica que algunos normalistas llevan a cabo con la pedagogía autoritaria subsidiaria de la política despótica de la dominación oligárquica. Las conferencias pedagógicas manifiestan una gran diversidad de voces y acciones que se registran en concretas situaciones grupales de formación y posibilitan los primeros encuentros fuera del aula y de la tarea cotidiana escolar entre la comunidad educativa.

En 1885 Zorrilla nombra al pedagogo mendocino como inspector Nacional en Capital Federal, deja su puesto en su provincia y se traslada a Buenos Aires. En este momento Vergara presenta un proyecto para organizar y sistematizar los procedimientos de la inspección escolar “que el diario «La Nación» publicó con elogios, en primera columna” (Vergara, C. N. 1911, 787) y que posteriormente publica como folleto junto a una carta de José María Torres quien elogia el proyecto. Vergara comienza a fraguar sus primeras tensiones con el Consejo Nacional de Educación y con otros políticos y educadores a partir de sus críticos informes como menciona en este fragmento:

Aunque los grandes diarios «La Nación» y «La Prensa» y otros, publicaban mis informes, pronto mi situación ante el Consejo fué violenta, porque no creía necesarias grandes reformas: que yo pedía en todos los tonos, lo cual incomodaba al Consejo y con razón, pues mi falta de edad y de experiencia me llevaban á procedimientos que chocaban con el modo de ver y de pensar de los superiores (Vergara, C. N. 1911, 788).

En el capítulo tercero mencionamos diferentes disputas epistemológicas que se realizan intentando desacreditar discursos o prácticas a partir de una pretensión de cientificidad, en esta dirección Vergara, pero también otros normalistas, llevan la disputa al ámbito del saber científico, realizando una crítica epistemológica y disciplinaria contra las prácticas pedagógicas no normalistas y contra los maestros sin título. Por ello Vergara postulando a los maestros y maestras normalistas como los verdaderos adalides de la educación explica el tono de sus informes en esta época: “Mi inexperiencia y mis nervios me hacían imposible callar ante lo que creía malo, y había mucho, pues en aquel tiempo la mayoría de los maestros varones eran extranjeros, sin títulos” (Vergara, C. N. 1911, 788). A su vez expresa que la culpa del escaso desarrollo de la educación en Argentina se debe no a los normalistas sino a los “vivos” que ocupan cargos en un sistema fraudulento:

(...) sólo quiero hacer constar que el país ha tenido y tiene profesores nacionales, y que si la enseñanza va mal, es porque se ha entregado á personas que no sabrían qué decir si se las preguntara qué es lo que han hecho de bueno por la educación, mientras han gozado de grandes y múltiples sueldos, en tanto que para condenarlas bastaría publicarles lo que dijeron ó hicieron siempre estéril, cuando no funesto (Vergara, C. N. 1911, 789).

La idea de “vivo” es trabajada por Vergara como modelo del ciudadano sumiso y obediente que es funcional a las necesidades de los procedimientos fraudulentos

y corruptos que ejerce la dominación oligárquica en todo el sistema estatal. Vergara realiza una conceptualización y caracterización del ciudadano “vivo” que es el modo de ciudadanía que requiere y genera la educación despótica, que desarrollaremos en el apartado 4.2.1. La escuela autoritaria. La instrucción de ciudadanos fiscales.

En dicha época junto a Benjamín Zubiaur funda en Buenos Aires el periódico pedagógico “«La Educación». A propósito de ello Vergara dice “que fundamos con el doctor Zubiaur, poniendo yo en igual carácter de fundador á Sársfield y Escobar, por ser uno de los primeros que salieron de la gran escuela” (Vergara, C. N. 1911, 789). El mismo es representado por Vergara como un “reflejo fiel de mi espíritu y de mis propósitos en aquella época” (Vergara, C. N. 1911, 789). El carácter del periódico nuevamente disputa con la teoría desarticulada de la práctica propia de la escuela despótica. En tal sentido Vergara expresa “La teoría es muy buena; pero como expresión de la práctica, cual lo explico en muchas páginas de esta obra (Vergara, C. N. 1911, 795). La Educación se publicó por 14 años, siendo sus creadores y primeros directores Zubiaur, Vergara y dirigida luego por Pablo Pizzurno. El diario tuvo buena circulación, fue reconocido tanto nacional como internacionalmente y fue repetidas veces órgano de difusión de las luchas del normalismo. El periódico tiene un sentido práctico teórico por ello Vergara explica que “Si hubiéramos tenido mucha ciencia, habríamos llenado las columnas de teorías, incapaces de mover las conciencias” (Vergara, C. N. 1911, 794). Por ello manifiesta que la llegada que tuvo en los ámbitos pedagógicos, sobre todo en el magisterio nacional, se debía a la impronta que impusieron al periódico en el que se ocupaban “de la vida real y no de sueños teóricos, y así movimos al magisterio” (Vergara, C. N. 1911, 794). Este sentido práctico era a su vez radicalmente reformador por ello Vergara comenta: “mi vigorosa propaganda en «La Educación», queriendo reformarlo todo, debía incomodar algo al Consejo Nacional y no ser muy del agrado del doctor Zorrilla, cuya tranquilidad debía verse afectada por esta prédica agitadora é incesante (Vergara, C. N. 1911, 801).

En esa época como Inspector técnico de la Capital Vergara prosigue con su campaña pedagógica política por instaurar a los normalistas en distintos cargos de dirección y lograr combatir la representación negativa que se tenía sobre ellos, por ello comenta que “debía trabajar para traer normalistas elegidos que abrieron el camino á los demás” (Vergara, C. N. 1911, 797). La suma de su accionar en Buenos Aires es, según Vergara, el principio del triunfo normalista que logró destituir a todos

aquellos “maestros varones, [que] eran casi todos extranjeros sin título”. Dirá que “mi acción diversa, oficial y periodística, abrió brecha entre los contrarios á los normalistas, y por esa brecha siguieron entrando muchos otros, hasta producir la derrota final del enemigo (Vergara, C. N. 1911, 797). El final de este periodo se da en un episodio confuso, en un momento en que el normalista viaja a Mendoza para estar con sus padres debido a una epidemia de cólera (1886 y 1887). En este periodo Sarsfield y Escobar publica artículos contra Zorrilla en el periódico *La Educación* que son atribuidos a Vergara, como consecuencias de este conflicto se lo destituye del cargo de Inspector técnico de Capital Federal y se lo nombra Inspector nacional en Santiago del Estero, cargo que rechaza. Decide quedarse viviendo en Mendoza por un tiempo con sus padres.

Alvarado quien caracteriza las primeras experiencias docentes y de inspección de Vergara como “Campaña pedagógica krausista”, a partir de ciertos incidentes doxográficos organiza un segundo número de experiencias que complementan y potencian los primeros años, esta segunda etapa es denominada como “La experiencia de las reformas” y menciona la coherencia entre ambas etapas que se sitúan: “en sus años de juventud, de formación, de intensa preocupación política, de una profunda inquietud por conocer y denunciar la situación de las escuelas, de la educación y de la formación del magisterio en el interior del país, desde 1878 hacia 1902” (Alvarado, M. 2011, 105). En dicho proceso Vergara, según Alvarado, “no sólo se amplía el espectro de circulación a nivel nacional, sino que además tiene lugar la tarea de educador transformador” (Alvarado, M. 2011, 105). El incidente que da inicio a esta nueva etapa es su nombramiento como director de la Escuela Normal de Mercedes. En 1887 Vergara, estando en Mendoza debido a su renuncia como inspector recibe, un telegrama de Zubiaur quien era Inspector de Enseñanza Secundaria donde le pide que acepte “la dirección de la Escuela Normal de Mercedes (provincia de Buenos Aires), cuya creación acababa de decretarse” (Vergara, C. N. 1911, 804).

Desde su graduación en 1878 del Colegio Normal de Paraná, Vergara no había tenido oportunidad de ocupar un cargo directivo que le permitiera poner en práctica sus doctrinas pedagógico-filosófica-políticas en todas las dimensiones que consideraba necesario. Si bien había ejercido distintas actividades en el sistema educativo, siempre fueron limitadas a asuntos específicos: se desempeñó como profesor en el Normal de Paraná en 1878, como Profesor en el Normal de Maestros

de Mendoza en 1879, como Subalterno en una escuela de la Boca en 1880, todos espacios donde solo pudo ejercer la docencia. Fue Director de un Asilo de Huérfanos en 1881 y 1882, una etapa en donde se encontraba haciendo sus primeras experiencias pedagógicas y en este sentido articulando las primeras herramientas teóricas de carácter krausista. Luego de este periodo comienza una trayectoria como Inspector de 1883 a 1886, donde realiza una gran tarea construyendo un mapeo muy crítico de la situación de las escuelas y de la educación a nivel regional y nacional, documentado en numerosos, críticos y polémicos informes de inspección, pero limitado en su posibilidad de ejercer reformas en la práctica educativa concreta y cotidiana, más allá de las permitidas por su cargo. Por ejemplo, en Mendoza como Inspector Nacional no sólo redacta numerosos informes sino también crea la revista pedagógica *El Instructor Popular* de la que participa como redactor y editor desde 1883 a 1885. Posteriormente como Inspector técnico de las escuelas de Capital Federal desde 1885 a 1886, periodo donde crea junto a José B. Zubiaur y Manuel Sarsfield Escobar *La Educación*, como ya mencionamos. Toda esta época que finaliza con un cambio de Inspección de Buenos Aires a Santiago del Estero, genera un mapa de la situación de la educación nacional, que le permiten escribir toda una serie de reformas para mejorar y transformar la educación. No es hasta la experiencia de Mercedes que Vergara tendrá una oportunidad concreta de abrir un campo de acción para poner en práctica todas las reformas, recomendaciones y transformaciones que había señalado en numerosos informes de inspección y escritos en la prensa pedagógica. La relación entre los informes técnicos y las publicaciones en las revistas pedagógicas le permiten muchas veces a Vergara armar un arco argumental completo, en tanto comienza presentando un diagnóstico de los problemas y proponiendo algunas resoluciones posibles a las autoridades en el informe de inspección, a su vez utiliza las publicaciones para desarrollar fundamentaciones teóricas de las soluciones a los problemas analizados en los informes utilizando a estos como prueba empírica de sus teorizaciones. No realiza esto con una lógica programática y planificada, sino que su insistencia en pensar ciertas problemáticas lo llevan a trabajarlas en distintos espacios.

La experiencia de Mercedes es mencionada por Vergara como el momento de materialización de todas las ideas que estructuran su sistema pedagógico, de tal modo que expresa que en su papel de director descubrió que “sabiendo formar un ambiente de respeto y dándoles elementos de acción saludable, fructífera y grata, los jóvenes y

aún los niños, pueden educarse casi por sí solos, debiendo ser menor la intervención del maestro, á medida que los alumnos avancen” (Vergara, C. N. 1911, 749). El pedagogo desarrolla en su autobiografía el proceso de esta reforma, poniendo como factor determinante el soportar como director las limitaciones muchas veces criticadas en sus informes de inspección, por ello dice: “Creí que iba á poder hacer obra propia, pero luego encontré que los planes, programas y reglamentos me ataban” (Vergara, C. N. 1911, 804). Es así que siendo director decide abandonar todos los “reglamentos y programas, para lanzarme á la reforma”. Esto se da en un proceso donde Vergara relata que se encuentra con una encrucijada:

(...) me convencí que sólo me quedaban dos caminos: dedicarme á ganar el sueldo, lo más cómodamente y por el mayor tiempo posible, como hacen muchos, respondiendo á programas y reglamentos, ó mé lanzaba, rompiendo con el viejo molde, á explorar un mundo nuevo (Vergara, C. N. 1911, 805).

La reforma implica poner en práctica distintas ideas que había hecho circular en diversos ensayos en los periódicos pedagógicos en los que participaba, ideas que también habían sido la grilla crítica con la que formula sus informes de inspección. La idea general es propiciar en los alumnos y alumnas el autogobierno que potencie una autonomía educativa, por ello el “concepto general que traté de aplicar fué: propender á que, los alumnos se educaran por sí mismos, y á que fueran á la práctica del bien, actuando en la sociedad” (Vergara, C. N. 1911, 805). De modo proporcional el autogobierno y la autoeducación suponen una educación donde las maestras y maestros intercedan lo mínimo e indispensable. Comenta la experiencia de autoeducación del siguiente modo los “alumnos mismos resolvían sobre lo que deseaban y debían aprender, y sobre lo que más convenía para el bien del establecimiento” (Vergara, C. N. 1911, 805).

A su vez Vergara toma la experiencia para poner en diálogo nuevamente la disputa epistemológica sobre la función de la teoría, materializado en el uso de los libros, que tiene con otros normalistas positivistas como es el caso mencionado de Víctor Mercante. Habíamos comentado que Vergara se posiciona epistemológicamente poniendo como principio y fin del conocimiento la acción fecunda. De este modo todos los supuestos teóricos que sustentan la producción de conocimiento y su circulación en la práctica educativa se articulan a partir del supuesto axiológico. Por ello Vergara menciona que los “libros, en vez de estudiarlos

para repetir su contenido, debían consultarse para resolver cuestiones prácticas” (Vergara, C. N. 1911, 805). Frente a las acusaciones de los positivistas quienes lo llamaban “enemigo de los libros” Vergara reformula la denuncia especificando “soy enemigo del texto único, que lo reemplacé por muchos libros” (Vergara, C. N. 1911, 805). El manual materializa en la práctica educativa no solo el texto único sino también un modo repetitivo y monótono de disciplinamiento como mencionamos en el capítulo tercero. Vergara rompe con este molde oficial de educación por medio de “una valiosa biblioteca, como pocas otras la tenían, y los alumnos leían más que en ninguna otra escuela” (Vergara, C. N. 1911, 805). La ruptura con la práctica de estudio basada en la repetición y la monotonía dirigida por la lectura del manual único, supone como acción de resistencia el ejercicio de un sistema pedagógico de autogobierno organizado a partir de la acción libre, la curiosidad y el medioambiente. Este medio ambiente y este sistema según Vergara “los estimulaba á consultar y á leer constantemente á los grandes autores, pues los textos, que generalmente son rutinarios, despiertan poco interés” (Vergara, C. N. 1911, 805).

Al posicionar el supuesto axiológico como base de toda la trama para pensar la teoría y su sentido, manifiesta el carácter krausista de su pensamiento. La concepción moral krausista, influida por la ética autónoma kantiana, consiste en la afirmación del bien como algo que tiene valor por sí mismo y que a su vez está fundamentada racionalmente, en tanto imperativo categórico. La recepción krausista en Latinoamérica es presentada por Roberto Andreón y Susana Monreal en de “Kant a Krause” (1988) como una “corriente de pensamiento, ya mediatizada, ya reformada” y que tiene como cualidades fundamentales las de dejar de lado la metafísica de Krause, para concentrarse en las ideas pedagógicas, fuertemente influenciada por la experiencia de la Institución Libre de Enseñanza⁴⁵, en los escritos de los krausistas españoles y en los planteos jurídicos difundidos en Latinoamérica, específicamente las obras de Heinrich Ahrens y Guillaume Tiberghien. Estas dos vertientes hacen que el pensamiento krausista en Latinoamérica sea tomado principalmente como una “concepción antropológica y como actitud moral” (Andreón R. y Monreal, S. 1988, 46). La posición de Vergara es cercana a esta lectura pedagógica y jurídica del krausismo en clave de pensamiento y no de modo teórico ortodoxo. Por ello en relación a su formación y a la educación en general

⁴⁵ Fundada por Francisco Giner de los Ríos en 1876 siguiendo el modelo de la Universidad Libre de Bruselas creada en 1834 por Heinrich Ahrens.

Vergara expresa que “sólo la práctica del bien educa, ó sea el trabajo y la acción fructífera, sirviendo ésta de base para estudiar la ciencia con el auxilio de los libros; y no las teorías sobre cómo se hace el bien sin hacerlo, que es lo que hoy ocupa á las escuelas del mundo entero. (Vergara, C. N. 1911, 749)

Los efectos de la experiencia de la reforma radical no se hicieron esperar y se ligan con una concepción del ciudadano como sujeto político activo que no se limita a obedecer y a someterse a las leyes impuestas por el orden oligárquico, sino principalmente a ejercer acciones fecundas y democráticas que transformen su realidad individual y comunitaria. Vergara relata de qué modo los alumnos y alumnas son estimulados a la acción en diferentes oportunidades: “realizaron numerosas iniciativas: fundaron la primera caja escolar de ahorros del país” (Vergara, C. N. 1911, 806). Una serie de acciones surgidas de la iniciativa de los estudiantes proliferan en la comunidad de Mercedes en Buenos Aires, Vergara rescata la fundación de la “«Biblioteca Sarmiento»», una de las mejores de la provincia, y la fundaron en momentos en que acababan de venderse las instalaciones de otra, que había desaparecido por falta de interés público” (Vergara, C. N. 1911, 806). La confianza en la potencia transformadora de la juventud, cuando es estimulada a ejercer su politicidad activamente puede observarse en diferentes afirmaciones de Vergara: “La juventud (hoy inutilizada en teorizaciones puras) dirigida por sus maestros á la acción práctica en la sociedad, es la gran fuerza del progreso y de la regeneración humana (Vergara, C. N. 1911, 806). Sobre el rol de los docentes, contrario al pensamiento de la época, Vergara los arengaba a ejercer la defensa de la acción política: “Sostenía y sostengo aún, que los educacionistas deben actuar en política, para trabajar especialmente por la pureza del sufragio y por el respeto mutuo de los partidos (Vergara, C. N. 1911, 806). El pedagogo toma como ejemplo de la relación entre docente y política a Pedro Leites, quien era profesor de Física en la Escuela de Mercedes, “El inolvidable Pedro Leites, fué presidente de la Unión Cívica Radical: hablaban en la plaza pública y dirigían un diario; todo con la fibra y el fuego invencible de la juventud. El ambiente ardía con tales apóstoles, y los juaristas estaban perdidos” (Vergara, C. N. 1911, 806). La activa participación política de los maestros y maestras no era bien recibida por parte del Consejo Nacional de Educación, “Tan estupendos acontecimientos caían en el ministerio nacional como bombas: dentro de la escuela, los alumnos, gobernándose á sí mismos; fuera, profesores y alumnos, en los clubs” (Vergara, C. N. 1911, 806). El CNE confunde

libertad con libertinaje y por eso acusaban a Vergara de “que los alumnos tenían «libertad absoluta» y que yo los autorizaba para que hicieran todo lo que quisieran” (Vergara, C. N. 1911, 806).

Las reformas y la experiencia en Mercedes, que se mantiene desde 1887 a 1890, es fundamental para Vergara ya que le permite probar el valor de sus ideas, las que reciben una buena respuesta manifestada en las transformaciones que propicia la comunidad educativa en sus prácticas. En 1890 el director normalista observa que la recepción de las acciones de la escuela por parte del CNE es negativa por ello comenta que la “obra de la escuela alarmó á muchos pedagogos que veían venir una luz nueva, que los amenazaba en sus posiciones y brillantes sueldos” (Vergara, C. N. 1911, 808). El CNE designa un inspector para comenzar su proceso de destitución, el informe del enviado es mentado por Vergara del siguiente modo: “Según ese informe, resultan varias cosa: 1º que el único empleado inepto, en la época de Juárez, era yo, aunque en esa misma época se cometieran los más grandes escándalos en el país, y lo menos inmoral que se hizo fué saquear los Bancos (Vergara, C. N. 1911, 808). Luego del informe “fui llamado al ministerio y se me pidió la renuncia” (Vergara, C. N. 1911, 808).

El pedagogo mendocino recuerda cómo se da el momento de su separación y utiliza esta experiencia para fundamentar su posición práctica teórica en la noción de intuición, base del espontaneísmo pedagógico. El CNE había decidido separarlo del cargo de director, “porque no estaba de acuerdo con la marcha de la escuela, y yo, muy tranquilo, contesté: que estaba muy bien, que el ministerio podía hacer lo que quisiera” (Vergara, C. N. 1911, 808), pero las autoridades le solicitan que renuncie porque “no se quería afectar en lo más mínimo mi buen nombre” (Vergara, C. N. 1911, 808). Vergara consideró la proposición como ignominiosa y decide no renunciar. Vergara explica que su desición responde a una inteligencia espontánea que se manifiesta a partir de una serie de impulsos internos y que le indican de modo intuitivo que debe hacer, por ello expresa: “Para decir la verdad más completa, debo declarar que yo no pensaba mucho en aquel tiempo lo que iba á hacer; eran impulsos internos, vigorosos, los que me impulsaban á obrar de uno ú otro modo; más era lo que sentía que lo que pensaba” (Vergara, C. N. 1911, 809). Esta intuición lo mueve a no presentar la renuncia porque con ella “iba á engañar al país, enseguida de haber luchado enérgicamente por dar ejemplo de carácter” (Vergara, C. N. 1911, 809). Así para Vergara este recuerdo es narrado con la intención de ejemplificar como cierta

inteligencia espontánea ligada a la intuición, que considera guiada por Dios, terminando sus frutos en tanto: “Después he visto que la destitución me daría gloria; mas esto no lo comprendía en aquellos momentos; pero mi ser interno debe haberlo sentido, cuando tanto rechazaba la renuncia. (Vergara, C. N. 1911, 809)

El pedagogo fuera del sistema formal de enseñanza, en 1890 comienza un periplo que lo lleva de Mendoza a Buenos Aires de ida y vuelta repetidas veces desde 1890 a 1897. Vuelve a Mendoza, sigue escribiendo en *La Educación* y participa en otros periódicos, en dicha época mueren sus padres. Regresa a Buenos Aires para dirigir *La Educación* y luego viaja a Mendoza para ejercer el cargo de “inspector de escuelas (sic)”, pero su actividad como Inspector no está exenta del conflicto originado por su destitución en Mercedes porque la propaganda negativa de los diarios, sumada a la recepción del gobierno mendocino de sus informes en los que “sostenía que era muy fácil hacer grandes cosas, se suprimió el cargo de inspector general en el presupuesto” (Vergara, C. N. 1911, 820). Dicho informe está publicado en *La Educación* en 1897. Nuevamente expulsado del sistema educativo “sin puesto y sin sueldo, y sin saber si tendría cómo vivir en breve, me casé, confiando en Dios, que siempre me ha dado más de lo que merezco” (Vergara, C. N. 1911, 820).

En 1897 viaja a Santa Fe, donde el pedagogo Marcelino Martínez le ofrece un puesto de profesor, en 1898 al ser nombrado Domingo Silva como Presidente del Consejo General de Educación y Director General de Escuelas en Santa Fe, otorga a Vergara el puesto de Vocal dentro del Consejo, allí actúa también como redactor en *El Boletín de Educación*, órgano de difusión del Consejo santafesino. En 1899 publica *Educación Republicana* y crea el periódico *La Revolución* que no logra salir a la luz. Viaja a Buenos Aires donde Zubiaur lo nombra Inspector Técnico, en este puesto trabaja desde 1899 a 1907 moviéndose en tres distritos distintos, según mencionan Vergara, en el distrito 13°, en el 9° y en el 10°. En el distrito 10° es nuevamente expulsado, Zubiaur le exige que pase a jubilación, Vergara se niega aduciendo ser el “Inspector más joven en el cargo”, sin embargo queda cesante fuera de su puesto. En 1908 asume Ramos Mejía al frente del CNE y restituye a Vergara en el cargo de Inspector técnico del distrito 10°. Las vivencias que Vergara considera significativas para entender tanto las ideas que expone y las posiciones contra las que se enfrenta se cierran en 1910.

Las repetidas disputas de Vergara con el sistema estatal despótico lo obligan a construir un lugar de enunciación diferencial, en este sentido el “Apéndice” de

“Revolución pacífica” no es una autobiografía o una descripción lineal de sus memorias por lo pronto a una edad temprana, 50 años, sino un ejercicio de afirmación, un *a priori antropológico*⁴⁶. Por ello sostenemos que el apartado del libro funciona como un dispositivo de afirmación, vinculando diversas prácticas reformadoras vividas en sus experiencias educativas como alumno, docente, inspector o director y denunciando aquellas prácticas autoritarias y corruptoras que sufre toda la “nación sometida”. Observamos en sus recuerdos como las prácticas escolares autoritarias se relacionan con las ideas que critican la lógica de poder del despotismo escolar y sus prácticas centralistas mostrando el *locus* de enunciación hegemónico del Estado y los normalistas positivistas. En contraposición y afirmando su lugar de enunciación diferencial entrama sus vivencias con las ideas de acción fructífera, medioambiente y gobierno propio para posicionar a aquellos educadores que posibilitan junto a la juventud la reforma radical de la escuela y el Estado.

4.2. El despotismo estatal al poder: La escuela una muestra de las prácticas despóticas

¿Qué es el despotismo estatal? Las vinculaciones entre el biopoder y el centralismo estatal

Cuando esbozamos la forma de Estado que manifiesta la dominación oligárquica en Argentina mencionamos que se organizó por redes familiares que ejercían el monopolio de la representación democrática bajo la unipersonalidad del mando de Julio Argentino Roca (aun cuando no ejerciera la presidencia) y que se concentraron en el Partido Autonomista Nacional. Este intento por consolidar

⁴⁶ El concepto de *a priori antropológico* es formulado por el filósofo mendocino Arturo Andres Roig y supone el acto de poner en valor la propia existencia, afirmación que tiene un valor ontológico, epistemológico y axiológico en tanto se manifiesta en el discurso de un sujeto histórico que considera la fuerza vital de su conocimiento. Cfr. Roig, A. [1981] 2009. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México, Fondo de Cultura Económica.

relaciones de dominación en pocas familias terratenientes es una de las tantas derivaciones que manifiesta la organización de una lógica del poder autoritaria ligada al ordenamiento del Estado que busca también administrar la vida como totalidad. Esta lógica del poder se revela dentro del territorio a partir de la centralización estatal sobre todas las esferas de la vida social, cultural y pública afianzada en un modelo de Estado único y total que manifiestan los efectos de hegemonía de relaciones de dominación construidas. El proceso biopolítico que se materializa con esta lógica organiza un sistema de control sobre la vida dentro del territorio nacional a partir de la instauración de un régimen de gobierno que se adecua al creciente capitalismo mundial como observamos en el capítulo segundo. El biopoder y el anatomopoder que permiten el disciplinamiento de los cuerpos y la configuración de una población con moldes únicos para sus ciudadanos, es mentado por Foucault al mencionar la imposición del capitalismo en los crecientes Estados europeos: “éste no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos” (Foucault, M. 2002[1976], 170). El intento de centralizar la vida dentro los límites de los aparatos del Estado para disciplinar una población obediente y útil al sistema y las relaciones de producción de la vida, tiene como contrafaz no tan visible el desarrollo de “técnicas de poder presentes en todos los niveles del cuerpo social y utilizadas por instituciones muy diversas (la familia, el ejército, la escuela, la policía, la medicina individual o la administración de colectividades)” (Foucault, M. 2002[1976], 170). Estas tramas permiten una taxonomía y una jerarquización social que actúan “garantizando relaciones de dominación y efectos de hegemonía” (Foucault, M. 2002[1976], 170). En este sentido la centralización del Estado sobre la vida es un efecto del despliegue de un tipo de política que intenta, en palabras de Foucault:

(...) el ajuste entre la acumulación de los hombres y la del capital, la articulación entre el crecimiento de los grupos humanos y la expansión de las fuerzas productivas y la repartición diferencial de la ganancia, en parte fueron posibles gracias al ejercicio del bio-poder en sus formas y procedimientos múltiples (Foucault, M. 2002[1976], 171).

Como mencionamos anteriormente las relaciones de dominación ejercidas por el Estado oligárquico están configuradas por una concepción del poder despótico que es para Vergara el principal corruptor del progreso de la nación. Por ello el

pensador krausista representa al Estado como un poder centralista y violento. De este modo devela la contradicción entre la prédica de ideales liberales progresistas y las prácticas autoritarias y “centralistas” que obstaculizan el desarrollo de la nación y sus ciudadanos/as. Esta acción hegemónica del Estado se manifiesta en todos los niveles e instituciones que controla o administra, no de manera plena porque siempre hay posibilidad de resistencias, pero sí presente en la intención permanente de control, en los efectos de hegemonía. En el plano escolar podemos observarlo en la formulación de leyes que imponen un modo de educación obligatoria y única por medio de las escuelas fiscales. También en el entramado de vigilancia, control y taxonomía que se ejerce sobre las prácticas educativas y sus actores por medio de los informes de docentes, directivos e inspectores nacionales y técnicos. Vergara pone como puntos principales de sus críticas y denuncias sobre el Estado y la escuela, tanto en los informes como en sus escritos periodísticos, las ideas despóticas y las prácticas centralistas. Las críticas del pedagogo al despotismo, como lógica de poder y al centralismo estatal, como práctica de esa lógica, se repiten en variadas publicaciones, pero se reelaboran y organizan en su obra “Revolución pacífica”. Con este libro, como ya mencionamos, Vergara busca reafirmar su lugar de enunciación y el valor de sus ideas, intentando contrarrestar la representación negativa que dentro de la pedagogía y los altos cargos estatales se tiene sobre él, como consecuencias de su proceder antiautoritario, sobre todo, tras la experiencia en la escuela de Mercedes.

Para Vergara la manifestación principal del régimen despótico es el clientelismo o “empleomanía”. Las redes clientelares son para el pensador mendocino un mecanismo corrupto y de degradación que de modo hegemónico aumenta la dependencia de los sujetos al Estado generando una “acción funesta” para la nación y convirtiendo al ciudadano/a en un esclavo: “el empleado, después de pocos años de tarea á sueldo fiscal se inutiliza para otra clase de labor, podrá verse cuán grande es la influencia oficial sobre las conciencias en el sentido de apagarlas (Vergara, C. N. 1911, 554). El pedagogo manifiesta la situación que sufre el país debido a las prácticas de la “empleomanía” del siguiente modo:

En nuestro país casi toda la población está vinculada con el tesoro fiscal. Pocas son las familias que no tengan algunos de sus miembros ocupando un puesto rentado, dependiente de las autoridades.

Incluyendo los puestos del ejército, policías, enseñanza, oficinas públicas de toda clase, nacionales, provinciales y

municipales, más los que reciben jubilaciones y pensiones, y los deudores de los Bancos oficiales, el número de familias atadas al fisco resulta enorme (Vergara, C. N. 1911, 554).

La empleomanía es para Vergara un problema esencialmente político, puede resolverse en tanto el Estado se concentre en ejercer una representación republicana liberal que consiste específicamente en la defensa de los derechos y garantías de los ciudadanos/as para potenciar su desarrollo libre y espontáneo. Por ello afirma que los gobiernos “deben dirigir todo su esfuerzo á hacer efectiva la justicia y la libertad, para que el pueblo haga lo demás. Pero sucede que los gobiernos quieren atender á todo: administrar bancos, fundar escuelas, y hacer todo aquello que el pueblo puede hacer mejor que el Estado” (Vergara, C. N. 1911, 555). De este modo manifiesta su representación liberal del Estado en consonancia con su concepción krausista, donde a este le cabe administrar y organizar, solo una esfera del espíritu, la que está ligada al ejercicio del derecho.

Los gobernantes o los empleados fiscales, aquellos que usufructúan este sistema clientelar, son para Vergara actores de una lógica de gobierno despótica, que expresan la relación entre “la gloria de ser el elegido del pueblo” y la gran responsabilidad de gobierno. Por ello los gobernantes que son “la encarnación de las aspiraciones de un país, representa lo más sagrado de una nación - su soberanía, sus nobles anhelos, sus esperanzas y sus ideales” (Vergara, C. N. 1911, 648). El pedagogo considera que para el pueblo es un crimen que “lleguen á la presidencia engendros indefinibles de la corrupción y del fraude” (Vergara, C. N. 1911, 648). El gobernante de prácticas fraudulentas es para Vergara la manifestación de una tensión dicotómica en la que se enfrenta el bien/verdad con la maldad/mentira, por ello dirá: “No hay sarcasmo más sangriento para la dignidad de un pueblo, que colocar en lo alto y por sobre todos á la expresión de la maldad y de la mentira” (Vergara, C. N. 1911, 648).

El corruptor de la soberanía concedida mediante el voto, pero también todo aquel que ocupando un cargo público defraude lo “más sagrado de una nación”, es para Vergara el infame más peligroso. Para el pedagogo mendocino el funcionario de gobierno del régimen despótico carece de honor cuando ejerce prácticas clientelares en tanto “corrompe su propia alma traicionando á la sociedad que le ha confiada valiosos intereses y desacreditase ante la opinión” (Vergara, C. N. 1911, 127). Nos interesa pensar en el que usufructúa las prácticas clientelares porque es una clave

para comprender, en la crítica de Vergara, su posición ética autónoma, donde el bien tiene valor por sí mismo, más allá de los condicionantes externos. Por ello, desde esta perspectiva, el pedagogo pregunta: “¿Quién puede dudar entre la práctica de llevar á los cargos públicos á los hombres más capaces, ó la de favorecer con los puestos bien rentados á parientes y amigos, por ignorantes y corrompidos que sean? (Vergara, C. N. 1911, 127). En este sentido el bien vale por sí mismo, no puede estar al servicio de otros intereses, pero a su vez la fundamentación de su autonomía, es un imperativo categórico, es decir su afirmación es al mismo tiempo su fundamento racional. Por ello el acto de los funcionarios es no sólo inmoral, sino también irracional. Vergara afirma:

El alto funcionario supuesto a favorecer á gente sin indoneidad [sic], por quedar bien con amigos y correligionarios, como hoy lo hacen la mayoría, á quien más directamente daña es á sí mismo, pues se desacredita á los ojos de los mismos cuyas cartas de recomendación obedece (Vergara, C. N. 1911, 127).

La postulación de una ética autónoma y racional tiene su manifestación en la vida común a partir del servicio al “bien general, sin doblarse ante influencia alguna”, quien actúa obedeciendo este imperativo moral y racional “se levantaría ante la opinión pública y sus fuerzas se duplicarían ante el digno esfuerzo que ensancha el corazón é ilumina el alma” (Vergara, C. N. 1911, 127). Por el contrario, aquel que no pueda discernir entre lo que está bien y lo que es perjudicial, es para Vergara, como comentamos anteriormente, no sólo un inmoral sino también irracional aquel que:

(...) se dedica á corromper á su país, haciéndose inmenso mal á sí mismo, cuando sin dificultad alguna podría servir noblemente á la sociedad, recibiendo para sí los mayores beneficios morales; el que es incapaz, decíamos, de discernir esta cuestión, pertenece, indudablemente, á la más baja clase intelectual y moral (Vergara, C. N. 1911, 128).

Las consecuencias históricas del régimen despótico se manifiestan en el empobrecimiento de la vida en todos sus ámbitos expresado en la falta de libertad. Vergara afirma que sólo la libertad permite el desarrollo del espíritu en sus diversas esferas, según su comprensión krausista del ser humano, los “agentes del despotismo ignoran que los seres racionales necesitan obrar con conciencia y libertad” (Vergara, C. N. 1911, 302). Para el pedagogo es claro que el despotismo, el centralismo y el

clientelismo producen una crisis total en tanto atacan y corrompen las dos características fundamentales del ser humano, la razón y la libertad, como lo expresa en el siguiente argumento:

No se extrañen, pues, las crisis políticas, económicas, morales y de cultura, cuando llegan á los cargos públicos hombres de la clase señalada, cuyo nivel intelectual, á pesar de apariencias tan deslumbradoras como se quiera, es el más bajo que pueda imaginarse, puesto que no son capaces de distinguir sus propias conveniencias, las del país que los sustenta y las de los mismos á quienes pretenden favorecer, pues los degradan colocándolos donde sólo pueden hacer mal.

Entonces, es evidente que con tales hombres al frente de los intereses públicos, debe necesariamente producirse el mayor desastre (Vergara, C. N. 1911, 128)

La vinculación entre el bien y la verdad, manifiesta en Vergara la relación entre los supuestos axiológicos y epistemológicos que organizan su discurso. Los supuestos axiológicos, ligados a la ética autónoma krausista que dialoga con la ética postulada por Immanuel Kant, estructuran todo el edificio teórico de Vergara. Por ello repetidas veces encontraremos que lo bueno es fundamento de lo verdadero y en contraposición la corrupción y el mal fundamento de lo falso.

Ejemplo de esta vinculación entre supuestos axiológicos y supuestos epistemológicos es la idea de “ciencia sin conciencia”, que además visibiliza la noción de bien relacionado a su posición panenteísta. Por ello afirmamos su vinculación teórica al iusnaturalismo racionalista krausista, deudor de Kant, en tanto afirma que hay preceptos morales universales y divinos que pueden conocerse racionalmente. Vergara sostiene estas ideas de este modo: “Salomón ya decía que la ciencia sin conciencia conduce á la perdición. Y esto está de acuerdo con la doctrina de Sócrates. Lo mismo que esos grandes luminares han pensado después todos los sabios” (Vergara, C. N. 1911, 308). Para el pedagogo y abogado mendocino la realidad científica de la educación, en todos sus niveles, se encuentra empobrecida por la crisis moral que la estructura al desconectar la idea del bien de la idea de verdad. Por ello afirma que: “(...) en todos los países latinos, las escuelas, colegios y universidades proceden al revés, por marchar ciegamente tras de la rutina. Nada más que ciencia sin conciencia son las teorías que se enseñan sobre Historia, Filosofía, Moral ó Religión” (Vergara, C. N. 1911, 308). La idea de conciencia está ligada para Vergara a la acción fructífera. Como mencionamos anteriormente, a una producción teórica siempre guiada por las realidades y problemáticas actuales y locales. La

conciencia “se forma y se despierta con lo que se hace, con la acción, y no con lo que se dice” (Vergara, C. N. 1911, 308). Teoría sin práctica o en palabras de Vergara “decir sin hacer” es la base de la educación despótica que se caracteriza por pensar “la ciencia sin conciencia, ó sea teorizar más que practicar” (Vergara, C. N. 1911, 308). La teorización sin práctica es mentada por el pedagogo repetidas veces con la idea del “sueño”, por ello afirma que “La teoría sin la práctica es como un sueño que degrada y enerva las energías humanas” (Vergara, C. N. 1911, 308 y 309). En esta dirección la teoría como ensoñación es la base de todo el pensamiento positivista según Vergara “la juventud toda se habitúa a teorizar, ó sea á soñar, y así se enerva, y se inutiliza (Vergara, C. N. 1911, 325).

Las consecuencias de la ciencia sin conciencia se manifiestan en la educación de los ciudadanos, por ello dice que formados con esta lógica “los hombres que luego van á dirigir los destinos de los pueblos, no es extraño que haya tantos partidarios del despotismo, padre de todo enervamiento, y de todas las corrupciones y bajezas” (Vergara, C. N. 1911, 309). La ruptura entre teoría y práctica es para el pedagogo mendocino claramente visible en la desconexión entre educación y necesidades del pueblo. En tanto las ideas deben ser siempre instrumentos para el progreso social y humano. El pedagogo manifiesta que todo accionar supone esta conexión entre un conocimiento basado en la idea de bien y con fines siempre prácticos, por ello expresa que toda acción fructífera “implica ciencia y conciencia; más la teoría sola puede ser nada más que falsedad y maldad” (Vergara, C. N. 1911, 309). El entramado teórico que sustenta toda su crítica refiere a un modo de educación teórico, desconectado de las necesidades del pueblo y manifiesto en las prácticas estatales de su época: “La ciencia sin conciencia que hoy se da en escuelas, colegios y universidades, es la prueba más saliente del extravío, de la incapacidad y de la torpe ignorancia de los que pasan por entendidos en cuestiones de educación (Vergara, C. N. 1911, 310). Para Vergara la “ciencia sin conciencia” es “el mayor de los males que han aquejado al mundo, porque es la mentira y la ignorancia, entronizadas en el pedestal de la sabiduría” (Vergara, C. N. 1911, 346).

Nos parece interesante mentar un ejemplo que Vergara postula en esta relación conflictiva entre los términos de la expresión “ciencia sin conciencia”, en tanto nos permite pensar su relación con el positivismo de la época. La disciplina que el pedagogo toma como objetivo de crítica es la medicina, en tanto esta se manifiesta como un estudio mecanicista, técnico teórico sobre la vida, el cuerpo y su

funcionamiento; como crítica a la medicina postula que la medicina debería ocuparse principalmente de “formar ante todo la conciencia del estudiante, ésta debería empezar por la obra santa de atender enfermos, ayudando á un médico de conciencia” (Vergara, C. N. 1911, 309). Formar la conciencia, como mencionamos anteriormente, radica en generar la conexión entre bien y verdad por medio de la acción fructífera, por ello afirma: “Esa práctica, á la vez de iniciarlo en muchos hechos que debe conocer, le mostraría su misión altísima en la vida, que le exige llevar á los hogares no sólo la salud del cuerpo, sino también la salud del alma, sin la que el cuerpo casi nunca sana” (Vergara, C. N. 1911, 309). De este modo podemos ver desplegada el alma como lo eterno que estructura el resto de las esferas de la vida, como se manifiesta en el krausismo, por esto Vergara expresa la siguiente distinción de esferas del espíritu y su vinculación con la idea de bien: “La nación, la sociedad, la patria, vive y crece por las virtudes de sus hogares, y los buenos ciudadanos deben buscar todos los medios posibles de llevar á cada familia los grandes sentimientos de Dios y de Patria” (Vergara, C. N. 1911, 310). Esta relación entre ciudadanos, Dios y patria que postula Vergara no debe ser entendida en las posiciones del catolicismo nacionalista, que decantan en una ontología cerrada, en principios políticos conservadores y autoritarios propios de una derecha tradicionalista. Por el contrario, para entender la postulación del pedagogo mendocino es necesario explicar en qué consiste su posicionamiento krausista, sobre todo en su determinación teológica panenteísta.

El panenteísmo es un neologismo creado por Krause para explicar una posición ontológica teológica que armoniza entre dos perspectivas opuestas, el panteísmo y el deísmo. Rafael Ordo Jiménez explica el panenteísmo krausista del siguiente modo: “Con él pretende dejar claro que su filosofía media entre las posturas que identifican a Dios con el mundo, los panteísmos, y aquellas otras que sitúan a Dios fuera del mundo, posturas estas segundas que nunca han contado con una denominación unívoca, pero a las que cabe dar el nombre de deísmos. (Orden Jiménez, R. 1998) Esta tercera posición armónica es el fundamento ontológico de la realidad. Dios, ser supremo que ha creado al mundo, al cual está subordinada la humanidad, ha dotado a esta de libertad y racionalidad y creado al humano como esfera sintética de la razón y la naturaleza. El humano y la humanidad al desarrollar sus instituciones (familia, estado, religión, ciencia y arte) permite la intuición de lo divino a partir de su quehacer libre y racional.

El elemento histórico que origina el movimiento concreto del ideal humano es la relación social de la amistad que muestra su desarrollo no sólo por la posibilidad de resolver las limitaciones individuales, sino principalmente, en la necesidad intrínseca de la humanidad por desplegar su espiritualidad amorosa. Las instituciones humanas permiten la reflexión sobre las esferas del espíritu que se despliegan en ellas. Así cada institución humana visibiliza el desarrollo preciso de alguna esfera espiritual de la humanidad: De este modo la institución familiar manifiesta la esfera espiritual del amor, la ciencia la esfera de la razón, el arte la esfera del espíritu que manifiesta la creatividad libre, el Estado como garante del derecho manifiesta la ley divina, la religión manifiesta la fe y el ámbito de conexión con lo divino o ser supremo. Si bien las esferas deben desarrollarse de modo autónomo esto no impide sus posibles vinculaciones. El modo en que las esferas espirituales se complementan es un tema recurrente en Vergara. Podemos ejemplificar en la justificación que da al sentido del conocimiento científico dentro de la patria y su relación con el amor. El amor como deseo de gratitud vincula al conocimiento con la patria, pensada como la materialidad sagrada en donde se habita y que posibilita la vida. Lo interesante en Vergara es que el conocimiento, como “ciencia con conciencia”, se liga a una espiritualidad racional que ama con gratitud el medio ambiente que nutre y posibilita la vida espiritual, racional y libre. Por ello el pedagogo expresa:

Es cierto que los hombres ilustres reflejan también el espíritu de la humanidad, y en mayor grado en tanto que son más grandes; pero desde su punto de vista nacional; del cual nadie puede abstraerse. Desde las plantas hasta los genios más ilustres, todos los seres vivos, están sujetos á la ley del amor al medio en que nacieron (Vergara, C. N. 1911, 220).

La vinculación y el desarrollo de estas esferas a partir de la reflexión crítica filosófica permite a Krause postular el panenteísmo como manifestación racional de la subordinación de todas las esferas del ser humano al ser supremo, esta pertenencia de la humanidad a la divinidad es justificada por la libertad y la racionalidad como cualidades humanas divinas. Es en este sentido que la afirmación de Vergara sobre la vinculación entre “ciudadano”, “familia”, “Dios” y “Patria” no es una afirmación del conservadurismo católico basado en una ontología cerrada y autoritaria, por el contrario Vergara postula a Dios o la patria como ideales del espíritu que manifiestan el desarrollo libre y racional del ser. Es por ello que todas las esferas son presentadas

como realidades a mejorar, a “evolucionar de modo incesante” como lo expresa el mendocino de este modo: “Reconozcamos la necesidad urgente de mejorarlo todo, las leyes, el orden social, el régimen político, la religión, la moral y hasta la ciencia, que, como hoy se entiende, ha contribuido á impulsar los presentes extravíos” (Vergara, C. N. 1911, 169). Pero también observamos que al postular la necesidad de mejorarlo todo, Vergara cuestiona la autoridad real de los espacios institucionales despóticos, en este contexto pueden entenderse estas palabras del pedagogo:

Para que el orden establecido tenga el poder y el respeto necesario, las instituciones deben tener por base las más puras ideas de amor, de piedad y de justicia. Y con ese espíritu se puede ser inexorable para hacer efectiva la libertad y los derechos de todos” (Vergara, C. N. 1911, 199).

La posición moral de Vergara está en estrecha vinculación con la religiosidad, pero debemos entender que esta es una religiosidad abierta, una manifestación del espíritu libre y racional que busca conocer a Dios y no una postulación a obedecer a una religión estructurada de modo dogmático. En este sentido Vergara expresa su preocupación por la indiferencia religiosa dentro de la educación. El pedagogo visibiliza de modo negativo como la ciencia y la educación desplegadas en la época, se asientan en preceptos laicos y positivistas mencionados anteriormente en el capítulo segundo. Desde esta crítica a la neutralidad moral, propia de una educación y una ciencia con elementos positivistas, Vergara afirma la necesidad de incluir la religiosidad como guía, a partir de la idea de bien, para producir ciencia. Prueba de ello es la siguiente pregunta:

¿No sería razonable que pensáramos que la acción del que, en nombre de la ciencia va á cada hogar en momentos solemnes de aflicción, para que, á la vez que la salud, llevará el aliento de las virtudes que ennoblecen á las familias y engrandecen á los pueblos?” (Vergara, C. N. 1911, 310).

La relación entre bien y verdad propia de su concepción de “ciencia con conciencia” implica el uso de las ideas en pos del desarrollo de la vida humana en todas sus esferas espirituales. En este sentido Vergara no sigue la concepción de ciencia del positivismo que postula una asepsia del conocimiento científico, en tanto considera que la verdad producida metódicamente posee un carácter objetivo y neutro. Por el contrario, Vergara, al afirmar la relación intrínseca entre lo verdadero y lo bueno, manifiesta en sus ideas un posicionamiento iusnaturalista krausista. Aún

más la representación que Vergara tiene de la ciencia de cuño positivista está ligada repetidas veces al despotismo. La relación entre positivismo y despotismo podemos observarla en la siguiente pregunta: “¿No es esta ciencia fría, inaplicable y que aconseja lentísimas evoluciones a través de los siglos, la palanca más poderosa de los déspotas?” (Vergara, C. N. 1911, 325). La desvinculación del conocimiento de su conciencia moral implica una verdad peligrosa, corruptora y un ensueño para la vida humana. Las consecuencias de la ruptura entre bien y verdad implican un modo de educación teórico que imprime tanto en las ciencias como en la comunidad que la ejerce, formas de conocimiento abstracto, que Vergara considera ensoñaciones que inutilizan. Esta vinculación es para el pedagogo exactamente la base de la “ciencia sin conciencia” que propone el despotismo y su vinculación con el pensamiento positivista. Vergara lo menciona de este modo:

Así se prepara el despotismo, así se degradan las naciones, porque se da opio á la juventud que debe ser la encargada de dar la nota vibrante del entusiasmo, para que los pueblos se despierten invencibles y rompan todas las cadenas (Vergara, C. N. 325 y 326).

Es interesante mentar como el “opio” de la juventud, en una afirmación similar a la famosa idea de Karl Marx sobre la religión, es considerado como un conocimiento abstracto separado de las condiciones materiales que componen complejamente la realidad, pero que es impuesto como fundamento de conocimiento de lo real. En el caso de Vergara, el opio es la ciencia sin conciencia moral que adormece a la juventud, en la tan mentada afirmación de Marx, quien ocupa este lugar es la religión, como una metafísica ideológica que encubre las condiciones enajenantes de producción y reproducción del capital y la vida.

Vergara explica la relación particular que tiene con el positivismo de la época, con el que se vinculan gran parte de los normalistas, como es el caso de Mercante, Pizzurno, etc. En un apartado denominado “Hacia las más altas cumbres” el pedagogo manifiesta la íntima relación entre el bien y la verdad, en la idea de “reforma radical” o de “revolución” que consiste en “propagar, en el pueblo argentino, los sentimientos, las ideas y los ideales de los hombres ilustres que han honrado al mundo” (Vergara, C. N. 1911, 160). Personajes históricos como Moisés, Sarmiento, Belgrano, Bolívar, Garibaldi, Washington, etc. son presentados como modelos de la vinculación entre bien y verdad, por ello expresa que “Lo único cierto

de que habla la historia es lo maravilloso; todo lo demás es hijo del temor, de la mentira ó de la vulgaridad” (Vergara, C. N. 1911, 160). En este sentido propone leer la historia y las ideas de los “grandes hombres” como ejemplos de “gloria”, lo “maravilloso”, o gestos de los “hechos que se creyeron imposibles antes de realizados” (Vergara, C. N. 1911, 160). La desvinculación entre bien y verdad, a partir de la postulación del conocimiento moralmente neutro, es para Vergara la causa del “reinado de lo vulgar y de lo pequeño (...) que ha producido la decadencia moral y política del país” (Vergara, C. N. 1911, 160). Y en este punto el pedagogo manifiesta la incomodidad que generan sus ideas en el normalismo fuertemente positivista, por ello expresa que: “Comprendemos que estas afirmaciones chocan con el espíritu dominante del positivismo actual”, pero considera que la única forma de “vencer los errores y los extravíos que hoy deprimen el nombre argentino” (Vergara, C. N. 1911, 160) es generando una reforma radical o revolución que vuelva a vincular la producción de conocimientos con la idea de bien.

El despotismo estatal se muestra en el discurso de Vergara como una lógica que impone a todas las esferas del espíritu la sumisión, por medio principalmente del mecanismo del clientelismo y de sus prácticas centralistas que constriñen las libertades. Dicha lógica genera un estado de corrupción y empobrecimiento que imposibilita tanto el desarrollo individual de los ciudadanos como el de la nación. La característica principal de esta lógica es la de producir un conocimiento donde verdad y bien se encuentran desligados, en este sentido Vergara arremete contra el positivismo, al que denuncia por postular un conocimiento neutro moralmente, una “ciencia sin conciencia”. La ciencia sin conciencia al desarticular la idea de verdad de bien, conduce a un estado de crisis total en todas las manifestaciones de la vida nacional. En este sentido Vergara, partiendo de un imperativo categórico moral que vincula bien y verdad, afirma no solo la inmoralidad del Estado despótico sino su irracionalidad. Para Vergara, el “ciudadano fiscal”, que responde sumisamente al Estado despótico, es educado en las escuelas estatales que responden a dicha lógica y que está atravesado por el mismo tipo de prácticas centralistas y clientelares.

¿Qué es el despotismo escolar? La escuela como red de dispositivos disciplinarios del Estado despótico

Para Vergara el despotismo, como explicamos, es una lógica de poder que se manifiesta en prácticas centralistas y clientelares basadas en: la empleomanía, la corrupción, el fraude, la inmoralidad, la falta de libertad y la irracionalidad. En tanto lógica de poder se despliega en todas las esferas de la vida que el Estado administra, por ello para el pedagogo la misma se replica en todas las instituciones estatales. Vergara manifiesta la relación entre Estado, educación y despotismo — poniendo en evidencia las condiciones en las que se ejerce la docencia dentro de las escuelas fiscales — explicando de qué modo estas condiciones responden a un entramado de corrupción y despotismo que son criticadas por el pedagogo desde un enfoque teórico político y epistemológico, por ello expresa que:

Ahora los maestros que producen las escuelas normales son cada día peores. Esto sucede porque mediante el incondicionalismo y la corrupción política han llegado á las alturas hombres que no entienden nada de las leyes del progreso, y que, por conveniencia egoísta, viven trabajando para impedir que suban los hombres capaces, pues éstos harían luz y ellos tendrían que ceder (Vergara, C. N. 1911, 384).

Para Vergara los maestros y alumnos son quienes más sufren el deterioro moral y la corrupción intelectual. Por ello observa las condiciones en las que se ejerce el oficio docente y las consecuencias estructurales que genera este medio ambiente corrupto para toda el magisterio, por ello el pedagogo mendocino expresa que: “El magisterio y el profesorado, violentamente oprimido y humillado, puesto en la obligación de hacer lo contrario de lo que siente y piensa, (...) ha tenido que convencerse que sólo le queda un camino: conservar el puesto y el sueldo” (Vergara, C. N. 1911, 109). Sumisión y obediencia resumen el papel del docente en la escuela despótica, acciones contrarias a los elementos que el pedagogo considera como la matriz que imprime en todos los normalistas el ENP, como observamos en sus recuerdos del Paraná. La resistencia al Estado despótico, se expresa en la acción republicana, con esta idea Vergara intenta poner en disputa epistemológica y política las prácticas y discursos de los déspotas, representados por las autoridades estatales y el magisterio que ejerce el centralismo, enfrentados a los normalistas como adalides

de la república y la educación. Prosigue Vergara relatando cómo las prácticas del despotismo estatal afectan al sistema educativo en su totalidad:

Así nada ha quedado de la educación nacional, porque ha sido arrasada hasta los cimientos. Y ni siquiera queda el recurso de las escuelas, colegios ó universidades particulares, porque allí también se impone el programa oficial, pues, de otro modo, los estudios no valen. Tal es el fruto funesto del despotismo (Vergara, C. N. 1911, 109).

La racionalidad despótica y su quehacer centralizador es “contraria á la autonomía, á la dignidad y á la libertad”. Estos elementos no hacen más que depotenciar y deprimir las fuerzas de la humanidad, por ello Vergara postula que sus consecuencias han deprimido “á los individuos y achicándolos, debilitó á la Nación, corrompió el ambiente (...) oprimido, corrompido y degradado por la falta de libertad” (Vergara, C. N. 1911, 54). La pedagogía despótica es caracterizada por el mendocino como una educación basada en teoría sin práctica, como ya hemos mencionado, que no solo no educa sino que a su vez depotencia a los que la reciben. Por ello afirma que este modo de pedagogía genera ciudadanos degradados que enervan sus fuerzas. Las escuelas, según Vergara, deberían dar a los ciudadanos/as una educación práctica, experimentándose en lo que se desea conocer, pero siempre teniendo como fin el bien individual y general. Por ello afirma que los ciudadanos/as instruidos en una educación despótica solo entenderán la obediencia al despotismo y las prácticas opresivas como el único modo de ejercer sus vidas y su politicidad. El modo de romper con esta lógica es educándolos en la acción fecunda, en las tareas de autogobierno y libertad que potencian en los alumnos/as una ciencia con conciencia para ejercer su ciudadanía.

Vergara tiene una clara disputa política que deviene en crítica epistemológica, con las autoridades estatales “despóticas” en tanto considera que el sustento de sus prácticas atravesadas por la corrupción, son saberes mentirosos, ensoñaciones teóricas, como observamos anteriormente. Por ello afirmar que en Argentina se cree que quienes pueden producir “los mejores escritos, sobre esto y sobre cualquier cosa, deben ser, quieras que no, de los que ganan grandes sueldos, de los que son diputados, senadores, ministros, aunque hayan llegado á brillar mediante el fraude y el robo” (Vergara, C. N. 1911, 796). Prosigue con las consecuencias de esta corrupción que no solo empobrece sino que también engaña al pueblo: “Este falso modo de ver y de juzgar la obra de los hombres, es un inmenso mal para nuestro país,

porque así hemos, llegado á que ya no se sepa quienes son los hombres capaces y quienes los ineptos” (Vergara, C. N. 1911, 796). El pedagogo realiza una distinción entre los sujetos que se adecúan al despotismos y los que adhieren al republicanismo distinguiendo su capacidad de acción, por esto los separa entre “capaces” e “ineptos”, entre los que actúan por y para el progreso del país y aquellos “hombres oscuros y nullos, dispuestos á servir de instrumentos para la opresión y el despotismo” (Vergara, C. N. 1911, 796).

Siguiendo este argumento el pensador mendocino plantea dos modos que disputan por determinar cómo se ejerce y determina la educación dentro de la pedagogía de la época. Por un lado los docentes que sirven de instrumentos “para la opresión y el despotismo” y por otro, aquellos que activando la politicidad y fuerza de la juventud desde las escuelas, buscan construir una nación más justa y libre. En este sentido Adriana Puiggrós recupera estas dos posiciones en contienda política epistemológica dentro de la pedagogía de la época; diferencia entre los “normalizadores” y los “democráticos-radicalizados”. Por ello afirma que la disputa por determinar un proyecto educativo hegemónico se da “entre tendencias de los graduados normalistas, que llamaremos "normalizadores" y "democrático-radicalizados", incluyendo también dentro de este campo de disputa a los normalistas socialistas y algunos anarquistas” (Puiggrós, A. 1990, 37). Los pedagogos normalizadores “representantes del discurso pedagógico oficial”, estaban ubicados en lugares estratégicos de poder y desde esas relaciones de dominación se daban a la tarea de centralizar el control de la educación en el Estado y normalizar los lineamientos generales, las estrategias y los objetivos de dicha educación. Al mismo tiempo se encargaron de vigilar y combatir las resistencias a esta normalización, principalmente representados por pedagogos democráticos-radicalizados, como era el caso de Vergara que denunciaban desde el interior del sistema escolar las prácticas de centralización del fenómeno educativo. Puiggrós explica que los normalizadores:

“(…) combatieron a los democrático radicalizados sin expulsarlos del sistema. Al mismo tiempo persiguieron mediante resoluciones que limitaban sus posibilidades de acción, sanciones y discriminaciones. Negaron algunos de sus enunciados, calificándolos como caducos o adelantados a los tiempos, incorporaron otros pero subordinándolos a una lógica que les cambiaba el sentido y combatieron decididamente aquellos que consideraron imposibles de compatibilizar (Puiggrós, A. 1990, 44).

Por su parte los normalistas democrático-radicalizados, desde una posición antiautoritaria, intentaron articular diversas experiencias pedagógicas basadas en una metodología de la enseñanza que democratizara la relación docente alumno, potenciando el autogobierno. Un ejemplo de esto fue la experiencia de la Escuela de Mercedes propiciada por Vergara. Todas estas medidas buscaban según Puiggrós, desarticular, desde el interior del sistema educativo, “la acumulación arbitraria de poder por parte de la burocracia educacional que nacía en la época” (Puiggrós, A. 1990, 43). Puiggrós da como claro ejemplo de estos procederes de los normalistas democrático-radicalizados la representación que tenían de la función de la escuela frente al fenómeno inmigratorio, lejos de postular la imposición de una identidad ciudadana única, como hacían fuertemente los normalizadores, consideraban que “la escuela pública debía integrar a los inmigrantes, pero respetándolos, y rechazaron la imposición ideológica y cultural indiscriminada a esos sectores. (Puiggrós, A. 1990, 43).

“Reforma radical” del Estado y las funciones utópicas del discurso

Las funciones utópicas del discurso permiten pensar la realidad como algo contingente y no necesario, en este sentido se abren múltiples posibilidades de transformación, de reforma, de revolución de lo presente. Arturo Roig quien articula la idea de función utópica, expresa sobre esta que: “Su lugar está dado en el discurso, en sentido amplio. Se trata de un hecho de lenguaje inserto en una praxis y su estudio corresponde, desde este punto de vista más a una pragmática lingüística que a una historia de pequeños géneros literarios” (Roig, A. 2009, 177). Para Roig lo utópico es una función en tanto se encuentra de “modo normal” en la “estructura de la mente humana”, esta es colectiva y “abarca la totalidad de los niveles sociales” (Roig, A. 2009, 178). Para el filósofo dicha función intenta pensar el lugar de enunciación y las relaciones de poder que están entrelazadas a un discurso que puede ser explícito o implícito, en tanto las relaciones de fuerza lo silencian. Para Roig “corresponde más a una teoría de la enunciación que de enunciados” (Roig, A. 2009, 178). Todo texto, cualquiera sea su formato, está siempre integrado en un “universo discursivo” que es

epocal y local, en este se manifiestan los ordenamientos de estos textos y cómo ellos expresan la conflictividad social que atraviesa la vida que los ha expresado. Por ello el “universo discursivo” permite ser leído de modo dialéctico a partir de la “función utópica del discurso” manifestando los diferentes actores sociales, sus posiciones de poder y sus construcciones ideológicas.

Podemos mencionar cuatro “funciones del discurso utópico”, la “función crítico reguladora”, la “función liberadora del determinismo legal”, la “función anticipadora de futuro” y la “ruptura de la temporalidad mítica”. La “función crítico reguladora” es expresada por Roig del siguiente modo “todo texto, oral o escrito, sin excepción, se da integrado en una estructura epocal a la que hemos denominado, tal como lo anticipamos, "universo discursivo" y en donde es posible leer la conflictividad social” (Roig, A. 2009, 179). El filósofo mendocino al postular la “función crítico-reguladora del discurso” como una vía para entramar los discursos que componen la realidad, expresa que: “sobre la base de esa realidad empírica que es el "universo discursivo", la criticidad que está en juego en la tarea reguladora u ordenadora tiene su raíz en la conflictividad social, insertada plenamente en lo histórico y su expresión se encuentra en el nivel del discurso” (Roig, A. 2009, 180). La diferenciación entre significado y sentido resultan fundamentales para comprender la operación que postula Roig, en tanto el significado funciona como una descripción de una realidad dada que ya ha clausurado su interpretación, se muestra de modo ahistórico como una ontología cerrada, por el contrario el sentido permite, desde su historización a partir de una reinscripción del discurso en la conflictividad social y sus coordenadas espacio - temporales, la interpretación del “espíritu desde las que han sido pensadas” (Roig, A. 2009, 181). Por esto el filósofo mendocino expresa que para que la crítica se despliegue es necesario una “decodificación” y “desemiotización” de los “hechos que constituyen momentos de la crítica”, situación que mencionamos con la afirmación de un *locus* de enunciación crítico en los textos de Vergara. Esta crítica de la vida social y sus contradicciones realizadas por un sujeto en el discurso es explicada por Roig de la siguiente manera

El ejercicio del a-priori antropológico o, si se quiere expresar de otro modo, de una subjetividad asumida desde su propia empiricidad, implica un nivel de crítica que le es propio y que tiene que ver directamente con las peripecias de la realidad discursiva. Sin esta crítica no hay posibilidad de otros niveles de criticidad (Roig, A. 2009, 180).

La “función liberadora del determinismo legal” supone asumir la contingencia y la lucha de fuerzas en la que está inserto todo sujeto. Por esto Roig la explica del siguiente modo. “Lo que hemos caracterizado como "liberación del determinismo legal" surge de la situación de contingencia en la que se encuentra sumido el propio sujeto por lo mismo que se mueve en un plano decididamente histórico” (Roig, A. 2009, 183). Al reconocer la historicidad y la relación con la conflictividad social del discurso, se hace manifiesta y se habilita la politicidad y la libertad de un sujeto de enunciación. Esta manifestación del sujeto se enfrenta a un discurso que se presenta como totalizador y que de modo autoritario impone un significado único, verdadero y legal a la vida social. El “determinismo legal” o “discurso opresor” impone una serie de significados que se presentan como conocimientos objetivos y propios de una racionalidad pura. Como consecuencia impone una “dialéctica repetitiva” que encubre la conflictividad social cerrando otras interpretaciones posibles sobre el sentido de la realidad y de la vida en común. Frente a este “discurso opresor”, la función liberadora “se organiza sobre la posibilidad de una ruptura de totalidades objetivas” (Roig, A. 1987, 41). Al romper con la verdad objetiva de una racionalidad única se abre una disputa por el sentido, manifestando su contingencia y su historicidad al presentarlo como una conquista dentro del conflicto.

La ruptura con el “discurso opresor” supone, para no ser mera negatividad dialéctica, la afirmación de un futuro posible, por ello la “función liberadora del determinismo legal” se complementa con la “función anticipadora de futuro”. La “anticipación de futuro” supone la novedad como alteridad, como anticipación de lo diferente, en tanto implica la ruptura con la dialéctica de la repetición mencionada anteriormente. Para Roig, la “anticipación de futuro” está implícita en “toda utopía, aun cuando se sueña en un "regreso" a una "edad de oro" perdida en un pasado mítico” (Roig, A. 2009, 184). Debemos observar que esta “anticipación de futuro” no es un proyecto programático cerrado, por el contrario, es una apertura a la alteridad y la contingencia, porque como expresa Roig “Ninguna propuesta utópica es en sí misma necesaria” (Roig, A. 2009, 184). En este mismo sentido Contardi explica que “La función anticipadora de futuro se relaciona con la posibilidad de pensar alternativas al presente. Esta función tiene a la base una concepción del ser humano como ente abierto a horizontes variados” (Contardi, A. 2014, 7).

La cuarta función del discurso utópico es la “ruptura de la temporalidad mítica”, lo mítico (manifestación ideal del “discurso opresor”), supone un significado único y verdadero, clausurado a otras interpretaciones. Contardi expresa que el discurso mítico “niega la historicidad y se relaciona con una temporalidad cerrada” (Contardi, A. 2014, 8). Contrario a la “temporalidad mítica” que está atravesada por la dialéctica de la repetición, el discurso funcionando de modo utópico “supone la historicidad y dialecticidad, y se orienta, según puede advertirse de acuerdo con sus funciones, a la transformación y al cambio” (Contardi, A. 2014, 8). Esto implica que es un discurso inserto en lo histórico no como un relato mítico cerrado, sino reconociendo las tensiones, la conflictividad y las contradicciones que lo habitan y vivifican temporalmente. Por ello Contardi comenta que el “porvenir es concebido, en este marco, siempre desde el presente, como posible-otro y no simplemente como repetición de lo acontecido” (Contardi, A. 2014, 7). El “discurso utópico” al reconocer la conflictividad manifiesta que el significado es un sentido establecido como consecuencia de la lucha de fuerzas de la sociedad y por ende supone una temporalidad abierta al cambio y a la posibilidad de nuevas interpretaciones. Contardi comenta por ello que la “ruptura de la temporalidad mítica, en muchos casos implícita en las otras funciones mencionadas, hace referencia a la historicidad y dialecticidad de todo discurso que pone en ejercicio aquella función” (Contardi, A. 2014, 7).

La historicidad como contingencia supone la afirmación de un “*a priori* antropológico”, el acto de afirmación de un sujeto que entiende que su politicidad y su discurso son valiosos dentro de un contexto de opresión. Por ello Roig expresa que en América dos prácticas epistemológicas cobran gran valor entre el siglo XVIII y el XIX, primero el “rescate del saber de conjetura, y dentro de él de la utopía como función crítica reguladora, la que sólo es posible a partir de un reconocimiento del sujeto como valioso para sí mismo, y a su vez, desde una comprensión de la universal historicidad de todo hombre” (Roig, A. 2009, 69).

Esta práctica epistemológica americana del saber conjetural y de la “función utópica del discurso” que menciona Roig, está presente en Vergara, en su postulación de la necesidad de una “reforma radical”. La crítica vergariana es un ejercicio de afirmación que pone en tensión las contradicciones propias de su universo discursivo abriendo la posibilidad de disputar nuevamente el sentido de la educación, la ciudadanía y el Estado. Por ello Vergara a partir de una denuncia sobre las prácticas

clientelares estatales que atraviesan todo el entramado institucional, explica que “las escuelas con sistemas que oprimen y deprimen á alumnos y maestros, forman criminales” (Vergara, C. N. 1911, 8). El pedagogo denuncia que “es falsa toda esa ciencia social y política hoy dominante, que nos han dirigido á la ruina moral” (Vergara, C. N. 1911, 584). Para el pensador mendocino el clientelismo genera condiciones de sumisión y sometimiento en sus actores, por ello sobre estos profesores fruto de estas prácticas dirá: “el personal docente se llena hasta con jóvenes estudiantes que saben seguir la corriente y asegurar el sueldo” (Vergara, C. N. 1911, 817). Pero es esta condición de sometimiento y corrupción sistemática la que permite pensar la realidad necesariamente como contingente, y es por esta contingencia que se activa una criticidad y la posibilidad de pensar diversas salidas del orden impuesto por la dominación oligárquica.

El pedagogo mendocino manifiesta que la reforma radical no solo será pedagógica sino que también tendrá un carácter político, en tanto la educación es la principal formadora de ciudadanos/as. Al visibilizar la politicidad de la educación manifiesta las tensiones y contradicciones propias de las relaciones de poder existentes en la pedagogía de la época, pero también el carácter contingente del modelo de ciudadano que intenta imponer el discurso opresor de la dominación oligárquica. El despotismo estatal ejerce un disciplinamiento sobre los sujetos para constituir “ciudadanos fiscales”. Vergara denuncia cómo surge esta clase de ciudadanía despotenciada y de qué modo se reformará, “(...) la corrupción política, y sus representantes, que aún tienen mucha influencia, porque no se les ha alejado de los cargos públicos, como debiera hacerse, emplean toda clase de armas contra la reforma escolar que traerá, como consecuencia inevitable, la reforma política” (Vergara, C. N. 1911, 752). Al denunciar la corrupción presente en la educación que el Estado da a sus ciudadanos Vergara disputa la veracidad y la legalidad del discurso despótico. Ejerce así lo que Roig denomina como “función anticipadora de futuro” ya que la transformación de la realidad es postulada en el futuro de la “reforma escolar” que vendrá a resolver las injusticias provocadas por el régimen despótico. Esta “función anticipadora de futuro” es expresada en Vergara en una educación basada en el ejercicio de la “acción fecunda”, entendida como la práctica constante de “llevar dignidad, nobleza y moralidad, donde quiera que fueran con su acción. Así las energías de educadores y educandos, ejercerían en poco tiempo influencia inmensa en la suerte de la sociedad” (Vergara, C. N. 1911, 750). La “acción fecunda”

permite la ruptura con las prácticas educativas del despotismo atravesadas por lo que Roig denomina “dialéctica de la repetición”. Vergara expresa esta lógica y sus consecuencias en el ejercicio estatal despótico que con sus prácticas “matan la salud, la conciencia y la inteligencia, mediante la repetición” (Vergara, C. N. 1911, 661). Realiza con su discurso crítico una ruptura con la temporalidad circular presente en el modelo ciudadano del “discurso opresor”. Del mismo modo postula discursivamente la “liberación del determinismo legal” impuesto por parte del Estado a partir del “molde único”. El determinismo legal presente en la educación de los ciudadanos y ciudadanas es manifestado como: “Un molde único que oprime y deprime la personalidad del hombre, coartándole su derecho de pensar, produce la esterilidad (...) en todo. Igualmente donde no hay libertad no hay ciencia” (Vergara, C. N. 1911, 368 y 369).

Al preguntar: ¿Qué es el despotismo escolar? Intentamos entramar la función que el Estado despótico da a la escuela con lo trabajado en los anteriores capítulos. Esbozamos como anticipación de sentido que para el pedagogo mendocino la escuela despótica es una red de dispositivos de disciplinamiento de ciudadanos fiscales. Dentro de estos dispositivos tanto los docentes como los alumnos (en distintas funciones y especificidades) deben obedecer a “moldes únicos” o “moldes fijos” que imponen un modelo de ciudadanía único. Los elementos fundamentales que organizan esta práctica educativa despótica son la generación de obediencia, docilidad y utilidad de las fuerzas de los docentes y de los alumnos/as, para funcionar dentro un sistema de disciplinamiento con distintas especificidades y elementos que trabajamos en el capítulo tercero. Para Vergara los “moldes fijos impiden las iniciativas de maestros y alumnos, se produce estancamiento y el retroceso, á la vez que el odio de maestros y alumnos por la escuela que tiene algo de cárcel y de inquisición para las almas” (Vergara, C. N. 1911, 250). Vemos cómo el pedagogo pone el acento en dos elementos que trabajamos con Foucault en el capítulo segundo, a partir de los dispositivos para controlar y administrar los espacios que ocupan los cuerpos. El primero se observa en la alusión que el pedagogo realiza sobre la institución escolar despótica y su relación con una lógica de clausura —“algo de cárcel”— y el segundo, manifiesta una lógica disciplinaria, anatomopolítica de castigo y producción de un tipo de subjetividad específica —por ello la escuela tiene también algo “de inquisición para las almas”—. La idea del alma como efecto

ideológico, como un efecto de la disciplina sobre el cuerpo fue también trabajado en el capítulo segundo.

El molde único impuesto de modo autoritario, genera un tipo de subjetividad obediente y útil tanto en los docentes como en los alumnos/as, que Vergara describe de diversos modos —“alma blanda”, “sujetos raquíuticos de alma y cuerpo”—. La caracterización de “ciudadano fiscal”, manifiesta a quienes son educados en esta lógica autoritaria que tiende a “enervar” las fuerzas de los sujetos. De este modo la escuela despótica y su molde único imponen un disciplinamiento de las fuerzas corporales que produce un alma estéril (incapaz de realizar acciones fecundas y libres), predispuesta a la sumisión y la actitud servil. Para Vergara la educación autoritaria es un molde obligatorio, rutinario que desactiva las fuerzas colectivas, por esto es interesante la metáfora biologicista de la esterilización, en tanto las fuerzas individuales educadas en el despotismo no pueden dar luz a fuerzas colectivas, ya que solo sirven para obedecer por esto afirma: “Esta obra esterilizadora es la que realizan muchos directores é inspectores de escuelas, siguiendo el concepto de autoridad que hoy se tiene en muchos países” (Vergara, C. N. 1911, 66). El molde único es una trama de múltiples dispositivos que organizan un aparato total de disciplinamiento para domesticar las fuerzas del cuerpo en un “alma blanda”, a partir de “(...) muchos reglamentos y códigos, pero sin conciencia individual, ni social” (Vergara, C. N. 1911, 97). Y todos estos dispositivos rutinarios, todos estos “preceptos estériles y reglamentos inútiles” que se despliegan como “molde único” en las escuelas, están pensados para disciplinar y por ello jamás podrán “dar ejemplos fecundos ni propagar espíritu vivificante” (Vergara, C. N. 1911, 97).

Para Vergara la lógica disciplinaria despótica desplegada por la escuela fiscal genera ciudadanos fiscales acostumbrados al clientelismo, la inmoralidad y la irracionalidad. El pedagogo articula su crítica en diversas denuncias provenientes de inspecciones realizadas por él en diversas instituciones escolares: “Tal poder ha mareado á más de un secretario, dando como fruto los frecuentes desfalcos de fondos escolares, que en época no lejana se sucedían con frecuencia, revelando una enfermedad orgánica” (Vergara, C. N. 1911, 826). Esta enfermedad orgánica radica en la sumisión al régimen despótico, que supone una obediencia impotente, por ello Vergara dirá que: “De aquí proviene una profunda desmoralización en el personal docente, que tiene miembros distinguidísimos, olvidados porque se prefiere, á veces, al más inepto entre todos los maestros de un distrito, como he tenido ocasión de

verlo” (Vergara, C. N. 1911, 826). El pedagogo piensa que la enfermedad que afecta al alma dentro del régimen despótico es la inacción: “En la época presente, hay en nuestro país muchísimos hombres buenos, que, retirados de la acción, nada hacen, y por tanto nada influyen en la suerte de la sociedad” (Vergara, C. N. 1911, 166). Las consecuencias de aquellos “buenos que nada hacen” es que abundan “los pillos, de la peor clase, que están ocupando buenas posiciones y contribuyendo con gran eficacia á la corrupción pública, propagando errores funestos y haciendo maldades de todo género” (Vergara, C. N. 1911, 166).

Otro ejemplo del pedagogo mendocino sobre despotismo escolar es el que relata tras un visita a una escuela militar: “no hallé alumnos y ni siquiera bancos; los maestros tenían el trabajo de recibir el sueldo, y eso desde mucho tiempo, sin que nadie se atreviera á denunciarles” (Vergara, C. N. 1911, 829). Con el ejemplo también manifiesta los enemigos que generaba con su obrar de Inspector, en tanto se metía con espacios de disciplinamiento creados por la dominación oligárquica, como es el caso de la profesionalización de los militares que llevó a cabo Roca, de la que surgieron las escuela militares. Por ello Vergara expresa que “Con estos procederes, haciéndome de enemigos que nadie se atrevía á herir, se me creaba una situación difícil; pero esto es lo que he hecho toda la vida” (Vergara, C. N. 1911, 829). La lógica despótica escolar asentada en el clientelismo es expresada por el pedagogo del siguiente modo:

Lo más gracioso es que aquellos directores cuyas escuelas encontré desquiciadas y también los inspectores que dejaban pasar todo, han ascendido, y yo sigo donde estaba.

Inspectores que jamás dejaron una idea en las escuelas como consta á todo el personal docente, eran los candidatos á todas las vacantes superiores, porque sabían atarse la corbata ó por buenos mózos (Vergara, C. N. 1911, 829).

Vergara denuncia la continuidad temporal del régimen despótico, la profundidad que esas prácticas han tenido en la nación y en la escuela por ello pregunta “¿Puede haber régimen más funesto que este para la enseñanza?” (Vergara, C. N. 1911, 829). Y explica que la respuesta radica en el desaliento y la inacción de los actores educativos que se ven sometidos a la centralización de todas las prácticas educativas bajo el control del Estado. Por ello afirma que: “Por lo dicho ya, puede verse cuán desalentador para el personal es este viejo régimen de dar los cargos de la

enseñanza, en vista de influencias y no en vista de los servicios de cada uno. Así no puede haber educación ni nada bueno” (Vergara, C. N. 1911, 829).

Vergara sostiene en sus repetidas delaciones al clientelismo político, que este manifiesta el despliegue de una lógica despótica que se refleja también en la institución escolar, en este sentido afirma “como la corrupción política ha llegado hasta disponer de los puestos de la enseñanza, ésta se ha corrompido también” (Vergara, C. N. 1911, 170). El pedagogo piensa al clientelismo escolar como una “práctica tan común entre nosotros de confiar á cualquiera, amigo, pariente ó allegado, los destinos de la enseñanza, y de poner al frente de la juventud, como educacionistas á pilletes conocidos” (Vergara, C. N. 1911, 173). Así tanto docentes como alumnos se ven sometidos a un régimen “que produce la uniformidad impuesta en la enseñanza, con vastos programas y reglamentos que deprimen y aplastan la dignidad del maestro, para que éste se vea obligado á hacer lo mismo con los alumnos. Ese es el mejor sistema para matar caracteres y para anular los individuos” (Vergara, C. N. 1911, 124). Para el pedagogo el sistema despótico, centralista, autoritario y repetitivo solo puede transformarse a partir de hacer “todo lo contrario”, es decir propiciando la libertad y la creatividad por ello afirma que en educación “lo que debe buscarse es originalidad en maestros y alumnos” (Vergara, C. N. 1911, 124).

Otro enfoque sobre el despotismo escolar lo encontramos en el apartado “Pedagogos por recomendaciones”, donde Vergara desarrolla los procederes propios del clientelismo a partir “del favoritismo y las recomendaciones”. El pedagogo explica allí que cuando el Estado es controlado por un gobierno que no ganó elecciones legítimamente, como es el caso del PAN y sus prácticas fraudulentas, sucede lo siguiente:

Cuando subieron al poder gobiernos sin opinión, los mejores puestos de la enseñanza, y hasta los más superiores, se emplearon como medio para hacer partidarios, ya que sólo á fuerza de buenos sueldos se podía formar alguna opinión ficticia al rededor (sic) de los mandatarios” (Vergara, C. N. 1911, 296).

Los que ocupan cargos dentro del sistema despótico escolar son caracterizados por el pedagogo como oportunistas, sin “méritos reales” centrados en cuidar su propio beneficio y desarrolla como este medio ambiente de corrupción les ha otorgado “peculiaridades de carácter fáciles de distinguir”, entre ellas: “poco ó

nada les importa el cumplimiento del deber, porque lo confían todo en las relaciones; si son profesores, sus alumnos pierden el tiempo; si son Directores de escuela ó colegio, este es un desastre” (Vergara, C. N. 1911, 297).

Para Vergara la lógica de poder despótica manifiesta en prácticas centralistas y clientelares basadas en la empleomanía, la corrupción, el fraude, la inmoralidad, la falta de libertad y la irracionalidad atraviesa todas las instituciones estatales y especialmente a la escuela. Esta lógica despótica busca disciplinar metódicamente las fuerzas de los actores escolares generando un alma obediente y sumisa, una ciudadanía funcional a las relaciones de dominación establecidas. Por ello Vergara postula dos modos de ejercer la educación en clara disputa: los educadores despóticos y los educadores republicanos (en palabra de Puiggrós como hemos visto normalistas normalizadores y normalistas democráticos radicalizados). La prueba más clara de centralización para Vergara es el “molde único” que se impone a toda la vida educativa. Dispositivo que tiene gran eficacia en la educación disciplinaria. De este modo se logra domesticar las fuerzas de la juventud por medio de un ambiente adormecedor que lejos está de potenciar ejemplos fecundos para propagar un espíritu vivificante y transformador. Al enervar las fuerzas, se empobrece la ciudadanía y por ende a la nación. En este sentido, para Vergara la educación despótica conduce a un modo de subjetividad que sólo comprende el despotismo y el centralismo corrupto como manifestación de la vida en comunidad. El pedagogo mendocino afirma que si las fuerzas vitales no pueden desarrollarse libre y racionalmente, guiadas por los más altos ideales morales, tanto la vida como el conocimiento que se produce sobre y para ella, es corruptor y dañino. En este sentido Vergara expresa a partir de la reforma radical o revolución pacífica, lo que mencionamos anteriormente con Roig como “funciones del discurso utópico”. Un discurso que potencia el presente y que despierta las fuerzas de los docentes y de la juventud escolarizada, para generar ciudadanos libres y autónomos que potencien una nación con las mismas características. Los dispositivos específicos que Vergara práctica y explica para tensionar las relaciones de dominación que ejerce la escuela despótica serán explicados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO QUINTO “Educación republicana” como “reforma radical” de la “educación despótica”

5.1. Una educación para formar ciudadanos libres y autónomos

La experiencia en la Escuela de Mercedes resume para Vergara su ideal de educación republicana, considera que en ella pudo poner en práctica gran parte de las ideas que luego organiza en un sistema teórico - pedagógico - político en los libros “Revolución pacífica” y “Filosofía de la educación” (1916). Este sistema teórico está constituido por la vinculación de tres ideas, “medio ambiente”, “acción fructífera” y “gobierno propio”. Vergara sostiene que un ambiente que potencie la acción fructífera y el autogobierno con el fin de generar un progreso individual y colectivo permite darle “mayor libertad al espíritu del niño, (...) fomentando su espontaneidad” (Vergara, C. N. 1911, 752). El pedagogo mendocino expresa que las medidas que aplicó al ejercer la dirección de la escuela le permitieron descubrir que: “(...) sabiendo formar un ambiente de respeto y dándoles elementos de acción saludable, fructífera y grata, los jóvenes y aún los niños, pueden educarse casi por sí solos, debiendo ser menor la intervención del maestro, á medida que los alumnos avancen” (Vergara, C. N. 1911, 749).

Vergara resume el concepto general que se aplicó en Mercedes del siguiente modo “(...) propender á que, los alumnos se educaran por sí mismos, y á que fueran á la práctica del bien, actuando en la sociedad” (Vergara, C. N. 1911, 805). De esta manera manifiesta la relación entre educación, autogobierno y su crítica a la “ciencia sin conciencia”, conceptos trabajados anteriormente. La escuela republicana es para el pedagogo argentino “aquella donde más aprenden los alumnos, y los maestros menos enseñan” (Vergara, C. N. 1911, 805). Observamos que para Vergara el poder de autoeducarse es potenciado por la libertad y dirigido por los intereses espontáneos de los alumnos y alumnas. Expresa de qué forma funciona el autogobierno, los “alumnos mismos resolvían sobre lo que deseaban y debían aprender, y sobre lo que más convenía para el bien del establecimiento” (Vergara, C. N. 1911, 805). Este modo de escuela, centrado en la libertad que potencia las fuerzas y capacidades de los alumnos y alumnas, se articula con una politicidad activa que genera una

ciudadanía dispuesta a intervenir directamente en la mejora de la comunidad en la que se habita. El pedagogo expresa que los alumnos y alumnas “estimulados á la acción, realizaron numerosas iniciativas” que intentaban generar una “benéfica influencia en la sociedad mercedina” (Vergara, C. N. 1911, 806).

Los estudiantes de la escuela de Mercedes bajo la dirección de Vergara, actuaban independientes, autónomos, organizados de forma colectiva, y potenciados por los docentes y directivos. Así crearon una caja de ahorro, una biblioteca y actuaron de modo activo en la vida política organizando su comunidad. El pedagogo expresa que con sólo seis meses continuados de la acción política y pedagógica potenciada por la escuela y su gobierno “enérgico y honrado”, se “puede hacer arder la República, con llamas de orden, de paz y de honradez cívica, hasta hacer, así, desaparecer para siempre los caudillos bárbaros y ladrones” (Vergara, C. N. 1911, 807). En otro apartado postula de modo similar que con una escuela modelo basta para marcar al resto de la población educativa el camino a seguir. La escuela de Mercedes fue el modelo ejemplar que materializó un horizonte político pedagógico capaz de formar ciudadanos libres y autónomos. A tal punto que el obrar de la comunidad educativa de Mercedes “alarmó á muchos pedagogos que veían venir una luz nueva, que los amenazaba en sus posiciones y brillantes sueldos” (Vergara, C. N. 1911, 808).

Vergara explica los efectos de las prácticas pedagógicas republicanas a partir de la influencia que genera en los alumnos y alumnas. Una educación que surge de la afirmación de la libertad y de la inteligencia teórica y política lograría generar una “vigorosa acción cívica de la juventud, despertaría su mente, para que todo lo comprendiera con gran facilidad” (Vergara, C. N. 1911, 807). Este despertar libre que permite la autoeducación es posibilitado principalmente por un “medio ambiente” propicio para la discusión entre iguales. En él se garantiza el desenvolvimiento libre de los intereses y los deseos de conocimiento, en pos de transformarse a sí mismos y a su comunidad. Vergara explica cómo el “medio ambiente” que se manifiesta en las “conferencias⁴⁷ y las bibliotecas populares harían lo demás, dando los medios para que cada cual siga educándose” (Vergara, C. N. 1911, 808).

Para Vergara el fundamento principal de la escuela de Mercedes es aprender desde actividades prácticas tanto en la escuela como en la vida pública “y no con

⁴⁷ Las conferencias a las que alude son las de carácter pedagógico, trabajadas en el capítulo cuarto.

teorizaciones enervantes”. Afirma que cuando se comprenda que las escuelas deben ser “centros de trabajo y de acción social y pública, entonces el saber de los jóvenes y de los hombres se apreciará por sus hechos y no habrá necesidad de clasificaciones ni de exámenes, que enseñan á maestros y alumnos á engañar con apariencias y falsedades” (Vergara, C. N. 1911, 808). El modo de valorar el conocimiento que se produce no es a partir de una grilla de evaluación abstracta y numérica, por el contrario para comprender la veracidad del conocimiento que se produce en la escuela, se debe observar cómo este saber se enlaza con la mejora del “medio ambiente”. Vergara articula lógicamente los supuestos axiológicos y los supuestos epistemológicos de su producción teórico-práctica en pos de generar un conocimiento práctico que habilite una transformación política y social de una realidad concreta. Este modo de educación que intenta formar ciudadanos que puedan pensar el conocimiento como emancipación política, se enfrenta a una educación disciplinaria y autoritaria que busca generar ciudadanos depotenciados, obedientes y sumisos. Esta disputa teórico política genera una fuerte tensión con el CNE. Esta tensión, de larga data para Vergara, con la experiencia de Mercedes alcanza su punto más álgido y se desencadena con el envío de un inspector, que llega con la intención de escribir un informe que justifique la hipótesis que el CNE ya tiene sobre el educador antiautoritario, un director loco que gobierna una escuela de modo libertino. El pedagogo relata irónicamente esta hipótesis afirmando que en su escuela “los alumnos tenían «libertad absoluta» y que yo los autorizaba para que hicieran todo lo que quisieran” (Vergara, C. N. 1911, 806). Las prácticas educativas (pedagógicas, políticas, teórico-prácticas) que realizan los docentes y alumnos, potenciadas por la gestión del pedagogo mendocino, generan según Vergara, una “atmósfera en el ministerio en contra mía y se resolvió mi separación, enviando, por fórmula, un inspector” (Vergara, C. N. 1911, 806). Luego del informe, el CNE pide a Vergara su renuncia, como ya comentamos este se niega y es separado de su cargo, y luego restituido en 1911 por Ramos Mejías nuevo Director del CNE, como explicamos anteriormente.

El informe del inspector, al cual Vergara no nombra, es tomado por el pedagogo como ejemplo del potente accionar que la escuela generaba, mostrando en el mismo relato las limitaciones teóricas y políticas del CNE y sus actores para comprender la fuerza de la reforma que se estaba llevando a cabo. Cuando los normalistas o ministros cercanos al poder estatal definen a Vergara con epítetos como

“inepto” o “loco”, revelan su intención de deslegitimar el lugar de enunciación y las prácticas emancipadoras que el pedagogo pretende propiciar. El mendocino reconociendo la maniobra dentro de la disputa política epistemológica que tiene con el CNE comenta con ironía que es acusado de ser el “único empleado inepto, en la época de Juárez, (...) aunque en esa misma época se cometieron los más grandes escándalos en el país, y lo menos inmoral que se hizo fué saquear los Bancos” (Vergara, C. N. 1911, 808). Vergara no se lamenta frente a las críticas sino que las recibe y a partir de un descentramiento del lugar y el sentido de enunciación original, las resignifica, usándolas como una muestra de la potencia emancipadora de sus prácticas. Afirma que el “informe del inspector es mi mejor justificación” (Vergara, C. N. 1911, 809). La potencia emancipadora de su pedagogía es revelada, según el pedagogo, por el malestar que estas generan en el quehacer escolar despótico de los docentes y en el CNE.

Para señalar el funcionamiento de la escuela republicana Vergara recupera las clases de Pedro R. Leites como un claro ejemplo de la aplicación de las ideas pedagógicas y las prácticas del sistema vergariano. Poniendo el acento en los efectos positivos que propician tanto en los docentes como en los alumnos de la escuela: “Para mostrar lo que era mi sistema, tomé por modelo una clase de Física, dada por el profesor Pedro R. Leites. Los que saben quién era este profesor y cuál su altísimo talento, no tendrán duda de que el inspector, al tomar esa clase para atacar mis ideas, anduvo con desgracia” (Vergara, C. N. 1911, 809). Las clases de Física sirven como manifestación material de las ideas que había postulado el pedagogo anteriormente. Vergara explica que para generar una educación que fomente el “gobierno propio del niño”, es necesario que este sea consciente de sus intereses y se responsabilice de los mismos. Afirma el “espontaneismo” y la “acción libre” como pilares de las “acciones fructíferas” que permiten un conocimiento que vincule la ciencia con una conciencia moral. Todos estos elementos en una relación dialéctica se armonizan en un “medio ambiente” de respeto que los vincula y amplifica, para propiciar el autoconocimiento y la construcción de saberes individuales y colectivos.

Vergara retoma el informe que el inspector escribe sobre una clase de Leites, como crítica al modelo vergariano de enseñanza y lo resignifica para señalar cómo todas sus ideas se ejercen en pos de una mejor educación, más libre, responsable y creativa. El relato del inspector comienza afirmando que: “Muchos alumnos habían traído aparatos para hacer experimentos, allí ante la clase. A la vez traían libros para

explicar y apoyar cada uno sus ideas. Se originó una discusión entre los alumnos; el profesor presidía. Terminó la hora, cuando la discusión seguía con el mayor entusiasmo” (Vergara, C. N. 1911, 810). El pedagogo mendocino muestra que para generar una educación espontánea y libre que fomente el “gobierno propio del niño” se debe responsabilizar al mismo de potenciar libremente sus intereses educativos y darle elementos para que pueda garantizarse los medios para alcanzarlo. Prosigue el inspector en su informe: “El profesor Leites les dijo que la hora había terminado, que se prepararan para seguir sosteniendo cada cual sus ideas en la clase siguiente y que él (Leites) también se prepararía. Ante eso, el inspector dice en su informe: «Este es el sistema de Vergara: el profesor no enseña»” (Vergara, C. N. 1911, 810). Para Vergara las observaciones del inspector son pruebas de sus ideas en ejercicio y en donde el enviado del CNE ve desidia y abandono, él ve un “medio ambiente” de respeto que amplifica el autoconocimiento y la construcción de saberes entre pares, acompañado por el profesor Leites. El pedagogo mendocino expresa que: “Cuando se comprenda lo que es la educación y que ésta exige, ante todo, que el alumno aprenda á desenvolverse y á pensar libremente, entonces se verá que nos adelantamos á la época” (Vergara, C. N. 1911, 810).

Las prácticas pedagógicas propuestas por Vergara, seguidas por Leites, generan un descentramiento de la concepción tradicional de la época sobre la escuela, el docente y la clase. En este sentido su pedagogía antiautoritaria sirve para potenciar una crítica a la tradicional clase expositiva y enciclopedista practicada a partir de manuales. Pero también critica cómo estas clases son ejecutadas por maestros que son erigidos por un sistema centralista como únicos portadores de la verdad dentro de la clausura del aula. También puede articularse desde su visión una aguda crítica política y epistemológica sobre la vinculación entre la violencia de los saberes y prácticas de los maestros y maestras de la escuela despótica con el ejercicio totalitario y centralizador del Estado, organizados en pos de disciplinar un ciudadano obediente y útil que se adapte a una población servil al poder en ejercicio. Vergara prosigue en su defensa

Si Leites hubiera cortado la discusión, desde luego, diciendo lo que él creía verdad, se habría apagado todo entusiasmo en los alumnos y éstos, habituados á esperar la verdad de labios del maestro, habrían perdido todo interés por el estudio. Queríamos, nosotros, que los alumnos aprendieran á estudiar y á progresar por sí solos. Lo que generalmente se hace es que los alumnos sean

recipientes despreciables, incapaces de pensar por sí, de modo que, luego salen á fracasar en la vida ó á ser esclavos de los déspotas (Vergara, C. N. 1911, 810).

El informe del inspector es resignificado por Vergara para explicar la potencia disruptora de las acciones propiciadas en la Escuela de Mercedes. Así el pedagogo asigna un nuevo sentido a la denuncia con el fin de explicar de qué modo sus prácticas, atravesadas por una ciencia con conciencia, manifiestan el camino reformador para salir de una educación despótica y autoritaria que sólo depotencia la vida humana y ciudadana. Repetidas veces, como hemos mostrado, se preocupar por ligar la corrupción y la irracionalidad de las prácticas de la escuela despótica con las prácticas del Estado, pero este accionar no es ejercido a partir de una crítica negativa, sino que habilita una reflexión utópica sobre posibilidades de superación del estado de corrupción. La plasticidad discursiva de Vergara le permite tanto poner en tensión y criticar la “verdad” de los argumentos pedagógicos esgrimidos por el “despotismo” desde una clave política epistemológica, como potenciar una respuesta y un horizonte de resolución a dicha problemática. Los actores que llevan a cabo esta “reforma radical” son los jóvenes alumnos y alumnas y los docentes que en su práctica pedagógica afirman la libertad, el autogobierno y la “acción fructífera”. Todo esto desarrollado en un medio ambiente de respeto democrático y republicano. Para Vergara la armonía de estos elementos, en tensión dialéctica, posibilitan un nuevo ciudadano, que supera al “ciudadano fiscal” sumiso y obediente al despotismo.

Vergara, el “medio ambiente” y la desarticulación de estrategias del control del espacio

Recordemos que en el apartado “Las técnicas de administración de los cuerpos en el espacio” esbozamos, siguiendo a Foucault y el capítulo “Disciplina” de su obra “Vigilar y castigar” (2002 [1976]), de qué modo se despliega la disciplina sobre el cuerpo individual (anatomopolítica) y sobre los cuerpos organizados como cuadros vivos (biopolítica). Con la disciplina se presenta una nueva modalidad de poder, el biopoder, de carácter coercitivo/productivo, que busca administrar la vida, las fuerzas de los cuerpos espacial y temporalmente para generar “obediencia y

utilidad”. Este entramado disciplinario se despliega a partir del arte de las distribuciones de los individuos en el espacio, constituido por cuatro estrategias coordinadas que son: “la clausura”, “la división en zonas”, “los emplazamientos funcionales” y “el rango”. Estas diversas técnicas se complementan para generar en la institución escolar, una red de dispositivos espacio temporales en pos de disciplinar el cuerpo a partir de rituales. Así la clausura adiestra la suma de fuerzas individuales de los niños y niñas conteniéndolas en el aula como espacio cerrado. En estos recintos las fuerzas de los estudiantes son concentradas para maximizar las ventajas del aprendizaje y neutralizar los inconvenientes al ser sometidos. La división en zonas, dentro de la clausura inicial del aula, organiza un espacio observable para generar información que mejore el control. Por ejemplo el aula es una zona específica distinta del patio o la sala de dirección. Las aulas poseen una diagramación de zonas de poder como es el caso de los pupitres o el banco de la maestra/o o la pizarra. El emplazamiento funcional, con su racionalidad arquitectónica, subdivide el espacio en compartimentos individuales con funciones específicas, en este sentido no solo el aula, sino también los pupitres como podemos ver en la foto que sigue a continuación, poseen funciones específicas y distintas en sus partes. Por último el rango produce la taxonomía detallada de las habilidades y la caracterización de los individuos a partir del desempeño en el ejercicio de las actividades y rituales propuestos por la escuela. Con la Ley 1420 y su reglamento de aplicación vimos un ejemplo del proceder de la institución escolar como dispositivo disciplinario que busca formar ciudadanos/as eficientes y funcionales a las condiciones económicas y políticas que el Estado de dominación oligárquica intenta imponer en el periodo.

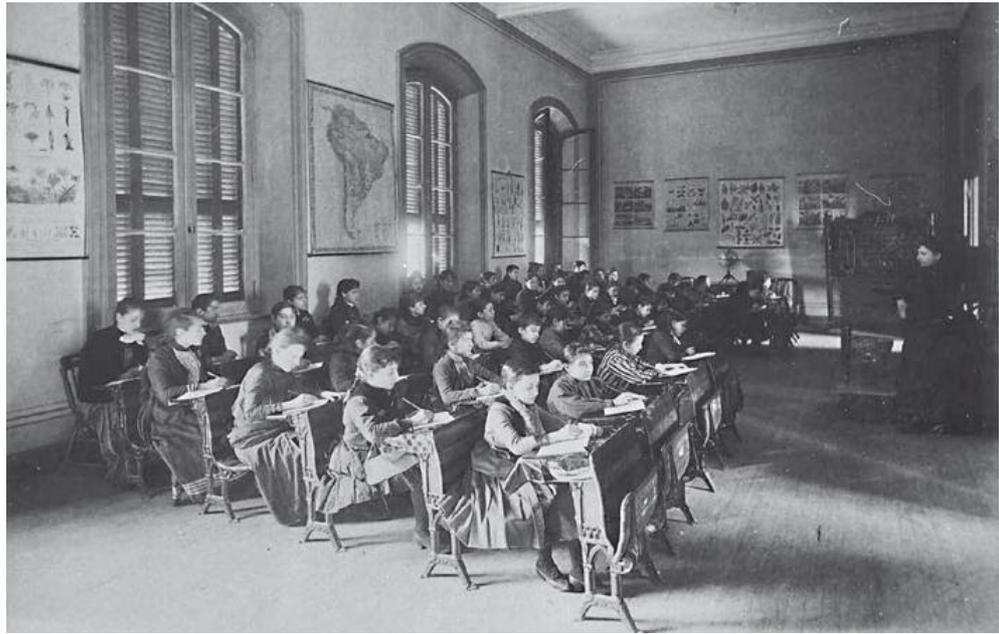
El aula es un potente modelo de la administración de los cuerpos en el espacio y el tiempo, ha sido prolíficamente trabajada en la interdisciplinariedad pedagógica, nos interesa tomar dos posiciones, la de Inés Dussel y la de Pablo Pineau, para pensar algunos supuestos que la componen: Pineau la presenta como un espacio de “experiencia intrínsecamente educativa”, constituido por una relación jerárquica inmodificablemente asimétrica, que genera permanentemente dispositivos específicos de disciplinamiento; por su parte Dussel, plantea como elementos organizadores del espacio áulico la “materialidad” arquitectónica y relacionada a ella una “estructura de comunicación entre sujetos”. En este sentido Pablo Pineau en “La escuela como máquina de educar” (2001) explica que: “Todo lo que sucede en las

aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que están sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos” (Pineau, P. 2001, 32).

Por su parte Inés Dussel en “La invención del aula” (1999) explica que dicho espacio de clausura se caracteriza por ser una “construcción histórica” compuesta por la materialidad propia del aula: “No sólo los docentes y los alumnos, sino el mobiliario, los aparatos didácticos, las cuestiones de arquitectura escolar, todo forma parte del aula. Los bancos escolares, los pizarrones, los cuadernos tienen una historia y una especificidad de la que conocemos poca hasta ahora” (Dussel, I. 1999, 30 y 31). Este supuesto de Dussel es pensado por Pineau como “Generación de dispositivos específicos de disciplinamiento”, su especificidad reside en pensar la materialidad de la escuela como una

“(…) construcción de dispositivos de producción de los "cuerpos dóciles" en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso (Pineau, P. 2001, 36).

El segundo elemento que Dussel propone para entender la especificidad del aula es una “estructura de comunicación entre sujetos”. La forma específica de comunicación que se articula en el aula parte de su ordenamiento arquitectónico específico. La comunicación está “definida tanto por la arquitectura y el mobiliario escolar como por las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que aparece en el aula” (Dussel, I. 1999, 31). Pineau entiende el mismo proceso como esfera de comunicación, como una “relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno. Docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna” (Pineau, P. 2001, 36).



Fotografía (Boote, Samuel. 1889. Clase funcionando 3er grado de una escuela de niñas, lám. 38).

En esta foto de Samuel Boote se puede observar el aula como un espacio clausurado, con emplazamientos funcionales y un ordenamiento material por medio de sus pupitres. También observamos la constitución de un cuadro vivo — el curso — a partir de la normalización visual que permiten los uniformes y la homogeneidad de las corporalidades por medio de la coordinación entre gestos y objetos — uso del cuaderno y de los lápices en el proceso de escritura—. La jerarquía y los rangos dentro del curso es visible en las miradas y la atención de las alumnas sobre la maestra en gesto de vigilancia y sobre la pizarra, como dispositivo de atención. Si tenemos en cuenta que las fotos de dicha época se armaban previamente disponiendo de mejor manera los sujetos y los objetos en el espacio para ser fotografiados, con mayor fuerza observamos el sentido performativo de la imagen, en tanto manifiesta no sólo la materialidad del aula sino del mismo modo la práctica ideal que en ella se quiere ejercer como dispositivo de educación por excelencia.

La instauración de un entramado legal — compuesto por reglamentos, manuales, leyes, ordenanzas, entre otras normas —, que anteceden a las prácticas de los alumnos/as y maestras/os en el aula, permite la imposición de una relación inmodificablemente asimétrica. Los dispositivos legales delimitan tanto los roles, como las jerarquías que se ejecutan en la comunicación y el accionar dentro del

espacio de clausura áulico. Para Vergara existe una intrínseca relación entre la reglamentación del espacio y el tiempo por un lado, y los roles y relaciones jerárquicas de poder por otro, que son ejecutadas por los directivos y docentes sobre los alumnos/as. El pedagogo reconoce este entramado legal que organiza la educación como comunicación jerárquica y afirma que: “Cada profesor se presenta metido dentro de programas, métodos, procedimientos, reglamentos, etc., y nada queda para la inspiración personal de maestros y alumnos. Es esta la característica de la enseñanza en el momento actual” (Vergara, C. N. 1911, 256).

Dentro del aula clausurada y reglamentada la educación solo puede ser un disciplinamiento de carácter autoritario y depotenciador, Vergara explica esto de la siguiente forma: “Se olvida que donde domina esta falta de libertad que implica el dominio del reglamento, es donde domina el fanatismo, y donde hay libertad, no hay fanatismo” (Vergara, C. N. 1911, 97). El fanatismo como creencia sin fundamentos, sin ciencia, es un tema recurrente en la crítica vergariana a la escuela. En este sentido Vergara afirma que el perfeccionamiento de la humanidad supone libertad, la vida humana: “avanza hacia la supresión de preceptos y reglamentos, para que toda la letra esterilizadora y estrecha sea reemplazada por las leyes eternas del alma, expresarlas por la ciencia: eso es lo que necesitan las escuelas y las naciones, que la conciencia hable tan fuerte que haga innecesarios programas y reglamentos” (Vergara, C. N. 1911, 125). El entramado legal, que ordena y normaliza las comunicaciones dentro del aula, es desarticulado por Vergara a partir de una relación dialógica distinta propiciada por la idea de “medio ambiente”. Propone romper con la lógica positivista del método y sus reglamentos, en este sentido expresa:

Trataré de probar que el mejor método es aquel que más respeta la personalidad moral del ser humano, y que deben suprimirse todos los métodos y procedimientos preestablecidos porque oprimen y deprimen á maestros y alumnos, oponiéndose á la verdadera educación, cuya esencia está en el desenvolvimiento espontáneo de la personalidad, bajo la influencia de las condiciones del medio ambiente, influencia más eficaz que toda otra, y que hace innecesario y dañosa toda otra influencia directa que obliga á obedecer inconcientemente [sic]” (Vergara, C. N. 1911, 337).

El Estado de dominación oligárquica despliega estrategias para constituir a ciudadanos y ciudadanas “útiles y obedientes”, funcionales a las distintas bases que postula dentro de la idea de nación (una estructura económica capitalista de

exportación de materia prima, un modelo político de dominación oligárquica fraudulento y prácticas socioculturales de matriz eurocéntrica). Todos estos elementos configuran la matriz modernizante que busca dar identidad al ciudadano y ciudadana necesaria para el ejercicio del poder estatal. Estas estrategias entrarán en conflicto con otras concepciones de lo estatal y de la ciudadanía que tiene como fundamento la libertad y la autonomía (no la obediencia y el centralismo), como lo expresa Carlos Vergara desde su pensamiento krausista. La idea de aula manifiesta los modos biopolíticos de administrar el espacio y el tiempo de los niños y niñas sometidos a la disciplina autoritaria. Vergara opone a esta forma cerrada la idea de “medio ambiente” buscando desarticular la forma autoritaria y constreñida del aula. El aula, en su función de dispositivo fundamental de control escolar, individualiza al alumno para generar una taxonomía que lo atomice, por el contrario el “medio ambiente” se organiza a partir de una relación común entre los alumnos y alumnas a través del trabajo grupal y el respeto. El pedagogo lo explica del siguiente modo: “Han tratado de separar los niños mayores de los menores, sin sospechar que la más grande influencia educadora puede venir del ambiente formado por el ejemplo y por el concurso mutuo de los alumnos de diversa edad y grado de adelanto” (Vergara, C. N. 1911, 63). De este modo el “medio ambiente” antes que posibilitar “cuadros vivos”, genera una comunidad. En ella no se obedece a un “molde único”, por el contrario se amplifica la diversidad de las ideas y la tolerancia de las mismas con el fin de crear conocimiento de modo colectivo, en diálogo. Frente a los modos autoritarios de conocimiento que se amoldan a saberes únicos y totales, Vergara celebra que la pluralidad de ideas convivan en tensión y expresa que la coexistencia de diversas percepciones sobre la vida potencian un medio ambiente propicio. Hay en el pedagogo mendocino una afirmación de la dialéctica y el reconocimiento de las contradicciones como base del progreso humano, afirma que la

(...) coexistencia de las doctrinas más opuestas que viven en el mismo ambiente, es una de las más grandes conquistas de la civilización, y á la vez que una de las mayores palancas del progreso, porque la diversidad de ideas estimula el adelanto de todos, así como la uniformidad produce el estancamiento (Vergara, C. N. 1911, 247).

La convivencia dialéctica y en tensión de diversas ideas es presentada por Vergara como el mayor impulsor del conocimiento y de la humanidad, en este sentido afirma que “ese ambiente formado por la coexistencia de todas las doctrinas

despierta las inteligencias, para que todos los hombres, aunque tengan las más opuestas ideas, impulsen con el mayor acierto la civilización y el progreso” (Vergara, C. N. 1911, 247).

La idea de “medio ambiente”, no supone atender a la vigilancia minuciosa del espacio clausurado ni al control de su uso reglamentado, sino que resignifica las formas de la disciplina y de la obediencia. Vergara redefine el concepto de aula y el uso del espacio teniendo como finalidad no su clausura sino su apertura, potenciando “las buenas tendencias” y controlando las “malas inclinaciones”. El “medio ambiente” no es un lugar de disciplinamiento autoritario sino un espacio donde los alumnos/as y los maestros/as ejercen el cuidado de sí y del otro, el autogobierno y la democracia para practicar el ejercicio de una ciudadanía republicana. No se trata del control de un cuerpo a partir de su clausura en el espacio, de la obligación de ocupar un lugar específico dentro de la división en zonas, Vergara resignifica el ordenamiento propio de la arquitectura escolar, al romper con su sentido exclusivamente panóptico. Foucault explica en su libro *“Vigilar y castigar”* el panoptismo, concepto propiciado por Jeremy Bentham, como “el principio general de una nueva "anatomía política" cuyo objeto y fin no son la relación de soberanía sino las relaciones de disciplina” (Foucault, M. [1975]2002, 241). El panóptico articula una nueva arquitectura de vigilancia funcional al poder “disciplinario”, diferente de la arquitectura del espectáculo propia del “poder soberano”, Foucault explica la relación entre esta arquitectura y el ejercicio de las disciplinas.

“En la famosa jaula transparente y circular, con su elevada torre, poderosa y sabia, se trata quizá para Bentham de proyectar una institución disciplinaria perfecta; pero se trata también de demostrar cómo se puede "desencerrar" las disciplinas y hacerlas funcionar de manera difusa, múltiple, polivalente en el cuerpo social entero (Foucault, M. [1975]2002, 241).

El poder disciplinario usa como lógica fundamental de administración de los cuerpos la arquitectura de la vigilancia para lograr que el ejercicio del poder sea invisible. Este ordenamiento espacio temporal está claramente manifiesto en las instituciones de control moderna como la escuela, el hospital y las prisiones principalmente. La arquitectura “panóptica” invisibiliza el poder del mismo modo que obliga visibilidad de todo aquel que circule y utilice esos espacios. Edgardo Castro lo explica del siguiente modo: “El panóptico es una máquina de disociar el ver del ser visto. De este modo reduce el número de quienes ejercen el poder, al

mismo tiempo que aumenta el número de aquéllos sobre quienes se ejerce” (Castro, E. 2004, 161). El panóptico permite que el ejercicio del poder resida en el lugar de control, en vez de en el acto concreto de la vigilancia; esto supone en consecuencia la desindividualización del poder, ya no es necesaria una figura específica de autoridad que esté visible en tanto no se sabe quién vigila, pero se sabe que siempre se está siendo observado.

El panoptismo se caracteriza por establecer rangos a partir de la valoración cuantitativa de la obediencia de los cuerpos a las reglas de uso y de pervivencia dentro del espacio escolar. Por el contrario el “medio ambiente” postula una lógica del cuidado y del autogobierno, rompiendo con las evaluaciones y sus rangos, ya que el valor de los sujetos dentro de la educación es dado por su capacidad para realizar acciones fructíferas en pos de la mejoría de la comunidad. Vergara explica que el alumno contenido por “elementos favorables que, estimulen sus buenas tendencias, y alejándole lo que puede despertar malas inclinaciones, así, por la influencia del medio, cual evoluciona la semilla, se desarrolla el alma, de dentro a fuera, sin la imposición, ni la opresión del maestro” (Vergara, C. N. 1911, 250). Nuevamente el alma no es algo dado, una esencia cerrada, por el contrario, en su visión panenteísta krausista, como explicamos anteriormente, es una realidad que se construye, un proyecto que se actualiza a partir de la vinculación con todas las esferas humanas en un crecimiento armónico. La creación del alma para Vergara es productiva y no restrictiva, el alma se desarrolla en su despliegue libre.

Idea de “medio ambiente” en Vergara

Hemos mencionado repetidas veces la idea de “medio ambiente” como estructurante del pensamiento de Vergara, y si bien el educador escribe en “Revolución pacífica” un breve apartado denominado “Medio ambiente”, como muchas de sus postulaciones teóricas no expresa definiciones conceptuales, sino que apela a una serie de metáforas biologicistas y de ejemplos en pos de expresar que entiende por tal concepto y qué potencialidades prácticas posee.

Si la más pequeña planta lleva ya en su fuerza interna lo que ha de ser, y si el hombre, lo más, que puede hacer por ella es rodearla de elementos favorables, para que esa fuerza interna se manifieste, con mayor razón, un niño ó un joven, exige que se respeten sus tendencias internas y su desarrollo exige que, sin tocarlo, se le rodee (como hace la Naturaleza con todos los seres) de elementos favorables.

Es así como la Naturaleza forma todos los seres de la creación y así debemos proceder para educar á la niñez y á la juventud” (Vergara, C. N. 1911, 676).

En tanto Vergara no define lo que entiende por “medio ambiente”, esbozamos una breve conceptualización de la idea vergariana a partir de sus ejemplos y metáforas, decimos que el “medio ambiente”, idea tomada de la teoría evolucionista, es un espacio ordenado de acuerdo a la “Naturaleza” en tanto manifestación de la “ley universal divina”, en el que los seres que la habitan deben y pueden desenvolverse libre y espontáneamente, para ello se propicia el respeto por el otro y el trabajo solidario, en pos de potenciar acciones fecundas/fructíferas que permitan la subsistencia y la mejora de las especies. La idea de “medio ambiente” está directamente ligada con la de “acción fecunda”. El pedagogo José Bianco explica la vinculación entre educación y “acción fecunda” en Vergara

“(…) la acción fecunda es el único método de enseñanza, el plan de estudios de todas las escuelas tiene que ser práctico y experimental, sin otras materias que las que pueden comportar los estudiantes y el medio ambiente en que se desenvuelven. Los programas, en consecuencia, según sus ideas, deben ser tan variados y diferentes, cual son nuestros centros de población, y diseminados en la vasta extensión territorial de la república” (Bianco, J. 1911, 37, en Vergara, C. N. 1911).

La condición principal para propiciar un “medio ambiente” favorable es potenciar la libertad de lo “natural”, de lo “espontáneo”, dándole la mayor iniciativa individual al sujeto que lo habita. El “medio ambiente” es un orden no autoritario que permite el despliegue de las fuerzas de modo fecundo. Vergara expresa que: “Se entiende que esto es dentro del orden, porque en el desorden los individuos unos a otros se privan de la libertad. Esto quiere decir que la autonomía individual y la libertad implican orden y respeto” (Vergara, C. N. 1911, 205). La gran diferencia entre la noción de “orden y respeto” vergariana, frente a la noción autoritaria y positivista del “despotismo”, radica en habilitar la libertad para que se adecue al orden dado por la “Naturaleza” en tanto pertenecen a un orden universal dado por la inteligencia divina. Al contrario, el positivismo impone un orden artificial, lo que

Vergara representa con dispositivos como el reglamento, el manual, las leyes abstractas, todo lo que es una “traba artificial” para el desarrollo espontáneo del sujeto, distinto del orden autoimpuesto por el despliegue de la libertad. El educador expresa la noción de “orden” del siguiente modo “Cada establecimiento de educación debe ser un foco de acción social, pública y política, en favor del orden, del respeto, de la cultura, de la paz y de la libertad” (Vergara, C. N. 1911, 65).

Para el pedagogo mendocino el “medio ambiente” implica respeto a la libertad y a la espontaneidad. Frente a la libertad dice que ella propicia “la personalidad moral del ser humano”, y que en el despotismo este respeto por la libertad es violentado y sometido por “los Métodos y procedimientos preestablecidos porque oprimen y deprimen á maestros y alumnos, oponiéndose á la verdadera educación” (Vergara, C. N. 1911, 337). A su vez la “espontaneidad” supone para Vergara el despliegue de lo “Natural” y sus “leyes” en el “medio ambiente”. Explica de qué modo la relación entre ambas ideas permite modos de subjetividad eficaces en el desarrollo del ser humano, el “desenvolvimiento espontáneo de la personalidad, bajo la influencia de las condiciones del medio ambiente, influencia más eficaz que toda otra, y que hace innecesario y dañosa toda otra influencia directa que obliga á obedecer inconcientemente [sic]” (Vergara, C. N. 1911, 337). Esta espontaneidad responde al orden establecido por la Naturaleza que manifiesta la “acción directa de Dios”. De este modo expresa Vergara el ordenamiento ontológico entre Dios y la Naturaleza, mostrando su posicionamiento panenteísta. Explica que frente a las “leyes de la Naturaleza” hay una ley superior, la “ley divina”, que evidencia su concepción iusnaturalista mencionada anteriormente. El pedagogo expresa que: “hay otra ley superior á la de herencia y de todas las leyes explicadas por los hombres, es la ley divina que rige al Universo, y ante la cual todas las otras leyes de la Naturaleza y de la vida humana están subordinadas en absoluto” (Vergara, C. N. 1911, 211). La vinculación entre libertad y espontaneidad generan un “medio ambiente propicio” en estrecha vinculación con Dios, Vergara expresa que “Dios presente en todas partes, haciendo que triunfe el bien y la justicia, para que nada detenga la corriente del progreso, aleccionadora de perezosos y malvados, y premiadora de los dignos y esforzados” (Vergara, C. N. 1911, 136). De este modo para Vergara la libertad es obediencia a una ley superior divina, que se manifiesta en la naturaleza y que debe siempre potenciar el progreso individual y colectivo a partir de su capacidad amorosa, como lo mencionamos anteriormente.

Como hemos observado para el pedagogo mendocino el “medio ambiente favorable” está estructurado por la “acción libre y espontánea”, la retroalimentación entre estos dos elementos genera un entramado de “orden y de un alto respeto á cuanto existe” (Vergara, C. N. 1911, 345). El educador postula como ejemplo de educación libre y espontánea el uso autónomo de los espacios estatales, mostrando que la educación y la autoeducación de todo ciudadano y ciudadana es un derecho y no solamente la manifestación de un aparato disciplinario del Estado.

“Escuelas, bibliotecas, conferencias, gabinetes y salas de lectura, deben ponerse al alcance de todos; eso es lo necesario para ir adelante, para que cada cual pueda buscar y encontrar lo que necesite. Es la aplicación del mismo concepto ya expresado, que consiste en preparar el medio ambiente para que la personalidad individual se levante sin trabas, dentro del orden” (Vergara, C. N. 1911, 349).

Vergara explica que la corrupción autoritaria corrompe la vinculación “natural entre el “medio ambiente” y “acción espontánea, libre” y por esto genera “el gran mal de la enseñanza” que “consiste en que maestros y alumnos se habitúan á obrar sin espontaneidad y sin conciencia, ó sea indignamente” (Vergara, C. N. 1911, 357). En oposición, la formación de un “medio ambiente favorable” permite el despliegue del “trabajo con la mayor decisión, guiados por sus propios impulsos íntimos, cual la planta que, si nada le impide, ella sola busca el sol y crece, hacia lo alto” (Vergara, C. N. 1911, 357). La restitución de la dignidad humana supone la recuperación de la “acción espontánea” y “natural”.

Para Vergara el “medio ambiente” se presenta como la posibilidad auténtica de desarrollo de la vida, en tanto es la manifestación de las leyes de la naturaleza (representadas en la “acción libre”, “espontánea” y “fructífera”), que permiten el desarrollo individual y colectivo, de modo progresivo, de los seres en su entorno. Como hemos expresado el educador mendocino desde su concepción ontológica krausista considera que el espíritu se desarrolla autónomamente en diversas esferas, que se organizan de modo eficiente en la obediencia a la “ley divina”. Vergara expresa que: “Es que nadie pueda hacer nada sin responder á las necesidades del medio ambiente, y obedecer también á la ley de solidaridad, puesto que el medio está también formado por leyes semejantes, sin las cuales nada puede hacerse” (Vergara, C. N. 1911, 393).

El desarrollo progresivo de la vida depende de su obediencia a las leyes, en este sentido Vergara toma como ejemplo las diferencias entre el “genio” y el “delincuente”, ambos son manifestación de dos elementos determinantes de la vida, el “medio ambiente” y la “herencia”, “tanto del genio como del hombre delincuente, ya se sabe que provienen de dos factores principales: la herencia y el medio en que se criaron, lo mismo que todos los organismos” (Vergara, C. N. 1911, 425). Para el pedagogo mendocino es evidente que la influencia del “medio ambiente” produce al sujeto y sus posibilidades de acción dentro de la sociedad. Afirma que no hay un rasgo natural hacia la delincuencia o la grandeza, como factor absoluto, sino que es el “medio ambiente” quien configura históricamente el desarrollo de los sujetos como “genios” o “delincuentes”. Vergara explica que: “son los caracteres del medio ambiente que son más favorables para producir al espíritu superior, y aquellos otros caracteres opuestos en el “medio ambiente” que producen la degeneración, ó sea al delincuente” (Vergara, C. N. 1911, 425). El pedagogo manifiesta que los instintos y las influencias negativas del medio constituyen las bases para el accionar criminal, la existencia del delincuente supone la coexistencia de “las condiciones del delincuente y los vicios sociales”. Vergara da mayor importancia a la influencia del “medio” por sobre el sujeto y su “herencia” biológica, sostiene que: “El crimen, pues, es obra de la sociedad toda; primero porque engendró al criminal, cuyas tendencias se criaron á la sombra de las maldades triunfantes en la época del nacimiento de éste; y segundo porque, ya hombre, el delincuente necesita el estímulo de los vicios de la comunidad, para levantar su brazo” (Vergara, C. N. 1911, 610). Un planteo distinto al que esboza Mercante con respecto al origen racial y hereditario de la criminalidad infantil, Vergara en tensión con el positivismo “científico” postula la incidencia del medio, por sobre la herencia, en las tendencias criminales.

El educador mendocino resignifica el “medio ambiente” en clave biológica, social y política, como observaremos en el desarrollo de este capítulo. Considera que así como la naturaleza a través de la acción de adaptación al medio forma “los seres todos”, del mismo modo, todo el entramado de leyes que constituyen su visión teórica del mundo⁴⁸ están presentes no sólo en la naturaleza sino en toda la sociedad. Por ello las “Leyes del medio ambiente” son fundamentales para la vida.

⁴⁸ “Ley de acción” y las “Leyes del medio ambiente” que se subdividen en: la “Ley de renovación incesante”, la “Ley de perfeccionamiento”, la “Ley de cooperación”, la “Ley de libre desenvolvimiento” y la “Ley de solidaridad”.

Algo semejante es lo que debe hacerse para favorecer el desarrollo de los seres, ya se trate de una planta, de un hombre, ó de una nación.

Todas las ciencias jurídicas y sociales se proponen formar un medio favorable para que el hombre se desarrolle y perfeccione, produciendo el mayor grado de acción posible (Vergara, C. N. 1911, 377).

Vergara afirma que una de las “leyes del medio ambiente” es la “ley de renovación incesante”, esta postula que la acción busca su permanente actualización en pos de adaptarse al entorno. Esta renovación constante es “más rápida en los organismos más jóvenes y que disminuye con la vejez. De otro modo: donde hay más vida hay más rápida renovación” (Vergara, C. N. 1911, 377). El pedagogo toma como ejemplo al organismo humano al que ilustra con la metáfora del “microcosmo” y afirma que este “nos revela lo que pasa en el Universo, donde todo es actividad, transformación y vida. En las sociedades vemos lo mismo: el pueblo que no progresa y se transforma es pisoteado por otros más progresistas, porque esas leyes supremas de la vida son inexorables, y el que no las cumple muere” (Vergara, C. N. 1911, 377). Apelando a la postulación darwiniana donde los organismos que menos acciones realizan, generan menos adaptaciones al medio ambiente y tienen menos probabilidades de sobrevivir y de reproducirse, idea que pertenece a la concepción del proceso de selección natural del naturalista inglés. La “ley de la acción” y la de “renovación” se concatenan según Vergara con la “Ley de perfeccionamiento”, esta se relaciona con la idea de darwiniana de la “lucha por la supervivencia”: “Las especies que no mejoran desaparecen, vencidas por las que avanzan; lo mismo pasa á los individuos y á los pueblos. Es inevitable avanzar y mejorarse, bajo pena de morir” (Vergara, C. N. 1911, 378).

Vergara explica la idea de “medio ambiente” a partir de metáforas de carácter biologicistas ligadas a un ideal de orden divino que se muestra en oposición al orden artificial despótico. La idea de “medio ambiente” busca potenciar la práctica pedagógica en sentido antiautoritario. El “medio ambiente” responde a un orden natural que es organizado por un orden divino subyacente. Se encuentra en contraposición al orden artificial impuesto por el positivismo y el despotismo estatal a partir de prácticas autoritarias que no permiten el desarrollo libre y natural de la razón y la vida. Por el contrario, propician una obediencia absoluta a un orden despótico e irracional. Para Vergara la “acción libre y espontánea” se despliega de

modo positivo en un “medio ambiente” que propicia el desarrollo auténtico de la vida en tanto restaura la potencia que subyace en las leyes de la naturaleza y en las leyes divinas. El desarrollo de los sujetos tiene como incidencia fundamental el “medio ambiente” por sobre la “herencia” biológica. Nos preguntamos ¿Cómo construye Vergara la noción de “medio ambiente”? ¿Qué lecturas están detrás de dicha construcción? ¿Qué relación tiene con el pensamiento positivista local y su uso de la idea de “medio ambiente”?

Construcción de la idea de “medio ambiente” a partir de un descentramiento teórico de la recepción positivista de Darwin y Ameghino en la Argentina de principio del siglo XX

La concepción de “medio ambiente” en Vergara puede aclararse si se esboza el entramado epistemológico histórico en el que se produce dicha idea. Las dos vertientes que nos interesan, sin agotar la complejidad de la época, son por un lado el pensamiento positivista utilizado por el despotismo estatal como fundamento de sus prácticas disciplinarias y por otro lado el uso que hace Vergara de las ideas positivistas pero a partir de otra matriz de pensamiento, como es el krausismo. Esta disputa epistemológica por la determinación de las ideas y de las prácticas educativas es articulada por Vergara supeditando la teoría a un control ético a partir de una práctica regida por la “acción fructífera”. Colocar la “acción fructífera” como guía de toda producción teórica supone un descentramiento epistemológico. Vergara expone, como lo expresa su crítica a la “ciencia sin conciencia” que el conocimiento para ser verdadero debe estar regido por principios axiológicos que potencien la libertad de la vida. Este descentramiento teórico le permite construir una concepción de “medio ambiente” distinta a la utilizada por el pensamiento positivista con el que está enfrentado y supone, a su vez, otro modo de entender el sentido de la producción de conocimientos, con un carácter práctico por sobre la teoría abstracta.

La importancia de un conocimiento que tenga incidencia directa en la lucha contra la corrupción que depotencia la vida humana es la máxima que guía la producción teórica de Vergara. No encontraremos en el pedagogo la pretensión positivista de una rigurosidad teórica metodológica en sus lecturas, como si

observamos en Víctor Mercante por ejemplo. El pedagogo mendocino expresa que: “En este trabajo como en casi todos los que hemos publicado hasta hoy, tratamos de ir directamente á lo práctico y eficaz para transformar y mejorar á la sociedad, olvidando todo lo demás” (Vergara, C. N. 1911, 374). Vergara realiza una jerarquización de los principios axiológicos por sobre los demás supuestos teóricos, generando un descentramiento que le permite romper con el significado único que intenta imponer sobre las ideas positivistas el despotismo. De este modo, al romper con una posición ontológica y epistemológica cerrada y totalitaria, habilita en su discurso lo que Roig llama la “función liberadora del determinismo legal”. El descentramiento epistemológico que realiza Vergara le permite establecer una concepción de “medio ambiente” que pone en discusión en primer lugar la verdad objetiva y la neutralidad ética postulada por el pensamiento positivista en las dos vertientes mencionadas en el capítulo tercero, y en segundo lugar denunciar las prácticas autoritarias específicas, basadas en este pensamiento despótico que somete a la sociedad desde el ámbito educativo.

La profundidad del descentramiento teórico que realiza Vergara puede observarse en el uso que hace de la idea de “nuevo mundo americano”, como manifestación del “medio ambiente” en el que produce. El pedagogo mendocino al afirmar su *locus* de enunciación diferencial se reconoce como un sujeto que produce conocimiento en condiciones epocales y regionales específicas, que poseen problemáticas propias. Esta afirmación de su especificidad le permiten romper con la idea de “ciencia universal” postulada por el positivismo. La ciencia moderna, de la cual el positivismo es una de sus manifestaciones más representativas, es pensada por sus defensores como un modo de conocimiento sobre la realidad que regido por un método único produce verdades objetivas, neutrales y universales. Por el contrario Vergara expone que el “nuevo mundo americano” posee problemáticas locales e históricas que no pueden resolverse con un conocimiento pretendidamente neutro y universal. Para el pedagogo mendocino el “medio ambiente” que influye en la humanidad que habita en América impone una forma de producir conocimiento ligado a la práctica con un fuerte carácter axiológico. Lo expresa del siguiente modo: “El nuevo mundo americano exige una nueva ciencia social, porque al pasar la humanidad del viejo mundo monárquico á la joven América republicana, los cerebros se despiertan á distintas ideas con nuevo ambiente, más libre y propicio” (Vergara, C. N. 1911, 374). El “viejo mundo monárquico” representa para Vergara el

despotismo, el autoritarismo y el sometimiento a un poder totalitario; formas de poder que producen modos funcionales de conocimiento, articulados a sus prácticas específicas. Para el pedagogo mendocino este tipo de conocimiento tiene sentido dentro de un ordenamiento político, epistemológico y axiológico ligado a la monarquía y al despotismo, propios de un lugar y una época determinada. En contraposición la “joven América republicana” se desarrolla en un “medio ambiente” otro, que está atravesado por diferentes problemáticas locales y de época, y que exigen otro modo de comprender el conocimiento y el ejercicio del poder. Vergara, reconoce que existen formas de politicidad y de conocimiento propias del “viejo mundo monárquico” (lo que Foucault denomina “poder soberano”) y que en la especificidad de la “joven América republicana”, manifiestan distintas formas de conocimiento y de poder ligadas a la libertad y el autogobierno, elementos proclamados por la revolución francesa y posteriormente por las revoluciones americanas en sus cartas magnas en contra de las monarquías.

La idea de “medio ambiente” vergariana no es una recepción erudita ni una influencia teórica rigurosa, en tanto no supone un modo de conocimiento verdadero, único y abstracto. Por el contrario, Vergara construye a partir de sus lecturas de la teoría evolucionista de Charles Darwin en *“El origen de las especies”* (1859) y de Florentino Ameghino sobre todo en su obra *“Filogenia”* (1884) una herramienta específica para sus problemáticas epocales de conocimiento. Una de las pistas del descentramiento epistemológico mencionado es que el pedagogo mendocino no respeta el desarrollo de los autores, sino que elabora una percepción propia. Utiliza la idea de evolución presente en estos dos pensadores para construir una herramienta teórica que le permita explicar la relación intrínseca entre “medio ambiente” y “acción natural”. Esta vinculación le posibilita articular sus ideas de “acción fructífera”, “acción libre” y “acción espontánea”. Vergara al explicar la “ley de la acción” y su relación con el “medio ambiente”, expresa que: “Es ya sabido que todo órgano y todo organismo es un resultado de la acción que han realizado a través del tiempo y de las generaciones. (...) Darwin, en el Origen de las especies y Ameghino en su Filogenia, dejan esto perfectamente comprobado” (Vergara, C. N. 1911, 376). Recordemos que el mecanismo evolutivo propuesto por Darwin en el “Origen de las especies”, que nombra como “teoría de la descendencia con modificación”, se organiza a partir del proceso de selección natural que actúa desde el ambiente hacia

los organismos como consecuencia de la lucha por la vida. Darwin describe este proceso en el mencionado libro del siguiente modo:

Debido a esta lucha, las variaciones, por ligeras que sean y cualquiera que sea la causa de que procedan, si son en algún grado provechosas a los individuos de una especie en sus relaciones infinitamente complejas con otros seres orgánicos y con sus condiciones físicas de vida, tenderán a la conservación de estos individuos y serán, en general, heredadas por la descendencia (Darwin, C. 1859, 51).

La vinculación que hace Vergara entre Darwin y Ameghino, posee otras complejidades, debido a que la obra "*Filogenia*" del científico argentino es mencionada repetidas veces en la historia intelectual argentina como de marcado carácter lamarckiano. Sin embargo un reciente trabajo del filósofo y epistemólogo, Gustavo Caponi (2017) discute la recepción que se tiene en la historia de la paleontología y en la historia de las ideas sobre Ameghino: "La idea de que Florentino Ameghino era poco riguroso, y algo confuso, en lo atinente a sus compromisos teóricos gira, muchas veces, alrededor de los resabios lamarckianos que opacarían su darwinismo" (Caponi, G. 2017, 3). En este sentido Caponi retoma las críticas que realiza Ángel Cabrera (1944) sobre Ameghino quien decía del paleontólogo argentino que era "un verdadero lamarckiano, y lamarckiano de un subido matiz mecanicista. En su *Filogenia* no hay nada de selección natural ni de lucha por la vida; todo es a base de adaptación y de herencia de modificaciones somáticas" (Cabrera, A. 1944, 31). Para Caponi esta afirmación ha sido aceptada y reproducida generando una lectura lamarckiana de Ameghino que no da cuenta del contexto epistemológico en el que el paleontólogo argentino produce su obra, ni las influencias y lecturas que la componen. El epistemólogo critica dicha lectura y coloca también dentro de esta línea que expresa "una clara incompreensión de la obra de Ameghino, y de su contexto", a autores como Márquez Miranda quien llegó "a sugerir que Ameghino no discriminaba entre lamarckismo y darwinismo" (Márquez, M. 1951, 81, citado en Caponi, G. 2017, 34). Siguiendo las recepciones de la afirmación de Márquez Miranda que coloca a Ameghino como un naturalista lamarckiano, esta es reproducida por Oscar Terán y Osvaldo Reig, estudiosos desde distintos enfoques de la obra de Ameghino, pero que mantienen el mismo prejuicio. Para Caponi el gran problema de estas lecturas sobre Ameghino radican en una pobre interpretación epistemológica histórica que alimenta una "visión muy distorsionada

de lo que realmente significaba ‘ser darwinista’ en la época en que Ameghino delineó su programa de investigación” (Caponi, G. 2017, 34). Por el contrario, una lectura epistemológica histórica permite comprender, según Caponi, que “Filogenia es una lúcida y ambiciosa propuesta destinada a la realización de los objetivos epistémicos que Darwin (1859) propuso para la Historia Natural en “*On the origin of species*” (Caponi, G. 2017, 34). Desde esta revisión de Ameghino en clave darwinista, nos interesa poner en tensión el carácter evolucionista darwiniano de Ameghino, en tanto el propio Vergara relaciona, como hemos visto, al paleontólogo argentino con el mismo Darwin a partir de la interpretación de la vinculación entre la idea de “acción” y la de “medio ambiente” en un sentido evolucionista darwiniano.

Podemos suponer que las “Leyes de medio ambiente” que postula Vergara son creadas a partir de los “Principios de las Condiciones de Existencia” que postula Darwin, con el fin de pensar una nueva ciencia social para las condiciones específicas de la “joven América republicana”. Según Caponi el teórico evolucionista creía que las formas orgánicas eran determinadas por exigencias funcionales que estaban directamente relacionadas con la demanda del medio ambiente, es “considerado en los términos de esa guerra de la naturaleza, esa lucha por la vida, que Darwin postula como motor ecológico de la selección natural (Caponi, G. 2008, 129). Vergara hace mención a su uso de la teoría darwiniana expuesta en “*El origen de las especies*” al explicar el “origen del hombre”

Según las modernas doctrinas sobre el origen del hombre, ya es indudable que Darwin tenía razón al sostener que descendemos de una especie inferior; y como todas las especies se van transformando siempre según sea el medio en que viven, degenerando unas hasta extinguirse, si se ven rodeadas de condiciones desfavorables; perfeccionándose otras, si las circunstancias les son propicias. Y como la Naturaleza jamás procede á saltos, resulta que el hombre y todas las especies tuvieron origen en los primeros seres animados, pequeños y débiles de cuerpo y de voluntad, que inician la vida animal en nuestro planeta al enfriarse” (Vergara, C. N. 1911, 658).

La construcción teórica que hace Vergara a partir de la teoría evolucionista puede leerse en el modo en que estructura su concepción ontológica a partir de dos leyes fundamentales, la “ley de la acción” y la “ley de medio ambiente”. La primera “ley de la Vida”, la “ley de la acción”, se encuentra en una necesaria relación con la segunda, las leyes del “medio ambiente”. Si bien Vergara utiliza la idea de “medio ambiente” siempre en singular, cuando intenta explicar su posición ontológica

despliega el “medio ambiente” de modo plural, compuesto por las siguientes leyes: la “Ley de renovación incesante”, la “Ley de perfeccionamiento”, la “Ley de cooperación”, la “Ley de libre desenvolvimiento” y la “Ley de solidaridad”.

La “Ley de renovación incesante” supone que la vida se afirma en el cambio, por ello Vergara expresa que en “donde hay más vida hay más rápida renovación” (Vergara, C. N. 1911 377). Apelando a metáforas biológicas explica que “el cuerpo humano renova [sic] constantemente sus elementos” (Vergara, C. N. 1911 377). La capacidad de renovación está ligada para Vergara a la potencia de la vida y su libertad para expresar su afirmación, por esto menciona que “Es también indudable que esa renovación es más rápida en los organismos más jóvenes y que disminuye con la vejez (Vergara, C. N. 1911, 377). La “Ley de perfeccionamiento” es explicada en dos niveles, en primer lugar de modo general como el desarrollo de adaptación propio de la vida, en el sentido evolucionista. Vergara explica “Las especies que no mejoran desaparecen, vencidas por las que avanzan; lo mismo pasa a los individuos y a los pueblos. Es inevitable avanzar y mejorarse, bajo pena de morir” (Vergara, C. N. 1911, 378). En un segundo nivel apela al desarrollo del conocimiento y las habilidades humanas ligadas al trabajo, para expresar como todo quehacer debe tender al perfeccionamiento, esto es necesario tanto en un “humilde zapatero” como en el “más alto magistrado”. Las consecuencias del enervamiento de las fuerzas y del abandono de la perfección supone un embrutecimiento tanto físico, espiritual y moral. Porque para Vergara en última instancia es una violación tanto de las “leyes biológicas” como de las “correspondientes a la Moral” (Vergara, C. N. 1911, 379).

La “Ley de cooperación” es expresada por Vergara tanto en el plano biológico como en el plano político-social, por esto afirma que: “Esto corresponde a la ley de cooperación entre los hombres, que, si bien es muy conocida, no ha sido aplicada en toda su extensión, siendo que esta ley tiene importancia capitalísima en la vida republicana democrática” (Vergara, C. N. 1911, 379). La ley de cooperación supone que el accionar de la vida tendrá más fuerzas y más posibilidades de sobrevivir en tanto mayor número de individuos vincule a partir de su interés libre. Por ello “los intereses generales serán mejor servidos, mientras mayor sea el número de interesados que los atiendan por sí mismos” (Vergara, C. N. 1911, 382). Cuantos más individuos elijan libremente acompañar y proteger los intereses comunes, más fuerzas y posibilidades de supervivencia y desarrollo tendrá la vida de todos ellos.

Como observamos supone la vinculación de un accionar libre pero regido por el respeto por la comunidad como máxima. La “Ley de libre desenvolvimiento” expresa la vinculación entre la libertad y el “medio ambiente”, por ello Vergara la menciona como un proceder propio de la naturaleza, “¿Y qué es lo que se propone la Naturaleza al formar ambiente favorable para los seres? Formar seres con creciente personalidad y autonomía” (Vergara, C. N. 1911, 676). El fin del “medio ambiente” es potenciar la libertad, pero esto sólo es posible reconociendo las fuerzas naturales y las características propias de cada manifestación de la vida. Critica las concepciones teóricas que intentan poner un coto artificial al desarrollo de la naturaleza intentando someterla creando “doctrinas ó sistemas”. Para el pedagogo mendocino, los pensadores que comprenden y respetan “las fuerzas superiores que impulsan á la sociedad” (...) abren los ojos para ver lo que es la sociedad y favorecer el «libre desenvolvimiento» de todas las fuerzas sociales, estos son los que han abierto rumbos y han llegado á la cumbre, como Savigny, Krause y muy pocos otros” (Vergara, C. N. 1911, 677 y 678). La “Ley de solidaridad” afirma que el ser humano es un ser comunitario que desarrolla su vitalidad a partir de la “acción fructífera” que mejora la comunidad. Vergara afirma el accionar comunitario y colectivo por sobre el accionar individual y explica sus motivos del siguiente modo

La acción consciente, la autonomía individual y el libre desenvolvimiento, que ya hemos explicado, sólo pueden existir dentro de un todo orgánico; y aquella acción individual sólo puede realizarse de acuerdo con las leyes generales de la vida, en tanto que sea mayor la cooperación que esas fuerzas individuales prestan al conjunto.

También, el hombre más libre y conciente [sic] será aquel que más haga por el bien de su Municipio, de su Provincia, de su nación y de la humanidad entera” (Vergara, C. N. 1911, 392)

A pesar de la complejidad de leyes que supone la idea de “medio ambiente” vergariana, creemos que las dos ideas principales que organizan el entramado teórico son el “medio ambiente” y la “acción fructífera”. La vinculación de estas ideas está presente en todas las leyes postuladas. Vergara las construye a partir de su interpretación de Charles Darwin y de Florentino Ameghino. Para el pedagogo mendocino la evolución en la concepción de estos dos naturalistas se articula por la relación intrínseca entre “medio ambiente” y “acción natural”. La acción es quien permite el desarrollo y sus sucesivas evoluciones, pero es el “medio ambiente” quien delimita y potencia las acciones que en él puede realizarse. Vergara afirma que: “(...)

estando toda acción subordinada á las condiciones del medio ambiente, debe considerarse que es esta la condición suprema de la vida, porque de él depende que los organismos tomen esta ó aquella forma originaria que se transformen después, en uno ú otro sentido” (Vergara, C. N. 1911, 377). A su vez también expresa que la “acción fructífera” manifiesta su capacidad de progreso en las efectivas evoluciones: “Allí se ve que «la acción» ha creado á los organismos y á sus órganos. De aquí nace la importancia de la «ley de la acción», que es la primera como creadora de todos los organismos” (Vergara, C. N. 1911, 376). El accionar determinado por el medio es quien permite el progreso: “Es ya sabido que todo órgano y todo organismo es un resultado de la acción que han realizado a través del tiempo y de las generaciones” (Vergara, C. N. 1911, 376). Vergara en clave evolucionista postula como ley natural que: “Hasta aquí tenemos como evidente que no hay progreso sin acción, y que ésta depende de las condiciones del medio” (Vergara, C. N. 1911, 377). Por su parte Ameghino en “*Mi credo*” afirma lo siguiente sobre la relación entre acción (adaptación) y el medio

La diversificación, complicación y perfeccionamiento de los organismos se efectúa por una adaptación constante al medio, el cual también evoluciona constantemente. El movimiento funcional hacia la adaptación, localizándose en determinadas regiones del organismo, provoca la formación gradual de los órganos destinados a desempeñar las nuevas funciones adaptativa (Ameghino, F. [1906]1917, 233).

Como hemos observado Vergara realiza sus entramados teóricos desde un sentido práctico, lejos está en su interés un estudio minucioso y erudito de los textos, esto se debe en primer lugar al descentramiento epistemológico que realiza con las lecturas del positivismo de la época y la región, pero también, a un descentramiento con la ciencia positiva que postula una verdad única, objetiva, neutra y universal. El pedagogo mendocino habilita a partir de estos descentramientos la posibilidad de fundamentar herramientas teóricas específicas para las problemáticas teóricas prácticas regionales que le preocupan. La reflexión del entramado teórico donde Vergara construye su idea de “medio ambiente” nos permite también exhibir las “funciones del discurso utópico” que subyacen en las ideas de Vergara. Crea en clave evolucionista un entramado teórico que le permita criticar la legalidad epistemológica del despotismo y sus prácticas educativas y políticas, lo que Roig conceptualiza como la “función liberadora del determinismo legal” del discurso

utópico, como ya señalamos. Vergara al producir nuevas formas teóricas y prácticas de ejercer la educación y la política manifiesta discursivamente también la “función anticipadora de futuro” postulada por Roig que trabajamos en el capítulo anterior.

Vergara y el uso sociológico de la idea de “medio ambiente”. La construcción de una sociología evolucionista “sui generis”

La idea de “medio ambiente” construida por Vergara manifiesta un uso particular del evolucionismo distinto del que realiza el pensamiento pedagógico positivista argentino de la época. El descentramiento epistemológico, trabajado anteriormente, adquiere nuevos matices en la teorización que el pensador mendocino realiza sobre problemáticas pedagógicas y sociológicas. Si bien en Vergara podemos encontrar postulados similares a otros pensadores positivistas, sobre todo al mentar la biología como base de la sociología, cuando articulamos epistemológicamente sus ideas con el universo discursivo al que pertenece, logramos evidenciar un descentramiento epistemológico que otorga originalidad teórica a su krausopositivismo. Prueba de esto es su consideración del “orden social” el cual explica como una expresión de “la vida en su más alta expresión, y el progreso de los pueblos obedece también á las mismas leyes biológicas generales que vemos en toda la Naturaleza” (Vergara, C. N. 1911, 373). La diferencia principal con el pensamiento positivista de la época radica en la vinculación de dichas ideas con el panenteismo krausista, que jerarquiza los supuestos axiológicos como base de toda producción teórica. Cuando Vergara afirma la obediencia de la vida a las “leyes biológicas” de la “Naturaleza”, supone previamente el control axiológico que imponen las “ley divina”. Como ya observamos en lo que respecta al plano biológico de la evolución el pedagogo mendocino construye sus ideas a partir de la recepción de Darwin y de Ameghino. En relación al plano sociopolítico de la evolución, Vergara postula el influjo de Herbert Spencer, pero al igual que con los autores naturalistas mencionados, existe una continuidad en el descentramiento epistemológico que realiza con respecto al positivismo a partir de su concepción panenteista. Otra rastro de este descentramiento epistemológico es el uso práctico que afirma de la teoría teniendo como fundamento los supuestos axiológicos. Por ello su concepción de

“Biología social” está nuevamente influenciado por la aplicación directa de las ideas en la sociedad por sobre las que intentan explicar teóricamente la sociedad:

Sólo nos ocuparemos aquí de aquellas leyes que, aplicadas, pueden ejercer una influencia directa y decisiva en la suerte de los pueblos, dejando por ahora aquellas que, si bien tienen su importancia, cual las que tratan algunos sabios, (...) no pueden, á nuestro juicio, iluminar con fuerza irresistible la marcha de las naciones, que es lo que creemos debe hacer la Biología Social (Vergara, C. N. 1911, 374).

Para comprender el uso sociológico y pedagógico del concepto de “medio ambiente” en Vergara debemos exponer la mixtura teórica que realiza entre el panenteísmo krausista y la sociología de Spencer, que organizan un darwinismo social “sui generis”. La teoría social propuesta por Herbert Spencer, postula que la supervivencia del más apto es concebida como motor de la “evolución social” y en este sentido la “selección natural” es usada para el disciplinamiento, el control y la organización de la sociedad humana. Marvin Harris en su libro “Antropología cultural” (1983) explica que la conjunción entre el evolucionismo biológico y el cultural dan como síntesis el darwinismo social. Harris afirma que “el desarrollo de las interpretaciones biológicas de la evolución de la cultura precedió a la aparición de “El origen de las especies” de Darwin, y el mismo Darwin estuvo muy influenciado por filósofos sociales como Thomas Malthus y Herbert Spencer” (Harris, M. 1983, 545). El cruce del concepto de “lucha por la existencia” de Malthus que vincula la escasez de alimento con el crecimiento de la población fue reelaborado por Spencer en la idea de la “supervivencia del más apto” que Darwin conecta directamente con su idea de “selección natural”. Darwin expresa esta vinculación conceptual del siguiente modo, “Este principio, por el cual toda ligera variación, si es útil, se conserva, lo he denominado yo con el término de selección natural (...) pero la expresión frecuentemente usada por míster Herbert Spencer de la supervivencia de los más adecuados es más exacta y es algunas veces igualmente conveniente” (Darwin, C. 1859, 53). El darwinismo social, es explicado por Harris como, “un movimiento basado en la creencia de que el progreso cultural y biológico dependía del libre juego de las fuerzas competitivas en la lucha del individuo contra el individuo, de la nación contra la nación y de la raza contra la raza” (Harris, M. 1983, 545).

Si bien Vergara afirma que su interpretación social y cultural de la evolución se basa en Spencer, sobre todo en la crítica al Estado y su intento por controlar hegemoníamente la vida de sus ciudadanos, observamos un descentramiento teórico en relación a la idea spenceriana de “supervivencia del más apto”. La concepción de trabajo de Spencer sostiene que ayudar a las clases trabajadoras, desempleadas o empobrecidas, es una interferencia con “el funcionamiento de la llamada ley de supervivencia del más apto y de que simplemente prolongaba la agonía y agudizaba la miseria de aquellos que eran «no aptos»” (Harris, M. 1983, 546). Existe para Spencer un desarrollo natural del trabajo y los “no aptos” no tienen lugar en este, ni en la sociedad. Vergara construye una concepción distinta a la de Spencer sobre la naturaleza de la sociedad y su desarrollo, como observamos en la idea del trabajo y sobre todo en la problemática del trabajo esclavo. La originalidad de Vergara para pensar los procesos sociales regionales, radica en la vinculación de la teoría en función de la resolución de problemáticas vitales específicas contra el despotismo estatal argentino. Vergara realiza un descentramiento teórico del “darwinismo social”, al criticar que la esclavitud y el trabajo en condiciones precarias no son fruto de las aptitudes individuales, ni de la raza, sino resultado de un medio ambiente corrupto y viciado moralmente. El pedagogo mendocino afirma la historicidad de dicha condición de esclavitud y denuncia las fuerzas y las condiciones de un “medio ambiente corrupto” que causa formas corruptas de trabajo que empobrecen la vida. El “medio ambiente” genera condiciones de trabajo embrutecedoras o felices, y no las aptitudes naturales de los sujetos como defendía el positivismo de la época. El “medio ambiente” constituye subjetividades específicas a partir de las relaciones de fuerzas en disputas manifiestas en las prácticas del entramado social. Vergara explica la relación del trabajo con el “medio ambiente” del siguiente modo

El esclavo, que trabaja hasta agotarse, se embrutece, se convierte en bestia, cuya acción poco o nada vale para el conjunto del esfuerzo humano.

Mas el hombre libre que toma el trabajo como medio de felicidad para sí y para sus semejantes, se robustece y perfecciona, hasta convertirse en factor eficaz del bien de la especie.

Según esto, el trabajo penoso y excesivo es contrario á las leyes de la vida.

Los grandes hombres que han llegado á distinguirse en el arte, en la ciencia ó en las industrias, han tenido que provenir, necesariamente, de antecesores que han trabajado en esa forma, con una acción grata, que acrecentaba sus fuerzas de generación en generación (Vergara, C. N. 1911, 378).

Observamos que Vergara transita teóricamente las mismas preocupaciones sociopolíticas de los ambientes intelectuales de fines del siglo XIX y principios del XX principalmente sobre las formas del trabajo alienado, servil y esclavo. La concepción sociológica del trabajo en Vergara resulta muy distinta del evolucionismo social spenceriano y también de la que ejerce el Estado despótico argentino. Para Vergara el trabajo, como modo de producción y reproducción de la vida, tiene un fin social y colectivo, no meramente individual y de sobrevivencia. Denuncia la existencia de formas de trabajo embrutecedoras e individuales que hacen mella en la estructura social por sus condiciones de sometimiento irracionales e inmorales. Para el pedagogo mendocino, el trabajo libre que potencia a toda la sociedad es una acción “grata” y “feliz”. Si el trabajo no responde a estas características es porque se encuentra sometido a un “medio ambiente” social despótico y embrutecedor que destruye las libertades.

La complejidad de factores económicos sociales y políticos, mencionados en el capítulo segundo generaron en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX una tensión entre el Estado y los trabajadores en creciente organización que desencadenó un conflicto social por el reconocimiento de derechos políticos, sociales y laborales. Abelardo Levaggi en “Historia del Derecho Argentino del Trabajo (1800-2000)” (2006) relata cómo fue constituyéndose la organización de las primeras asociaciones obreras, “los gráficos en 1867, los panaderos en 1886, los maquinistas y fogoneros ferroviarios en 1887” (Levaggi, A. 2006). La conquista de derechos suscitó conflictos laborales; tal es el caso de las huelgas: “de los gráficos en 1874 y 1878, de los ferroviarios en 1888, y de los carpinteros, ebanistas y afines en 1889. Se multiplicaron en el último decenio. Hubo cuatro grandes huelgas en 1890, siete en 1892, nueve en 1894, diecinueve en 1895 y veintiséis en 1896” (Levaggi, A. 2006). En el siglo XX estos conflictos tomaron mayor intensidad y fueron aumentando en número, Levaggi relata que “en 1902 ocurrieron veintiséis conflictos parciales y uno general. En noviembre de ese año, impulsada por el anarquismo, estalló la huelga general de mayores dimensiones hasta entonces en América Latina. En 1907, sólo en Buenos Aires, sumaron 231, y en 1910, 298” (Levaggi, A. 2006).

Mario Rapoport en *Historia económica, política y social de la Argentina (1880 - 2003)* (2013) también explica las condiciones de trabajo precarias y esclavizantes como lo manifiesta la petición que realiza en 1890 el Primer Congreso

Obrero Regional Argentino al Congreso de la Nación. Tanto Levaggi como Rapoport mencionan las condiciones esclavizantes que visibiliza el reclamo: jornadas laborales que duraban más de ocho horas, trabajos sin descansos, trabajos nocturnos, tareas insalubres sin control, condiciones precarias e insalubres en talleres, fábricas y viviendas obreras, trabajo infantil y de menores de 18 años por más de 8 horas, el trabajo a destajo y la depreciación de los salarios.

Como observamos parte del conflicto social del periodo está ligado a las condiciones de trabajo y sus consecuencias en las condiciones de vida generales para el sector de la sociedad de estratos económicos bajos. Vergara no se desentiende de dicha conflictividad y si bien sus denuncias no tienen el grado de conflictividad discursiva que posee el socialismo y el anarquismo, de igual modo toma partido por las clases sometidas y crítica al Estado despótico. Para el pedagogo mendocino el despotismo y sus prácticas clientelares no solo embrutece y depotencia a los ciudadanos y ciudadanas sino que al estructurar las condiciones socio económicas a partir de sus prácticas autoritarias, genera formas de trabajo esclavizantes que someten a la “clase trabajadora” destruyendo la “sociedad”. Vergara expresa que:

Así, donde la clase trabajadora se aniquila, la sociedad se destruye; se arruina, cual el dueño de carruajes que, por ganar mucho en un día, exige tanto de sus caballos que los mata; con lo que pierde mil veces más que lo que ganó.

Esta ley de perfeccionamiento, se aplica lo mismo á las especies animales que á los hombres (Vergara, C. N. 1911, 379).

Para Vergara el enervamiento moral y físico de los pueblos responde a un embrutecimiento que abarca todas las esferas del espíritu (lo social, lo político, lo moral, lo artístico, lo económico, lo corporal, etc). Este enervamiento moral y físico del pueblo se debe a que los “teorizadores”, entiéndase la clase oligárquica e intelectual, se avoca a crear un conocimiento sobre la realidad que “crea aspiraciones extraviadas, irrealizables, sin base positiva; es lo que podría llamarse la neurastenia de los pueblos. Se sueña mucho y nada se hace por falta de energía y de sentido práctico, hasta que viene el enervamiento, las grandes crisis, ó la muerte” (Vergara, C. N. 1911, 281). Estos “teorizadores” viven según Vergara desconectados de “la extensa cultura popular que permite mejorar las artes, las industrias y el comercio” (Vergara, C. N. 1911, 281). Para Vergara un pueblo empobrecido y debilitado, manifestación de la “barbarie”, no es fruto de la “herencia”, como se postula en la dicotomía “civilización y barbarie” desde Sarmiento hasta la oligarquía, por el

contrario con una terminología propia pero con un sentido próximo a la noción marxiana de plusvalía, en consonancia con el universo epocal, sostiene que un “medio ambiente” viciado y corrupto genera “la tremenda injusticia de quitar el pan del alma a que tienen derecho los hijos del pueblo, para formar clases privilegiadas con el dinero de aquél” (Vergara, C. N. 1911, 281). Observamos como el pedagogo mendocino esboza una explicación sociológica de las condiciones de pobreza a partir de una lectura, política, económica que hace foco sobre el ejercicio del poder injusto por parte de una clase oligárquica que es interpelada desde sus prácticas despóticas, pero también desde sus supuestos teóricos, una crítica a las bases científicas con las que se fundamenta el disciplinamiento de una ciudadanía por medio de la educación. Afirma que si se llevara a la “escuela común” una enseñanza: “con caracteres prácticos, al alcance de todos ó de la gran mayoría de los niños argentinos, habríamos resuelto el más trascendental problema social, político y económico” (Vergara, C. N. 1911, 282). Como observamos, Vergara postula una visión compleja y entramada de la realidad a partir de la idea krausista de “esferas del espíritu”. Si bien no nombra dicha conceptualización utilizada por Sanz del Río, sí es clara la apropiación que de esta idea hace para criticar al Estado despótico y su modo autoritario de educación.

Si bien Vergara afirma seguir a Spencer, existen pocos puntos de encuentro entre la posición del pensador inglés y la del pedagogo mendocino. Para explicar esto tomamos el ensayo de Spencer “La esclavitud del porvenir” (1887). En este escrito el pensador inglés critica al Estado por querer regular de modo totalitario los derechos de los ciudadanos generando una “esclavitud” particular, pero también pone en tela de juicio la función estatal que busca redistribuir las riquezas y romper con la distribución “natural” que la sociedad se da. Para Spencer el pobre está sometido al trabajo esclavo porque es una manifestación social del individuo menos apto de la especie en sentido biológico. Para el autor inglés la pobreza, la miseria, las condiciones precarias de vida son consecuencia de una vida débil. En este sentido la solidaridad ejercida por el Estado es vista por Spencer como una idealización.

El parentesco de la piedad con el amor se ve patente en que aquélla como éste idealizan su objeto. La simpatía hacia la persona que padece hace que, por el momento, sean sus faltas olvidadas. El sentimiento que revela la frase “¡pobre hombre!” al contemplar a un individuo caído en la desgracia, excluye la idea de “¡mal hombre!” que en otra ocasión podría ocurrírseles (Spencer, H. 1887, 40).

Para Spencer quien ha caído en desgracia y se encuentra en condiciones de esclavitud lo hace por “las consecuencias de sus propias faltas”, poniendo el acento en el accionar individual y en las condiciones hereditarias del sujeto. Aún más para el evolucionista social inglés quienes mendigan o trabajan en condiciones esclavizantes

Son sencillamente parásitos de la sociedad, que de un modo ú otro viven á expensas de los que trabajan, vagos é imbéciles, criminales o en camino de serlo, jóvenes mantenidos forzosamente por sus padres, maridos que se apropian el dinero ganado por sus mujeres, individuos que participan de las ganancias de las prostitutas; y á su lado, aunque menos visible y numerosa, hay una clase correspondiente de mujeres (Spencer, H. 1887, 41).

José Martí, otro autor latinoamericano que dialoga con el krausismo español, se hace eco de la crítica a la concepción totalitaria del Estado de Spencer y la comparte, pero al igual que Vergara, se distancia de la idea que acusa al individuo y sus aptitudes biológicas como la causa de sus desgracias. El pensador cubano, remarca como Spencer se muestra muy preocupado por la esclavitud de los ciudadanos frente al Estado y sus legisladores, pero no acusa la misma vigilancia con la pobreza y la esclavitud vigente, que son fruto del sistema político y económico. En este sentido resulta muy interesante el posicionamiento de Martí, muy cercano al de Vergara, en su lectura del ensayo de Spencer, que el cubano denomina “La futura esclavitud” (1884).

Y en todo este estudio apunta Herbert Spencer las consecuencias posibles de la acumulación de funciones en el Estado, que vendrían a dar en esa dolorosa y menguada esclavitud; pero no señala con igual energía, al echar en cara a los páuperos su abandono e ignominia, los modos naturales de equilibrar la riqueza pública dividida con tal inhumanidad en Inglaterra, que ha de mantener naturalmente en ira, desconsuelo y desesperación a seres humanos que se roen los puños de hambre en las mismas calles por donde pasean hoscos y erguidos otros seres humanos que con las rentas de un año de sus propiedades pueden cubrir a toda Inglaterra de guineas (Martí, J. 1884).

Tanto en Vergara como en Martí observamos como los supuestos axiológicos, propios de la moral autónoma krausista, articulan tanto la interpretación social como política de los supuestos ontológicos. Tanto el pedagogo mendocino, como el pensador cubano, afirman la incidencia del medio ambiente, el despotismo en el primero, el capitalismo en el cubano, como forjadores de la desigualdad y principal disciplinador de la ciudadanía.

En este apartado nos hemos ocupado sobre la interpretación del evolucionismo social vergariano construido a partir de su lectura de Spencer pero asimilado en base a una matriz krausista. Vergara comparte la crítica de Spencer al Estado, sobre todo en su accionar que busca controlar de modo totalitario las distintas esferas de la vida humana. Pero no sigue la concepción teórica que afirma un posicionamiento individualista que se centra en la aptitud y la herencia biológica. Por el contrario afirma la importancia del “medio ambiente” por sobre la herencia, visibilizando como determinantes elementos políticos, sociales, de lucha de clases, propios de la conflictividad social del periodo. Ejemplo de esta tensión es la concepción de trabajo esclavo. Para Spencer la esclavitud, la pobreza, suponen faltas propias de una condición biológica débil, no apta para la supervivencia en la sociedad. Por su parte Vergara niega que la miseria y la esclavitud laboral sea motivadas por las aptitudes individuales, acusa las condiciones corruptas y empobrecedoras del “medio ambiente” y denuncia a los gobernantes que generan dicho entorno. También mencionamos el posicionamiento de otro pensador krausista, el cubano José Martí, quien comparte el juicio negativo contra el Estado y su acumulación de funciones y de control sobre la vida, pero al igual que Vergara crítica la influencia de la desigualdad económica, política y social que generan un medio ambiente de esclavitud más ignominioso que el mencionado por Spencer.

La matriz krausista de Vergara y de Martí manifiestan las tensiones teóricas que tienen con los posicionamientos positivistas, que sin negar sus influencias generan una recepción crítica de sus ideas. En ambos autores podemos observar como los supuestos axiológicos funcionan como principales articuladores del pensamiento teórico sobre la realidad social, por sobre los supuestos epistemológicos y metodológicos postulados por el positivismo como principales. La valoración ética del “medio ambiente” generan representaciones críticas de la realidad que disputan con la supuesta neutralidad del positivismo, sobre todo en su visión “evolucionista sociológica” que tanta fuerza tienen en el gobierno despótico argentino de la época y en otros gobiernos latinoamericanos.

Gobierno “propio del niño”, la vinculación entre “medio ambiente” y “acción fructífera” en pos de una “revolución pacífica”

Vergara en una posición de ruptura con las prácticas pedagógicas del Estado y el normalismo en su faceta positivista autoritaria afirma que la educación debe centrarse en hacer de las escuelas y las comunidades “ambientes favorables” para el desarrollo “espontáneo” rodeando a los niño/a de “los elementos propicios y defendido de los daños, crece hacia lo alto, sin necesidad de influencias extrañas” (Vergara, C. N. 1911, 702). Este entramado de aprendizaje práctico que genera el “medio ambiente” busca propiciar “acciones fructíferas” que mejoren al sujeto que las realiza y que tenga como fin el bienestar de la comunidad en la que habita. La vinculación entre escuela y educación se entabla en la resignificación que realiza del uso del espacio y el tiempo, en vez de un espacio de administración segmentada de las fuerzas de los cuerpos individualizados, el pedagogo mendocino propone un uso colectivo del espacio regido por necesidades comunitarias, de este modo desarticula el sentido anatomopolítico de la escuela. La educación como dispositivo de disciplinamiento de las fuerzas de los cuerpos individuales para conformar cuadros vivos funcionales al sistema de poder despótico es descentrado por Vergara a partir de la noción de “acción fructífera” que implica que la “misión de la enseñanza primaria, secundaria y superior, es que los alumnos sean desde ya, agentes del bienestar para la familia y para la sociedad, á la vez que para sí mismos. De acuerdo con esto se tendrá presente que sólo la acción fructífera y noble educa” (Vergara, C. N. 1911, 703). La acción fructífera es plástica y está centrada en potenciar las fuerzas de los sujetos en pos de mejorar la comunidad. Vergara expresa que los “establecimientos de educación deben ser centros de trabajo y de acción social, que consideren á los alumnos como fuerzas productoras de bienes materiales y morales” (Vergara, C. N. 1911, 703). La acción fructífera tiene como finalidad principal enseñar el bien mediante la práctica concreta, por ello la educación republicana según el pedagogo mendocino tiene “como principio importante, que cada niño ú hombre se beneficia tanto á sí mismo como sea el bien que hace á los demás, y que sólo se aprende á hacer el bien haciéndolo” (Vergara, C. N. 1911, 703).

Vergara piensa la escuela como un “medio ambiente favorable” y a la educación que se imparte en ella como un entramado de “acciones fructíferas” que potencie las fuerzas de los niños y niñas en pos de la comunidad - en vez de

disciplinar dichas fuerzas para ser obedientes y sumisas generando ciudadanos fiscales funcionales al Estado -. La finalidad de la vinculación entre “medio ambiente” y “acción fructífera” es generar en el niño o niña una moral autónoma que tienda a el bien común, lo que Vergara denomina como “gobierno propio”. El “gobierno propio” es un “hábito” para Vergara que “que enseña á cada individuo á dirigirse [sic] á sí mismo, para que así pueda influir en la marcha de su municipio, ó de su distrito, autónomos, aunque solidarios del bien general de la república” (Vergara, C. N. 1911, 125). Mariana Alvarado explica que la idea de “gobierno propio” es un “concepto jurídico” aplicable tanto “a una clase, a una escuela o a una república” (Alvarado, M. 2011, 111). Para Vergara la corrupción y el desvarío generado por el Estado tiene como principal motor de disciplinamiento la escuela, en este sentido la idea de “gobierno propio” al construir una ciudadanía guiada por una moral autónoma que persiga el bien de la comunidad, potencia desde la educación una restauración de las fuerzas en todas las esferas del espíritu, que el Estado a intentado totalizar. Alvarado de modo similar afirma que:

Su propuesta del gobierno propio no sólo involucraba la autonomía en el reconocimiento del niño como sujeto autónomo, sino que se extendía tanto a la escuela, al municipio, al departamento, a las provincias, como a la Nación; al tiempo que en una institución educativa eran los padres quienes elegían a los docentes, los docentes quienes elegían a los directivos, así como los niños elegían los temas a ser abordados en las clases. En este sentido el gobierno y la administración escolar quedaban descentralizados en las manos de quienes estaban involucrados directamente (Alvarado, M. 2011, 78).

El “gobierno propio” supone para Vergara el control moral de “la propia individualidad, según los mandatos de la conciencia” (Vergara, C. N. 1911, 191). Radica en un control y reflexión consciente del sujeto sobre las consecuencias morales de su accionar en la comunidad, mandato propio de la moral autónoma, por eso comienza con el control y la responsabilidad moral individual para formar “el futuro ciudadano de los pueblos libres, para que sea agente eficaz del progreso, á la vez que del orden” (Vergara, C. N. 1911, 192). El “gobierno propio” potencia en los ciudadanos/as una actitud política activa que permite desarticular el artificial y rígido entramado de control autoritario que el Estado ha generado con la proliferación de leyes, reglamentos, manuales, títulos, etc. El pedagogo afirma que si se educara en el “gobierno propio” en “dos ó tres años se cambiará la suerte de la República, si se

declara libre el derecho de enseñar y aprender, y de ejercer todas las profesiones con ó sin título, sin otra limitación que la severa justicia aplicada á las faltas de los que, en el ejercicio de su profesión, dañen los intereses de terceros” (Vergara, C. N. 1911, 702). La confianza en la racionalidad y eticidad del ser humano es para Vergara plena si se restituye la libertad y el “medio ambiente” propicio para el bien. Para el pedagogo la vinculación de estas ideas producen como

(...) propósito de la enseñanza primaria, secundaria y superior, (...) producir una gran transformación social y política en poco tiempo, en favor del progreso, de la paz y de la confraternidad humana. Cada colegio debe reunir una vez por semana al pueblo para que oiga á maestros, ex alumnos y á todas las personas capaces. La propaganda se dirigirá, como en las escuelas primarias, á fundar bibliotecas, talleres y escuelas para el pueblo, á la vez que á mejorar la moralidad pública y privada (Vergara, C. N. 1911, 703).

Vergara considera que si la educación genera autonomía en los sujetos propiciará una “revolución pacífica” basada en un poder colectivo y solidario. Este poder basado en la opinión pública desarticula la eficacia del autoritarismo y el despotismo del Estado. La “revolución pacífica” propicia una serie de descentramientos en lo político, lo jurídico y lo epistemológico. En su faz política tiene como principal reforma la restitución de la libertad de la comunidad para decidir el desarrollo de su vida por sobre el centralismo del Estado. El descentramiento político tiene como esferas complementarias un descentramiento epistemológico y jurídico que ponen en discusión la legalidad y validez del conocimiento verdadero esgrimido por el Estado. Como consecuencias de estos descentramientos, Vergara postula una serie de sucesos específicos que dan cuenta de estas disputas. En la disputa por el poder político afirma que con el nuevo paradigma “En dos ó tres años se cambiará la suerte de la República, si se declara libre el derecho de enseñar y aprender, y de ejercer todas las profesiones con ó sin título, sin otra limitación que la severa justicia aplicada á las faltas de los que, en el ejercicio de su profesión, dañen los intereses de terceros” (Vergara, C. N. 1911, 702). Por ende el control de la educación no será exclusivo del Estado, sino que por el contrario este se encargará solo de las “escuelas oficiales; pero dejando que se funden otras escuelas y universidades en la forma que el pueblo lo quiera, porque el progreso de la enseñanza vendrá de la diversidad de iniciativas, realizadas por el pueblo, los particulares y el Estado mismo” (Vergara, C. N. 1911, 703). La reforma en el plano jurídico y

epistemológico tiene como efecto que deba “desecharse toda exigencia de certificados, diplomas ó títulos como prueba de competencia, dejando libre la entrada á todo el que quiera cursar estudios superiores, sin otra condición que una moralidad intachable. Asimismo los cargos públicos deben darse á los que hayan probado «con hechos», su capacidad” (Vergara, C. N. 1911, 703). Vergara afirma como sustento legal de la verdad, no los títulos otorgados por el Estado, sino la “moralidad intachable” del sujeto, una medida del valor de las acciones dado por la opinión de la comunidad. La instauración de un “medio ambiente favorable” que potencie las acciones fructíferas genera un “gobierno propio, para que, en adelante, los individuos dignificados, hicieran imposible el centralismo corruptor, que equivale á la inacción de las más nobles dotes de alma humana” (Vergara, C. N. 1911, 51).

CONCLUSIÓN

La hipótesis de trabajo o anticipación de sentido de esta tesis supuso que en la producción discursiva de V. Mercante y C. Vergara era posible advertir la tensión entre positivistas y krausistas en relación con la pedagogía de principio de siglo XX en Argentina. Dicha tensión la analizamos a partir de una serie de categorías: educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad. Las mismas eran sugeridas en pos de evidenciar los supuestos epistemológicos de ambos autores. Creemos que pudimos en esta tesis dar cuenta por medio de un análisis epistemológico crítico y desde una metodología de la historia de las ideas entramada a la genealogía biopolítica desentrañar los saberes y las prácticas que actuaron en la consolidación de un tipo de subjetividad a través de la educación en la Argentina de principio de siglo XX.

En respuesta a dicha hipótesis afirmamos que en el análisis de los textos ligados al contexto en el que fueron producidos —finales del siglo XIX y principios de siglo XX— pudimos constatar que los discursos de Vergara y Mercante dan cuenta de disputas epistemológicas, políticas y axiológicas con el poder estatal ejercido por la dominación oligárquica. Con respecto a las categorías propuestas para analizar los textos (educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad) nos sirvieron para mostrar que ambos normalistas critican la instauración de una educación descontextualizada de sus problemas, Mercante acusa las prácticas educativas estatales de “metafísicas” poniendo en cuestión la científicidad de las mismas y Vergara denuncia ideología “despótica” y sus formas “autoritarias” que disciplinan “ciudadanos fiscales” que favorecen la corrupción y el empobrecimiento económico y social de la nación. Mercante crítica la organización de una ciudadanía que no responde a las necesidades de la nación y que entorpece la posibilidad de progreso económico y social en sentido democrático liberal. A su vez comparte la visión racista de la burguesía terrateniente y aristocrática sobre la ciudadanía pero no así de la nación, desde una crítica epistemológica denuncia la lógica excluyente del Estado y propone en cambio una lógica disciplinaria y biopolítica determinando la “anormalidad” como las fuerzas a corregir o sanar. La categoría de libertad en los científicos positivistas se reduce al ámbito de lo liberal, pero con fuertes elementos

autoritarios y con una perspectiva neutra que depotencia los elementos políticos de resistencia como anormales. Para la oligarquía la idea de libertad es un significativo vacío e ideológico. Una de las torsiones más significativas que tuvimos con la anticipación de sentido inicial radica en desarticular la afirmación generalizada de una organicidad dentro del positivismo argentino.

Por su parte Vergara que dialoga con las ideas positivistas y con sus defensores, establece sin embargo un *locus* de enunciación diferencial que lo separa de la vertiente burguesa terrateniente y de la burguesía liberal positivista. Vergara resulta inclasificable, por momento dialoga con positivistas, por momentos con posiciones radicales como las anarquistas o socialistas, se posiciona a favor del radicalismo y sus protestas, entre muchas otras afirmaciones, torsiones y movimientos que configuran un pensamiento complejo y nómada, muy claro cuando observamos la dinámica de su vida. En este sentido su posicionamientos teóricos son krausista y panenteista, perspectiva que no abandona, pero sí teóricamente amplia en diálogo con el positivismo y con otras ideas, manifestando su pensamiento nómada y práctico. Afirma un modelo de educación espontaneista y basado en el gobierno propio, con una fuerte impronta ciudadana políticamente activa. Su posicionamiento antiautoritario trasciende el mero ámbito pedagógico y le permite discutir sobre la idea de ciudadanía, nación y autoridad con el Estado, pero también con otras posiciones radicalizadas como el anarquismo. La idea de libertad es en Vergara una de los núcleos teóricos más prolíficos e interesantes, porque teniéndola como guía, lo acerca a perspectivas anarquistas y socialistas, en este sentido Vergara por momentos trasciende o al menos desarticula la idea liberal de libertad propiciada por los normalistas, llevándola un paso más allá de la postulación positivista. Esto se debe principalmente a sus ideas krausistas, las cuales si bien no responden a una lógica revolucionaria, en el sentido de anarquistas o comunistas, sí potencia una autonomía y politicidad activa que resulta muy fecunda en el periodo.

A partir de los cinco capítulos que hemos trabajado evidenciamos las tensiones entre positivistas y krausistas en relación con la pedagogía del periodo acotado. En el análisis crítico de dicha tensión comprobamos que la misma desbordaba el ámbito pedagógico y constituye una lucha de fuerzas compleja entre tres espacios visibles (aunque no son los únicos en la disputa) la burguesía terrateniente y aristocrática en el poder estatal; una burguesía liberal que disputa poder a partir de una crítica epistemológica y una burguesía liberal crítica y

reformista que disputa el mecanicismo y el autoritarismo del positivismo y el despotismo y la corrupción de la oligarquía. La primera cuestión fue trabajada a partir de lo desarrollado en el capítulo primero y parte del segundo sobre todo en la representación de Roca del Estado y en las legislaciones de la época que van determinando la escuela estatal. La primera controversia con dicha postulación la trabajamos a partir del positivismo, específicamente en la figura de Mercante —representante de la burguesía liberal— y por último con Vergara la denuncia política y moral sobre la función disciplinaria de ciudadanos —exponente de las posiciones liberales más radicales—. Como mencionamos anteriormente, las ideas propuestas como disparadores epistemológicos: educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad, nos permitieron desentrañar los saberes y las prácticas que actúan en la construcción de subjetividades a través de la educación en la Argentina en el contexto determinado. Creemos que la mixtura entre historia de las ideas y un análisis genealógico (biopolítico) ha sido un aporte metodológico, que nos ha permitido una lectura pormenorizada de los textos y sus categorías. Esto nos posibilitó desarticular afirmaciones generales sobre el papel y la interpretación de ambos autores que no dan cuenta de los problemas epocales que han potenciado sus discursos. A su vez al manifestar las luchas de fuerzas que configuran los discursos desmontamos afirmaciones generales que no manifiestan los debates epistemológicos y políticos axiológicos presentes en su universo discursivo.

El capítulo primero desarrolla los problemas presentados en el objetivo específico que busca esbozar históricamente el entramado político, social, económico y cultural en tensión que posibilita la emergencia de los discursos de C. N. Vergara y de V. Mercante a finales del siglo XIX y a comienzos del siglo XX en la Argentina. Para ello delimitamos un horizonte histórico que permita comprender la disputa por la educación entre la dominación oligárquica y el normalismo — representado en esta tesis en dos de sus vertientes el positivismo científico y el krausismo —. Este horizonte histórico nos ayuda a preguntarnos ¿Cuáles son las tramas sociales, políticas y económicas que influyen en las ideas tanto de Vergara como de Mercante? ¿A qué problemáticas históricas responde sus planteamientos teóricos? En este capítulo articulamos a partir de la categoría de “Patrón de acumulación” un abordaje temporal inicial articulado por cuatro niveles (estructura económica, variables económicas, forma de Estado y lucha de clases). La incidencia del patrón de acumulación del capital se estructura en una economía agroexportadora fuertemente

dependiente de capitales ingleses. El monopolio de los territorios es ejercido por una burguesía terrateniente que también gobierna el Estado por medio de un modelo de dominación oligárquico con Julio Argentino Roca como máximo representante. Dentro de estas tramas observamos las diversas representaciones filosóficas sobre el Estado que postulan tanto la dominación oligárquica como una resistencia democrática radicalizada específica como es el pensamiento krausista. Todas estas tramas se anudan y manifiestan en las diversas luchas sociales, políticas y de clases de la época y configuran problemáticas específicas para el sistema de educación y su función dentro del Estado. El patrón de acumulación agroexportador que va de 1880 a 1930 nos permite comprender las problemáticas epocales que influyen en el horizonte histórico específico de las obras analizadas de Mercante y Vergara que van de 1880 a 1911, sobre todo en la configuración de un disciplinamiento autoritario de la población a partir de un proceso de modernización estatal. Trabajamos también la idea de raza como dispositivo de justificación de la práctica genocida sobre los pueblos originarios y la imposición de una identidad nacional criolla única. La escuela estatal en este contexto configura una doble función tanto política, de disciplinamiento civil, como económica configurando una población vinculada a la estructura agroexportadora y con escasa formación técnica científica, como había pensado Sarmiento. Uno de los aportes novedosos del capítulo primero radica en vincular las crisis económicas de 1873 y de 1890 con las particularidades específicas que adquiere la educación estatal que busca educar ciudadanos obedientes y útiles a un sistema económico agroexportador que está muy lejos del ideal educativo científico y positivo expresado por Sarmiento. Estas vinculaciones nos permitirán en los siguientes capítulos enseñar la tensión entre una educación autoritaria abstracta o “metafísica”, es decir no consciente de las necesidades históricas de la nación (según denuncian los normalistas) y una educación autoritaria biopolítica y científica propiciada por los normalistas positivistas que buscan organizar otras formas de ciudadanía que posibiliten una nación que supere la forma económica agroexportadora para potenciar una economía industrial y o práctica. Como resistencia a estas formas de educación autoritaria observamos las ideas y prácticas reformadoras de Carlos Vergara que busca potenciar otros modos de disciplinamiento que potencien la autonomía y la libertad ya no en un ámbito económico sino político que intenta armonizar en una respuesta democrática las posiciones más radicalizadas.

En el capítulo segundo trabajamos las líneas temáticas propuestas por dos de los objetivos específicos de la tesis, en primer lugar rastrear las disputas por establecer una forma de identidad nacional y provincial en la institución escolar, y segundo dimensionar el papel de la educación y sus discursos en la postulación e instauración de un modelo de ciudadanía y de nacionalidad. Para ello trabajamos las estrategias y los dispositivos que organizan las prácticas disciplinarias con las que se busca organizar una población “obediente y útil” a partir de la institución escolar y sus dispositivos biopolíticos y anatomopolíticos desde las escuelas argentinas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Desplegamos los diversos nodos de una red compuesta por técnicas de administración de los cuerpos en el espacio y el tiempo. Desarrollamos el despliegue de rituales y ejercicios en pos de constituir cuadros vivos escolares por medio de un control riguroso de las actividades y del empleo del tiempo de los alumnos/as como fuerzas a contener. El capítulo segundo también nos permite en vinculación con los capítulos tercero, cuarto y quinto desarrollar lo planteado en el objetivo específico que busca indagar la tensión que se manifiesta en los discursos positivistas y krausistas en relación al disciplinamiento de subjetividades a través de la educación. Las ideas de Mercante y de Vergara entramadas con las problemáticas de la época nos permiten manifestar como ambos pensadores, pero también otros normalistas, transgreden el mero ámbito pedagógico para disputar política y teóricamente lugares de poder en el entramado estatal y en otros espacios teóricos (filosofía, psicología, sociología).

En el apartado *Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación* tematizamos las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de escuela se constituye a partir de la relación Estado y educación? ¿Qué prácticas y saberes se despliegan para constituir la relación entre la educación y la escuela? ¿Qué clase de ciudadano/a intenta instruir el Estado a partir de la educación estatal? ¿Por medio de qué prácticas y saberes constituye la escuela a este ciudadano/a? ¿Cuál es la representación antropológica que se tiene de este ciudadano/a? A partir de la lectura de Oscar Terán, Alfredo Veiga-Neto, Michel Foucault, Alejandro Herrero (autores que trabajan estas problemáticas), entablamos conexiones con las ideas postuladas por pedagogos argentinos de la época como Carlos Vergara, Víctor Mercante, Domingo F. Sarmiento, Pablo Pizzurno o Julio Barcos para pensar la relación entre Estado y educación.

En el apartado *Las técnicas de administración de los cuerpos en el espacio* pensamos de qué modo se articula el cuerpo individual con otros cuerpos dentro del entramado estatal y específicamente en la escuela. A partir de Michel Foucault y su idea de biopoder, interrogamos la relación entre anatomopolítica y biopolítica dentro de la organización de la escuela argentina. Preguntando: ¿Qué significa y cómo se manifiesta el despliegue de la disciplina dentro de la institución escolar y en el Estado en general? También reflexionamos sobre la administración y el disciplinamiento de las fuerzas de los cuerpos espacial y temporalmente dentro de la escuela. Para comprender las estrategias que el biopoder despliega utilizamos el análisis foucaultiano sobre el arte de las distribuciones de los individuos en el espacio. Este disciplinamiento anatomopolítico se despliega por medio de cuatro estrategias coordinadas: la clausura, la división en zonas, los emplazamientos funcionales y el rango. Estas estrategias nos permiten pensar la economía espacial que organiza las fuerzas de muchos cuerpos en un cuadro vivo. Tomamos ejemplos del proceder disciplinario configurado con la Ley 1420 y con su reglamento de aplicación para pensar qué tipo de ciudadanos/as intenta constituir el Estado.

En un segundo bloque de ideas de este apartado señalamos la tensión entre dos modos de racionalidad que están disputando el sentido del Estado y la lógica que despliega en sus instituciones. Esta disputa se da entre una racionalidad filosófica y jurista versus otra racionalidad militar y técnica. Para ello realizamos un análisis de los supuestos teóricos que manifiestan dichas lógicas en relación al sentido y la función del cuerpo disciplinado y de los cuadros vivos. Trabajamos sobre la idea de cuadro vivo, postulada por Foucault como la operación compuesta más importante de la disciplina, para interrogar su presencia y función dentro de la institución escolar argentina y de las tramas generales del Estado. A su vez pensamos las interrelaciones que entabla la escuela con otras instituciones disciplinarias, dentro de las tramas anatomopolíticas y biopolíticas mencionadas, para entender cuál es la especificidad de la escuela dentro de la red institucional disciplinaria estatal argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX en Argentina.

En el apartado *El control de la actividad y el empleo del tiempo*, reflexionamos sobre la administración del tiempo como efecto complementario al control del espacio. Partimos del concepto foucaultiano de esquema anatomo-cronológico para reflexionar sobre el uso específico del cuerpo, sus gestos y sus actos dentro de las tramas anatomopolíticas y biopolíticas que despliega la

disciplina. Esbozamos las estrategias que se despliegan para disciplinar temporalmente el cuerpo y sus gestos como el ritmo, las ocupaciones determinadas y los ciclos de repetición de un acto. Esto nos permitirá presentar de qué modo se articula al cuerpo con sus gestos y con los objetos necesarios para accionar, por medio de actividades escolares como el acto de escritura o la gimnasia. Presentamos las características individuales que la disciplina imprime sobre el cuerpo y las actividades que los determinan: lo celular determinado por el ordenamiento espacial a partir del cuadro, su ser orgánico a partir de su ordenación temporal por medio de la maniobra, su ser genético a partir de su ordenación espacio - temporal por medio del ejercicio continuo de actos específicos y su ser combinatorio por medio de la capacidad de componer una fuerza mayor coordinando con otras fuerzas a partir de la táctica. Damos diversas muestras de estas estrategias de disciplinamiento anatómico-político en las preocupaciones de los pedagogos normalistas por controlar el tiempo escolar o en experiencias como los batallones escolares, entre otros fenómenos que se concentran en la época. Intentamos pensar qué sentidos se manifiestan en la idea de educación estatal y las prácticas que se ejercen a partir de la administración tanto espacial como temporal de los cuerpos por este modo disciplinario autoritario y qué manifestaciones resisten con otras lógicas no autoritarias.

Las contribuciones del capítulo segundo residen en el análisis pormenorizado de los elementos que constituyen el entramado disciplinario escolar, muchas veces mencionado en los discursos pedagógicos, pero no siempre especificados en sus elementos teóricos y prácticos. Vinculamos los diversos discursos de la época para revelar cómo se constituye un entramado anatomopolítico y biopolítico para administrar las fuerzas individuales y constituir cuadros vivos. Sobre todo en el espacio escolar. Otro aporte producido a partir de la mirada genealógica fue visibilizar dos lógicas que disputan el sentido del disciplinamiento escolar como son la técnica/militar y la filosófica/jurídica. En este sentido el estudio ha entramado las prácticas discursivas con las prácticas no discursivas analizando los saberes de Vergara y Mercante en términos de estrategias y tácticas de poder. Situamos los saberes de los autores, en un periodo determinado, para esbozar la emergencia de luchas constantes en donde los discursos se entraman, se incitan, se alían o desarticulan recíprocamente en una tensión dialéctica no asuntiva.

Los capítulos tercero, cuarto y quinto desarrollan en conjunto un arco discursivo amplio que aborda gran parte de los interrogantes del objetivo principal de esta tesis que busca examinar las disputas discursivas entre positivistas y krausistas en los discursos de C. N. Vergara y V. Mercante. Pero a su vez estos capítulos de modo específico organizan la producción bibliográfica de dichos autores en referencia a los tópicos: educación, autoridad, disciplina, raza, ciudadanía y libertad para analizar los supuestos teóricos y epistemológicos en sus discursos. Nos preguntamos en estos capítulos: ¿Cuáles son las fuerzas en tensión que forman de modos diversos los discursos positivistas de Mercante y krauso-positivistas de Vergara. Para ello estos tres capítulos someten los discursos de ambos autores a una reflexión histórico-crítica surgida de las prácticas concretas de los autores en su horizonte histórico. Los capítulos tercero, cuarto y quinto también en singular desarrollan una reconstrucción de las luchas de fuerzas específicas por educar las fuerzas corporales en un tipo de ciudadanía específica por medio de la educación (diferentes en cada autor). Por ello en estos capítulos se complementa el aporte genealógico comenzado en el capítulo segundo develando las tramas entre las prácticas disciplinarias anatomopolíticas y biopolíticas, como manifestación de las relaciones de dominio del contexto y sus resistencias, con formaciones discursivas pedagógicas/filosóficas/políticas que las articulan. En este sentido estos capítulos permiten organizar la manifestaciones de una trama compuesta por tres focos de poder, una burguesía terrateniente y aristocrática que utiliza las ideas positivas de modo autoritario desde una visión racista y excluyente, una burguesía liberal compuesta por “científicos” que utiliza las ideas positivas de modo autoritario y disciplinario desde una visión racista e incluyente y una tercera posición también desde una burguesía liberal que hace un uso novedoso de las ideas positivas desde una visión krausista armonizando manifestaciones liberales, en formas disciplinarias no autoritarias.

En el capítulo tercero elaboramos las relaciones entre positivismo, ciencia y educación, y las particularidades específicas de dicho pensamiento en Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX. Para ello vinculamos el pensamiento de Víctor Mercante con el horizonte histórico trabajado en el capítulo 1 y con las tramas anatomopolíticas y biopolíticas desplegadas por el Estado y por la educación estatal específicamente, desarrolladas en el capítulo segundo. Explicamos cómo los elementos biopolíticos ejercidos para educar una población nacional se articulan

gracias al pensamiento positivista argentino y sus desarrollos en ciencia y educación. El primer bloque de ideas del apartado se centra en la figura de Víctor Mercante, destacando su importancia dentro de la ciencia positiva argentina y de la pedagogía científica. Como manifestación de esto traemos a cuenta el desarrollo de la psicología, una ciencia abocada específicamente a una visión moderna del niño.

En un segundo bloque de ideas del capítulo desarrollamos el proceso de medicalización de la sociedad, que opera en la ciencia positiva a partir de la mirada higienista. Dicha visión de la realidad valora el entramado de la población a partir de las nociones de sano y enfermo que se observan claramente en la “peligrosidad” de la infancia desarrollado por Mercante en los estudios sobre criminalidad infantil. Esto nos permite esbozar el papel de la escuela en el proceso de medicalización de la sociedad así como entender los elementos que componen la visión patológica de la ciencia medicalizada. Manifestación de dichas tramas es la figura del “anormal”, una síntesis patológica del monstruo, el incorregible y el masturbador. Vinculamos los elementos de la anormalidad con los elementos trabajados en la criminalidad infantil, una manifestación de anormalidad específica ligadas a la infancia y a las problemáticas escolares.

Las prácticas positivistas lejos de describir la realidad se fundamentan a partir de dispositivos de saber poder disciplinarios que determinan los límites entre normalidad/anormalidad, configurando parámetros morales para toda la población. De este modo, lejos de ser un pensamiento neutro ideológica y políticamente, manifestamos su función ideológica a partir de un mecanismo de producción que invisibiliza en sus ideas las tramas de poder y las fuerzas que nutren y determinan su modo de producir conocimientos “científicos”. Hemos querido evidenciar, vinculando dichas ideas con sus contextos de producción, los supuestos teóricos que subyacen en las prácticas y discursos de los actores mencionados.

En el último bloque de ideas de este capítulo mostramos de qué modo se vincula la mirada higienista en la educación a partir de la organización del aula laboratorio y laboratorio aula. Esta postulación está fuertemente ligada al enfoque experimental de Mercante que son desplegados a partir de los desarrollos del pedagogo en el método experimental y en la lógica del laboratorio. Finalmente trabajamos la lógica que atraviesa el aula/laboratorio y la importancia que cobra la matematización de la realidad, la observación y las capacidades industriales en la instrucción escolar, vinculado, pero también en tensión, con las necesidades del

patrón de acumulación agroexportador trabajado anteriormente. Finalmente trabajamos la idea del laboratorio/aula, donde se hace del alumno/a un objeto de investigación, de medición, conocimiento y aplicación del método científico y aprendizaje de los dispositivos de medición a partir de su uso en niños y niñas.

Buscamos complejizar ciertas aproximaciones generales al positivismo que lo representan como un pensamiento institucionalista que ejerce cierta organicidad obediente con el Estado y la burguesía terrateniente. Por el contrario, expusimos como gran parte de los positivistas nucleados en el ámbito educativo, psicológico y psiquiátrico tiene su propia idea de Nación y de ciudadanía acusando a la burguesía terrateniente de aristocrática y metafísica. Los científicos positivistas usan la ciencia como un campo de disputa epistemológico para ocupar cargos de gestión y de organización de redes, conforman y responden a los ideales e intereses de una burguesía liberal que a diferencia de la dominación oligárquica no busca simplemente expulsar a los “anormales” que no se adaptan al modelo de Nación criollo, sino que intenta corregirlos, “sanar” sus males y enfermedades sociales y biológicas a partir de la educación y la ciencia para constituir una nación productiva que supere la estructura agroexportadora básica. Prueba de esta diferencia es la función otorgada a la educación, la burguesía terrateniente piensa una educación militar/teórica y el positivismo busca producir una educación práctica/industrial. En esta tensión afínica y prolifera una disputa epistemológica que traspasa la ciencia para discutir el sentido de la educación, la ciudadanía, el Estado, la economía, y el modelo de nación. Prueba de este desborde disciplinar y de esta potencia reformadora son la visión científica en Mercante y reformadora política/liberal en Vergara. El dispositivo de saber-poder neurálgico que está en disputa y que manifiesta las fuerzas en tensión es la “cuestión social”.

Los aportes del capítulo tercero radican en el análisis epistemológico del positivismo local, lo que nos permitió problematizar la noción general expresada por Perelstein pero compartida por varios autores que suponen que las ideas positivas funcionan orgánicamente y unificadas con los intereses de la burguesía terrateniente aristocrática. Puiggrós llega a decir que los positivistas son “intelectuales orgánicos” de la oligarquía. Si bien no negamos que el positivismo está presente en las representaciones de la realidad de la dominación oligárquica, tratamos de indicar dos cosas, en primer lugar que las ideas positivas son el núcleo de una discusión epistemológica y política entre una burguesía terrateniente aristocrática y una

burguesía liberal, que comparten una visión autoritaria de la disciplina, pero que postulan proyectos estatales, políticos y económicos distintos. En segundo lugar, buscamos cuestionar la idea de un positivismo único y “vacío de contenidos” (Perlestein) ya que consideramos esta lectura esencialista que niega la dinámica y las modulaciones que sufren las ideas en su transmisión, recepción, adopción y aplicación. Por otro lado creemos que las ideas, sobre todo de los científicos positivistas locales como Mercante o Ingenieros (entre tantos otros) lejos está de carecer de rigurosidad y sentido dentro de la comunidad científica internacional, como prueba de esto manifestamos las redes internacionales fluidas que potencian revistas como “Archivos de psiquiatría” o “Archivos de pedagogía” donde circulan textos científicos y discusiones de reconocidos investigadores europeos y americanos. Otro aporte en este sentido radica en la puesta en valor de la “Paidología” y el reconocimiento que postula Mercante sobre su origen local. Otro elemento que manifiesta la complejidad del positivismo local reside en la categoría de cuestión social, que es utilizada para diversos fines por la burguesía terrateniente aristocrática y por la burguesía liberal, ambas comparten la visión racista, pero la primera desde una lógica excluyente divide la vida entre una raza criolla y una subraza a eliminar o expulsar. En tanto la posición científicista categoriza desde una mirada higienista entre “sanos/normales” y “enfermos/anormales” en pos de precisar en qué institución y con qué estrategias se administran y disciplinan las fuerzas de los cuerpos, en esta visión ya no se trata de expulsar sino de domesticar y aumentar la utilidad de las fuerzas.

Otro elementos novedoso observado en el positivismo de Mercante, pero que es posible desplegar en otros positivistas de la época es su respuesta a los parámetros científicos modernos que radican en una comprensión matemática de la realidad, en la postulación del método inductivo como única forma válida de producir conocimientos, la práctica constante de medición y experimentación para producir datos empíricos, su visión ontológica conjuntista y “neutra”. Todos estos elementos suponen una representación de la naturaleza como fuerza desbocada y peligrosa. Que se manifiesta en Mercante en su claro racismo y en la descripción de la peligrosidad y la criminalidad latente en la infancia, como un rasgo onto y filogenético pero no como fruto de un contexto social e histórico que la produce a partir de la injusticia, la desigualdad y la corrupción.

Finalmente otro aporte novedoso del capítulo tercero es que evidenciamos la representación positiva de Mercante sobre el aula a partir de la lógica del laboratorio. Develamos cómo en la visión pedagógica científica del positivismo, el aula cumple un doble rol, como aula/laboratorio y como laboratorio/aula, la primera educa en una visión positiva del mundo para una ciudadanía útil y obediente. Basada en una formación matemática, en la educación de los sentidos y en una instrucción técnica que desarrolle capacidades industriales para una nación que supere la economía agroexportadora. El segundo rol, es el del laboratorio/aula, donde el pedagogo científico pueda producir conocimiento científico de sus alumnos/as a partir del despliegue del método experimental y del uso de las tecnologías propias de la psicología y la psiquiatría experimental. En ella se realizan la mayor cantidad de mediciones y taxonomías posibles en las escuelas y sus aulas. Por ello expusimos cómo es fundamental para esta visión que el docente sea también un técnico con amplios conocimientos del método científico y de la lógica procedimental del laboratorio así como de todo su instrumental. Desarrollamos como la lógica del aula/laboratorio supone la instalación de un no-lugar aséptico de la complejidad social e histórica. Los “no-lugares” se producen por la imposición de una mirada científicista única sobre la realidad que tiende a “neutralizar” las valoraciones históricas, sociales y políticas para generar un conocimiento de carácter “universal” a partir del lenguaje matemático. De este modo se produce la sustitución del lugar por el espacio como representación de la espacialidad. Esta es la transformación que pedagogos como Mercante buscan generar, quitarle al alumno su pertenencia a un lugar (familia, cultura, tradiciones, etc) para imponerle una lógica única y masificante de la nación. En este sentido la instauración del no lugar es el dispositivo específico de desobjetivación que posibilita la imposición de una nueva subjetividad obediente y útil. Mercante en este sentido repetidas veces desautoriza la educación familiar, la cultura y las tradiciones, las liga a elementos “biológicos”, “filogenéticos y ontogenéticos” atrasados “evolutivamente”, hace de cualquier manifestación distinta al modelo de normalidad propuesto una enfermedad, una anormalidad a disciplinar/sanar. En este sentido son también importantes los estudios de criminalidad infantil, en tanto manifestaciones, síntomas de la enfermedad biológica/social a inmunizar por medio de la educación científica.

El capítulo cuarto manifiesta una torsión con los planteos disciplinarios y autoritarios tanto de la dominación oligárquica como del positivismo, trabajados en

los anteriores apartados, porque supone un momento de resistencia y desobediencia al modelo educativo estatal y aun de las posiciones críticas del positivismo científico. A partir de los textos producidos por Carlos Vergara en su libro *Revolución pacífica* (1911) analizamos la reforma radical que el pedagogo intenta generar en la escuela estatal Argentina. Las ideas de Vergara entramadas con las coordenadas vitales y con el horizonte histórico organizan tanto una denuncia al poder estatal que ejerce de modo despótico y autoritario el disciplinamiento de “ciudadanos fiscales”. En contraposición Vergara postula una escuela republicana, antiautoritaria, abocada a formar ciudadanos libres y autónomos. Esto es expresado a partir de un uso novedoso de conceptualizaciones positivistas que podemos observar en las postulaciones de leyes que organizan para Vergara la vida biológica y social.

Manifetamos cómo el *locus* de enunciación hegemónico del Estado y los normalistas positivistas es cuestionado por Vergara a partir de su revolución pacífica, al establecer un *locus* de enunciación diferencial en relación al sistema educativo argentino. En contraposición y afirmando su lugar de enunciación diferencial entrama sus vivencias con las ideas de acción fructífera, medioambiente y gobierno propio para posicionar a aquellos educadores que posibilitan junto a la juventud la reforma radical de la escuela y el Estado. En este sentido postulamos una nueva lectura de sus memorias, corriéndonos de las afirmaciones de Puiggrós, quien sostiene que son producidas desde un marcado “egocentrismo”. Consideramos que esta afirmación no muestra las tramas y las fuerzas en tensión que constituyen el horizonte que genera dichos escritos autobiográficos por parte de Vergara. Para develar estas tramas desplegamos las vinculaciones entre el biopoder y el centralismo estatal. Para el pedagogo antiautoritario la escuela funciona como parte de una red de dispositivos disciplinarios propios del Estado despótico que potencia, la “empleomanía”, “la corrupción” y la figura del “vivo” como subjetividad fundamental. Vergara critica la pretendida “neutralidad ética” de los positivistas y los acusa de crear una “ciencia sin conciencia” que potencia las prácticas despóticas. En este sentido es importante como el pedagogo krausista realiza una crítica epistemológica política a sus pares positivistas y los acusa, no de ser “intelectuales orgánicos” al poder oligárquico (como expresa Puiggrós) sino de no ser responsable del uso de sus ideas por un poder despótico y déspota, si bien la diferencia parece sutil, es fundamental para comprender las disputas que existen dentro del “pensamiento positivista” negando su univocidad. Finalmente observamos como la

reforma radical vergariana, leída desde las funciones utópicas del discurso, propiciadas por Arturo Roig, nos permiten pensar la realidad como algo contingente y no necesario, en este sentido se abren múltiples posibilidades de transformación, de reforma, de revolución de lo presente. Así el pedagogo denuncia cómo la educación despótica conduce a un modo de subjetividad que sólo comprende el despotismo y el centralismo corrupto como manifestación de la vida en comunidad. En este sentido Vergara expresa a partir de la reforma radical un discurso que potencia el presente y que despierta las fuerzas de los docentes y de la juventud escolarizada, para generar ciudadanos libres y autónomos que posibiliten una nación con las mismas características.

En el capítulo quinto desarrollamos de qué modo Vergara toma la educación republicana como posibilidad de reforma radical de la educación despótica y del Estado. Busca generar una educación que forme ciudadanos libres y autónomos a partir de la desarticulación de estrategias del control del espacio a través de una reorganización de las lógicas del espacio postulada en la idea de “medio ambiente”. La idea de “medio ambiente”, no supone atender a la vigilancia minuciosa del espacio clausurado ni al control de su uso reglamentado, sino que resignifica las formas de la disciplina y de la obediencia. Vergara redefine el concepto de aula y el uso del espacio teniendo como finalidad no su clausura sino su apertura, potenciando “las buenas tendencias” y controlando las “malas inclinaciones”. Explicamos como el “medio ambiente” no es un lugar de disciplinamiento autoritario sino un espacio donde los alumnos/as y los maestros/as ejercen el cuidado de sí y del otro, el autogobierno y la democracia para practicar el ejercicio de una ciudadanía republicana. No se trata del control de un cuerpo a partir de su clausura en el espacio, de la obligación de ocupar un lugar específico dentro de la división en zonas, Vergara resignifica el ordenamiento propio de la arquitectura escolar, al romper con su sentido exclusivamente panóptico. Para comprender la constitución de la idea de “medio ambiente” damos cuenta del descentramiento teórico que realiza el pedagogo mendocino en la recepción positivistas de Darwin y Ameghino. Otro aporte novedoso radica en el descentramiento epistemológico que realiza Vergara desde la idea de “medio ambiente” en pos de discutir la noción positivista (en las dos vertientes trabajadas en el capítulo tercero) que postula una verdad objetiva y la neutralidad ética de sus ideas y acciones fundamentadas en la producción científica positiva del conocimiento. Este descentramiento epistemológico permite denunciar

las prácticas autoritarias específicas de la escuela y el Estado, basadas en un pensamiento despótico que somete a la sociedad desde el ámbito educativo. También en este capítulo damos cuenta de qué modo el pensador krausista produce a partir de una recepción crítica de Spencer un uso sociológico de la idea de “medio ambiente” distinto en la época, una sociología evolucionista “sui generis”. El sistema teórico de Vergara se completa en la idea de “gobierno propio del niño”, una síntesis que vincula las ideas de “medio ambiente” y “acción fructífera” en pos de generar una “revolución pacífica” nacional y latinoamericana.

El análisis específico del pensamiento positivista de Mercante y krausista de Vergara sobre la educación nos ayuda a esbozar y exponer el carácter artificial, social e históricamente construido de la educación como constitución de subjetividades “normales”. Un artificio que actúa como dispositivo de saber poder disciplinador al servicio de un modo autoritario y creativo sobre los cuerpos para administrar espacial y temporalmente sus fuerzas en pos de constituir una población obediente y útil, para el positivismo en su vertiente aristocrática o democrática. Pero también es utilizado desde una lógica antiautoritaria y políticamente activa en el pensamiento de Vergara. Por ello la escuela es un dispositivo en disputa dentro de un entramado de disciplinamiento político/legal/moral estatal que puede postular un modelo de ciudadanía única que a partir de elementos positivistas genera taxonomías sobre la anormalidad o normalidad de las fuerzas a someter. Pero también puede generar resistencias y experiencias emancipadoras como es el caso de Vergara. La escuela es más que una máquina de educar porque no actúa de modo aislado frente a otras instituciones sino que constituye junto a ellas una red compleja de disciplinamiento y administración de las fuerzas corporales. Como institución compuesta de múltiples dispositivos permiten la disputa epistemológica sobre los parámetros con los que se organiza la normalidad o anormalidad de las subjetividades, ya sea a modo de sub-raza, en la visión aristocrática de la oligarquía, ya sea como enfermedad, desde una visión positivista e higienista que reduce la realidad a anatomías patológicas, ya sea como espíritus libres a desarrollarse en todas las esferas humanas desde una visión krausista.

Este trabajo abordó un universo discursivo amplio, complejo y con múltiples tramas. Muchas fueron las líneas que se abrieron y que dejaron interrogantes a trabajar en futuros abordajes sobre el tema. Entre ellos cabe destacar el rol de pedagogos anarquistas o comunistas, como Julio Barcos, que permitirían tensionar

aún más el entramado compuesto por positivistas de raigambre aristocrática, positivistas liberales y krausos positivistas. Sería interesante agregar a la discusión una voz antiestatal que parta de una noción crítica, histórica, que dé cuenta de la lucha de clases y del proceso disciplinario estatal desde una perspectiva materialista histórica. Otra de las líneas abiertas que sería interesante desarrollar, que no pudieron ampliarse por la extensión de la tesis doctoral, son los desarrollos de las publicaciones científicas bajo la forma del archivo, sobre todo la revista producida por Mercante en la Universidad de La Plata "*Archivos de pedagogía*" un corpus amplio que condensa distintas personalidades positivistas nacionales e internacionales, así como diversas discusiones y problemáticas de la época. Los "*Archivos de pedagogía*" resultan una publicación que no ha sido trabajada en forma sistemática y crítica hasta el momento por lo que hemos podido indagar. Otro desarrollo abierto y que manifiesta líneas a profundizar sobre krausismo y pedagogía son otros trabajos de Vergara que resultan tan importantes como "*Revolución pacífica*" como es el caso de su libro "*Filosofía de la educación*" que permitiría analizar una obra filosófica pedagógica de gran valor, quizás a la altura de textos filosóficos educativos latinoamericanos como los de Simón Rodríguez o José Martí.

El problema inicial que esta tesis interrogó fue el sentido de las formas pedagógicas no autoritarias, sobre todo en las estrategias y modulaciones que ejerció en pos de desarticular las formas autoritarias que combatía (que consideramos presentes en la educación estatal actual, en distintas formas disciplinarias). Este problema se transformó a partir del diálogo que construimos entre la obra de Mercante y Vergara en respuesta de las problemáticas de su contexto histórico. Esto nos permitió construir una visión compleja y no lineal, ni esencialista de estas ideas en la historia de la pedagogía antiautoritaria abierta por Arturo Roig y trabajada por Mariana Alvarado que nos parece de gran importancia para poder pensar otras formas de habitar la educación y la formación de ciudadanos/as a partir de la recuperación de un "nosotros" latinoamericano postulado por Roig actualizado hoy a un nosotros que busca seguir sosteniendo un legado antiautoritario.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Ameghino, Florentino. 1915[1884]. *Filogenia: principios de clasificación transformista basados sobre leyes naturales y proporciones matemáticas*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.

Ameghino, Florentino. 1917[1906]. *Mi credo. Doctrinas y descubrimientos*. Buenos Aires: La Cultura Argentina.

Ares de Parga, Ignacio. 1912. *La escuela argentina*. Buenos Aires: Asilo de Huérfanos.

Barcos, Julio Ricardo. 2013. *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. Primera edición. Buenos Aires: Gonnet. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Blanco y Sánchez. 1911. *Paidología, Paidotecnia y Pedagogía científica*. Buenos Aires: El Monitor de la Educación Común. N. 467. Año 30. Extraído de: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150838&num_img=245&num_fin=261

Boote, Samuel. 1889. *Vistas de escuelas comunes*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Extraído de: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00027295&num_img=00027295_0041-00&mon=4&vt=n&vi=n&vp=n&vv=n&vn=n

Campobassi, José Salvador. 1956. *1420*. Buenos Aires: Gure. Extraído de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000723.pdf>

Consejo Nacional de Educación. 1889. *Reglamentación de la Ley 1420 de Educación común*. Buenos Aires: El Monitor de la Educación Común. Jul 31 1889. N. 161. Año 12. Extraído de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/161.pdf>

Consejo Nacional de Educación. 1904. *Gimnasia: ejercicios combinados para fiesta y distribución de premios*. Buenos Aires: Monitor de la Educación Común Año 24, no. 374. Extraído de:

http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150820&num_img=845&num_fin=847

Consejo Nacional de Educación. 1935. *Ley de Educación Común N° 1420. Decreto reglamentario de la misma*. Buenos Aires: Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación. Extraído de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002647.pdf>

Darwin, Charles. 1921[1859]. *El origen de las especies*. Madrid: Calpe. Traducción: Antonio de Zulueta. Extraído de: <https://www.rebellion.org/docs/81666.pdf>

Ingenieros, José. 1919. *Los estudios psicológicos en la Argentina*. Buenos Aires: Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias y Educación, 5 (4). Extraído de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_escuelas_psicologicas/docs/Ingenieros-1919001.pdf

Krause/Sanz del Río, Julian. [1860] 1985. *Idea de la humanidad para la vida*. Barcelona: Orbis.

Martí, José. 1884. *La futura esclavitud*. Nueva York: La América, Abril, 391. Extraído de: <https://www.literatura.us/marti/futura.html>

Mercante, Víctor. 1902. *Notas sobre criminología infantil*. En: Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las ciencias afines. Medicina Legal. Sociología. Derecho. Psicología. Pedagogía. Tomo I, Año I, Buenos Aires: La Semana Médica, Imp. de Obras de E. Spinelli.

Mercante, Víctor. 1902b. *Estudios de criminología infantil*. En: Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las ciencias afines. Medicina Legal. Sociología. Derecho. Psicología. Pedagogía. Tomo I, Año I, Buenos Aires: La Semana Médica, Imp. de Obras de E. Spinelli.

Mercante, Víctor. 1905. *Estudios sobre criminalidad infantil*. En: Archivos de Psiquiatría y Criminología aplicadas a las ciencias afines. Medicina Legal. Sociología. Derecho. Psicología. Pedagogía, Tomo V, Año V, Buenos Aires: La Semana Médica, Imp. de Obras de E. Spinelli.

Mercante, Víctor. 1909. "Sección de Pedagogía. Memoria correspondiente á los años de 1907 y 1908", en Rivarola, R. y Mercante, V. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y su Sección Pedagógica en 1907 y 1908. Buenos Aires, Talleres de la Casa Jacobo Peuser.

- Mercante, Víctor. 1913. Monumento a Ameghino. Archivos de pedagogía y ciencias afines. Tomo XII. Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser, 1906-1914. pp. 361 - 363.
- Mercante, Víctor. 1929. Espíritu de la enseñanza activa. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Extraído de: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150902&num_img=363&num_fin=369.
- Mercante, Víctor. 2014 [1918]. *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* - Primera edición. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Newton, Isaac. 1726. *Philosophiæ naturalis principia mathematica* (Vol. 3). Apud Guil. & Joh. Innys, Regiæ Societatis typographos. Extraído de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73545>
- Pizzurno, Pablo A. 2013. *Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos*. - Primera edición. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Sarmiento, Domingo F. 1900. *Educando al soberano*. Obras completas, tomo XLVII Buenos Aires, Imprenta y Litografía «Mariano Moreno». Extraído de: <https://ia802306.us.archive.org/20/items/obrassarm47sarm/obrassarm47sarm.pdf> Extraído
- Sarmiento, Domingo. 2011 [1849]. *Educación popular*. La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Spencer, Herbert. 1887. *El individuo contra el Estado*. México, Librería de C. Tamborrel. Extraído de: http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022769/1080022769_MA.PDF
- Vedia, Juan Manuel de. 1891. *Milicia escolar. Conveniencia ó inconveniencia*. El Monitor de la Educación Común. Año 11, N° 200, Ago. 31. Buenos Aires. Consejo Nacional de Educación. Extraído de: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150811&num_img=1213&num_fin=1215
- Vergara, Carlos. 1884. *Informe del Inspector Nacional de Escuelas en Mendoza, diciembre 31 de 1883*. El Monitor de la Educación Común. Año 3, N° 53, Feb. 31. Buenos Aires. Comisión Nacional de Educación. Extraído de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/103881>

Vergara, Carlos. 1911. *Revolución Pacífica*. Buenos Aires: Talleres gráficos Juan Perotti.

Vergara, Carlos. 1916. *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de billetes de banco.

Fuentes secundarias

Alvarado, Mariana. 2011. *Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el Siglo XIX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Andreón, Rubén y Monreal, Susana. 1988. *De Kant a Krause. El krausismo y su influencia en la Universidad Libre de Bruselas*. En: VVAA, *Las ideas filosóficas que influyeron en la formación del Uruguay contemporáneo*. Ciclo de conferencias, Montevideo, Fundación Prudencio Vázquez y Vega.

Ansaldi, Waldo. 1988. *Estado y sociedad en el Argentina del siglo XIX* (Vol. 4). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ansaldi, Waldo. 1992. *Frívola y casquivana, mano de hierro en guante de seda. Una propuesta para conceptualizar el término oligarquía en América Latina*. Cuadernos del CLAEH, 17(61), 43-48.

Ansaldi, Waldo y Giordano, Verónica. 2012. *América Latina: la construcción del orden. De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica*. Buenos Aires: Ariel.

Arpini, Adriana (Compiladora). 2003. *Otros discursos. Estudios de Historia de las ideas latinoamericanas*. Mendoza, Qellqasqa.

Atlas, Allan W. 2002. *La música del renacimiento. La música en la Europa occidental, 1400-1600*. Madrid, Akal.

Basualdo, Eduardo. 2007. *Concepto de patrón o régimen de acumulación y conformación estructural de la economía*. Documento de Trabajo N° 1, Maestría en Economía Política Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Bs. As.: FLACSO.

- Bayer, Osvaldo. 2006. *Historia de la crueldad argentina - Julio Argentino Roca (Tomo I)*, Buenos Aires, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación.
- Bobbio, Norberto. 1985. *Origen y fundamentos del poder político*. Editorial Grijalbo, México DF.
- Miceli, Claudio; Bruno, Darío; Puhl, Stella. 2011. *El concepto de 'colegio invisible' y la intersección de dos campos disciplinares en la Argentina de comienzos de siglo XX: Criminología y Psicología*. Anuario de Investigaciones, vol. XVIII, pp. 191-199. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Extraído de: <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139947073.pdf>
- Bruno, Darío, Miceli, Claudio Marcelo, Riccitelli, Laura y Amil, Alberto Ricardo. 2010. *Psicología y criminología en la intersección de dos espacios instituyentes del discurso psicológico en la Argentina, entre 1902 y 1913*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Extraído en: <https://www.aacademica.org/000-031/116.pdf>
- Caponi, Gustavo. 2008. *Georges Cuvier: un fisiólogo de museo*. México: UNAM.
- Caponi, Gustavo. 2017. *El darwinismo de Ameghino: una lectura de filogenia*. Florianópolis: NEL/UFSC.
- Carli, Sandra. 1995. *Entre Ríos escenario educativo 1883-1930*. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Casagrande, Agustín. 2010. *Los vagabundos y la justicia de Buenos Aires durante el período tardo colonial (1785-1810): Construcciones jurídicas y criminalidad* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Extraído de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1033/te.1033.pdf>
- Castro Edgardo. 2004. *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

- Castro Edgardo. 2007. *Biopolítica y gubernamentalidad*. Temas & matices v. 6, n. 11. Setiembre del 2007. Extraído el 27 de febrero de 2019 de: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/2498>
- Contardi, Laura Aldana. 2014. *Función utópica y condición humana: Inflexiones a partir de los trazos de Arturo Andrés Roig*; Universidad de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Filosofía Argentina y Americana; Cuyo; 31; 1; 6-2014; 85-105. Extraído de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/6770/05.contardi-cuyo14.pdf
- Dagfal, Alejandro. 2010. *Víctor Mercante en San Juan (1890-1894)*. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Extraído de: <https://www.academica.org/000-031/119.pdf>
- Duarte, Daniel. 2018. *El Estado y la educación: economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Duarte, Daniel. 2013a. *Introducción al caso argentino*. Elisalde, Roberto; Acri, Martín y Duarte, Daniel. (Comp.). 2013. *Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica: 1870-1940*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Duarte, Daniel. 2013b. *La política educativa argentina en la década de 1870*. En: Elisalde, Roberto; Acri, Martín y Duarte, Daniel. (Comp.). 2013. *Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica: 1870-1940*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, Inés. 1993. *Víctor Mercante (1870 - 1934)*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, números 3-4, 1993, págs. 808-821. Extraído de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/mercantes.PDF>
- Dussel, Inés. 1999. *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, Inés. 2014. *Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación*. Archivos de Ciencias de la Educación; Vol 8, No 8. Universidad

- Nacional de La Plata. Extraído de: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos08a03>
- Esquivel, Juan Cruz. 2009. *Cultura política y poder eclesiástico: Encrucijadas para la construcción del Estado laico en Argentina*; Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales; Archives de Sciences Sociales Des Religions; 146; 6-2009; 41-59. Extraído de: <https://journals.openedition.org/assr/pdf/21217>
- Escolar, Diego y Saldi, Leticia. 2018. *Apropiación y destino de los niños indígenas capturados en la campaña del desierto: Mendoza, 1878-1889*. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Extraído de: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/74602>
- Falcone, Rosa. 2010. *Breve historia de las Instituciones psiquiátricas en Argentina. Del Hospital cerrado al Hospital abierto*. Extraído de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/inv/Falcone_HistoriaInstit.pdf
- Feierstein, Daniel. 2007. *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires; Fondo de Cultura Económica.
- Feierstein, Daniel. 2018. *Los dos demonios (recargados)*. Buenos Aires: Marea.
- Finocchio, Silvia. 2018. *Prólogo*. En: Duarte, Oscar Daniel. 2018. *El Estado y la educación: economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. Extraído de: <https://editorial.unipe.edu.ar/component/phocadownload/category/14-ideas-en-la-educacion-argentina?download=136:el-estado-y-la-educacion>
- Foucault, Michel. [1975] 2002. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. (Obra original publicada en 1975. [*Surveiller et punir*](#). *Naissance de la prison*, Paris, Gallimard)
- Foucault, Michel. *El sujeto y el poder* en: Dreyfus, Hubert y Rabinow, Paul. 2001. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Foucault, Michel. 2000. *Los anormales*. Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Fogelquist, Donald. 1955. *Helios, voz de un renacimiento hispánico*. Revista Iberoamericana 20 (40): 291-299. Extraído de:

- <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/1625>
- Gabriele, Alejandra. 2017. *Entre el orden del cuerpo y las cuestiones de la carne. Tramas epistemológicas para una historia de las ciencias sociales en Argentina: Archivos de psiquiatría y criminología (1902-1910)*. Lanús. Universidad Nacional de Lanús
- García Molina, Fernando. *El poder militar en la Argentina del Centenario, 1910-1914*. Ciclos, Año V, Vol. V; N° 9, Segundo semestre de 1995. Extraído el 22 de abril de 2019 de: http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/ciclos/ciclos_v5_n9_08.pdf
- Gimenez, Ignacio. 2015. *El ambiente en la evolución biológica: el concepto en perspectiva histórica*. Revista Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Vol. 2, N° 2, Septiembre 2015. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/FCEFYN/article/download/10720/12673>
- Giuliano, Graciela, Lores Amaiz, María y Vargas, Gerardo. 2010. *Reconstrucción del legado de psicología experimental Argentina*. I Congreso Nacional de Museos Universitarios (La Plata, Argentina, octubre 2010). Extraído de: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/42084/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Heler, Mario. 2008. *Ciencia incierta: La producción social del conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Herrero, Alejandro. 2014. *La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)*. Perspectivas Metodológicas, 14(14). Extraído de: <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/download/420/436>
- Levaggi, Abelardo. 2006. *Historia del Derecho Argentino del Trabajo (1800-2000)*. Revista IusHistoria - Número 3 (2006). 15-09-2006. Extraído de: <https://ar.ijeditores.com/articulos.php?idarticulo=61997&print=2>
- Lizcano, Emmanuel. 2006. *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Ediciones. Bajo Cero / Traficantes. Extraído de: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>
- Marichal, Carlos. 2009. "La crisis mundial de 1873 y su impacto en América Latina", en *ISTOR, Revista de Historia Internacional (CIDE)*, México, IX: 36, pp.

22 a 47. Extraído de:
<https://carlosmarichal.colmex.mx/deuda/La%20crisis%20mundial%20de%201873%20y%20su%20impacto%20en%20America%20Latina.pdf>

Mailhe, Alejandra. 2012. *Las distorsiones del espejo. Una lectura comparativa de la psicología de las multitudes en Argentina y Brasil*. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”. La Plata, 5 al 7 de diciembre de 2012. Extraído de:
<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/vii-jornadas-2012/actas/Mailhe.pdf>

Mailhe, Alejandra. 2014. *El archivo de Archivos un latinoamericanismo eurocéntrico en la psiquiatría y la criminología de principios del siglo XX*. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 30, n° 54, p.655-678, set/dez 2014. Extraído de:
<http://www.scielo.br/pdf/vh/v30n54/a04v30n54.pdf>

Mignolo, W. 2016. *La razón postcolonial: herencias coloniales y teorías postcoloniales*. *Revista Chilena de Literatura*, (47). Extraído de
<https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/39564/41158>

Morón, Silvia y Roitman, Susana (compiladoras). 2013. *Procesos de acumulación y conflicto social en la Argentina contemporánea: debates teóricos y estudios empíricos*. Córdoba: Universitas - Editorial Científica Universitaria. Extraído de:
<https://observatoriodeconflictoscordoba.files.wordpress.com/2015/04/libro-secyt.pdf>

Morón, Silvia y Caro, Rubén. 2013. *Régimen Social de Acumulación: historia política y económica de un concepto*. En Silvia Morón y Susana Roitman Susana (comp.). *Procesos de acumulación y conflicto social en la Argentina contemporánea: debates teóricos y estudios empíricos*. Córdoba: Universitas. Extraído de:
<https://observatoriodeconflictoscordoba.files.wordpress.com/2015/04/libro-secyt.pdf>

Moreno, Nahuel. 2012 [1965]. *Bases para una interpretación científica de la historia argentina*. Buenos Aires: El socialista. Extraído de:
<http://www.nahuelmoreno.org/escritos/metodo-de-interpretacion-de-la-historia-argentina-1965.pdf>

- Nietzsche, Friedrich. 1996. *La genealogía de la moral: Un escrito polémico*. Madrid, Alianza. Traducción Andrés Sánchez Pascual. (Obra original publicada en 1878. *Zur Genealogie der Moral: Eine Streitschrift*. Leipzig)
- Nun, José y Portantiero, Juan Carlos. 1987. *Ensayos sobre la transición democrática en la Argentina*. Buenos Aires: Puntosur.
- Núñez Pérez, Violeta. 1985. *De la escuela normal del Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina*. Historia de la Educación, 1985, vol. 4. Extraído de: https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/79395/1/De_la_escuela_normal_del_Parana_o_de_la_.pdf
- Oddone, Jacinto. 1983. en *Historia del socialismo argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Olalla, Marcos, Alvarado, Mariana, Ripamonti, Paula y Price, Facundo. 2016. *Pensar y hacer. El oficio de "El Instructor Popular"*. Mendoza, Qellqasqa.
- Osorio, Cintia. 2013. *Estado, inmigración y crisis. Continuidades y rupturas de un sistema educativo en formación*. En: Elisalde, Roberto; Acri, Martín y Duarte, Daniel. (Comp.). 2013. *Historia de la educación popular: experiencias hegemónicas y contrahegemónicas en Latinoamérica: 1870-1940*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Extraído de: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4175/Historia%20de%20la%20educacio%cc%81n%20popular_interactivo_0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Perelstein, Berta. 1952. *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*. Procyon, Buenos Aires.
- Picco, Sofía. 2007. *Metodología de la enseñanza: Un espacio reservado para la prescripción del saber pedagógico. El caso de la formación de profesores en la Sección Pedagógica y en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación (2), 91-117. En Memoria Académica. Extraído de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8522/pr.8522.pdf
- Pineau, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso. 2001 *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

- Quijano, Aníbal. 2000. Colonialidad del poder, globalización y democracia. Extraído de: <https://rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>
- Rapoport, Mario. 2013. Historia económica, política y social de la Argentina (1880 - 2003). Buenos Aires: Emecé.
- Recalde, Hector. 1987. *El primer congreso pedagógico (Sudamericano)(1882)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Rodríguez Molas, Ricardo. 1984. *Historia de la tortura y el orden represivo en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Roig, Arturo, A. 2009. *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Buenos Aires: Una ventana.
- Roig, Arturo, A. 2007. *Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822 - 1974)*. En: Roig, A. y Satlari, M. C. 2007. *Mendoza, Identidad, Educación y Ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza. 307 - 352.
- Roig, Arturo A. 2009. "Utopía y democracia". En: *Agora Philosophica*. Revista Marplatense de Filosofía, 10(19-20), 176-210. Extraído de: <http://www.agoraphilosophica.com/Agora19-20/agora19-20-roig.pdf>
- Saforcada, Enrique. 2008. *La Psicología en Argentina: Desarrollo Disciplinar y Realidad Nacional*. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2008, Vol. 42, Núm. 3 pp. 462-471. Extraído de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n3/v42n3a05.pdf>
- Segato, Rita. 2016. La guerra contra las mujeres. Madrid: Traficantes de sueños. Extraído de: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf
- Soler, Ricaurte. 1968. *El positivismo argentino*. Buenos Aires: Paidós.
- Suriano, Juan. 2001. *Anarquistas: Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890 - 1910*. Buenos Aires: Manantial.
- Tedesco, Juan Carlos. 2009. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terán, Oscar. 1986. *En busca de la ideología argentina*. Buenos Aires: Catálogos editora.
- Terán, Oscar. 2008. *Historia de las ideas en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tonkonoff, Sergio. 2016. *La Sociología Criminal de Gabriel Tarde*. Delito Y Sociedad, 2(26), 37-58. Extraído de: <https://doi.org/10.14409/dys.v2i26.5295>
- Vallone, Silvana. 2009. *Los peligros del orden: el discurso positivista en la trama del control social*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, EDIUNC.
- Veiga-Neto, Alfredo. 2013. *Biopolítica, normalización y educación*. Pedagogía y saberes, (38), 83-91. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Colombia. Extraído de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/2141/2034>
- Visaguirre, Leonardo. 2018. “Dos interpretaciones posibles frente a la categoría de “raza”. Quijano y Foucault”. En: *Algarrobo-MEL*, 6, 1-12. Extraído de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/1403>