

# La escuela estatal un dispositivo para crear almas nacionales: Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX

Public school, a device to create national souls.  
Anatomical-political and biopolitical plots between State  
and education in Argentina of late XIX-early XX  
centuries<sup>1</sup>

**Leonardo Javier  
Visaguirre<sup>2</sup>**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Recepción: 27/11/2019  
Aceptación: 20/12/2019

**Resumen:** El Estado argentino de finales del siglo XIX y principio del siglo XX despliega una serie de dispositivos biopolíticos y anatomopolíticos en la escuela estatal para organizar una población obediente y útil. Para pensar las tramas que atraviesan a este proceso de normalización educativo nos valemos de diversas posiciones discursivas de pedagogos argentinos de la época, poniendo el foco en los textos del pedagogo Carlos Vergara (1859 - 1929). Estos discursos a partir de un enfoque genealógico son complejizados con los siguientes autores y herramientas teóricas: Oscar Terán (la relación entre biopolítica, positivismo y educación), Alfredo Veiga-Neto (los procesos disciplinarios educativos estatales para normalizar la ciudadanía) y Alejandro Herrero (las disputas epistemológicas y políticas hacia el interior de las decisiones del Estado sobre educación). Esta disputa política epistemológica por la “voluntad científica” de la educación nos permite observar distintas posiciones discursivas tanto normalizadoras, como disruptivas de los pedagogos en la consolidación de un modelo nacional de Estado y educación.

**Palabras clave:** Anatomopolítica, Biopolítica, Estado argentino, Educación argentina, Carlos Vergara.

---

<sup>1</sup> La versión original de este artículo fue presentado como ponencia en las II Jornadas de Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 6,7 y 8 de noviembre de 2019. A su vez se inscribe en un proyecto de investigación doctoral como parte de una beca de CONICET.

<sup>2</sup> leovilo@hotmail.com

**Abstract:** The Argentine State of late XIX-early XX centuries displays a series of biopolitical and anatomical-political devices to organize an obedient and useful citizenship. In order to analyze this normalizing process in education we take the discourses of different Argentine educators of that time, focusing on the texts from Carlos Vergara (1859-1929). These discourses based on a genealogical approach are made more complex with the following authors and theoretical tools: Oscar Terán (the relationship between biopolitics, positivism, and education); Alfredo Veiga-Neto (State educational disciplinary processes to normalize citizenship); and Alejandro Herrero (epistemological and political disputes within the State's decisions on education). This epistemological political dispute over the "scientific will" of education allows us to observe different discursive positions, both normalizing as well as disruptive, of educators in the consolidation of a national model of State and education.

**Keywords:** Anatomical politics, Biopolitics, Argentine State. Argentine education. Carlos Vergara.

### **La contienda epistemológica-política al interior de la escuela estatal**

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, buscan la organización de la población, utilizando como medio para ello la instrucción de un ciudadano/a que tenga como fin la obediencia y la utilidad. Para entender cómo se intenta disciplinar 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. Intentamos problematizar, a partir de una revisión genealógica, el sentido de la educación que ejerce escuela argentina y su relación con el Estado, en la trama discursiva pedagógica de la época, poniendo de manifiesto las redes de saber-poder y las luchas existentes en dicha trama. Sin intención de agotar todas las expresiones pedagógicas de la época y el país, buscamos esbozar algunas líneas conceptuales en tensión y las discusiones en relación al disciplinamiento de una ciudadanía nacional por medio de la educación estatal. Partimos de la suposición de que dicha disputa posee un carácter político epistemológico, sobre todo en las posiciones de los pedagogos normalistas de la época. A partir de dicha anticipación de sentido vinculamos estas problemáticas con la lectura de Oscar Terán, Alfredo Veiga-Neto, Michel Foucault, Alejandro Herrero, entablando 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.

Tomamos como guías de la reflexión 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 moldear 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? ¿Qué estrategias, técnicas o dispositivos de saber - poder se utilizan para administrar los cuerpos en el espacio escolar? ¿Cómo se organiza el espacio institucional escolar en el periodo trabajado? ¿Qué funciones cumple la escuela en su entramado con las prácticas biopolíticas desplegadas? ¿Qué dispositivos y disputas se observan en el entramado compuesto por el Estado, la escuela y la práctica educativa? ¿Cuáles son los efectos discursivos que generan las prácticas educativas dentro de la escuela y cuál es su relación con la población nacional estatal? ¿Qué disputas poderes y qué pedagogías expresa la escuela y su relación con el Estado? ¿Qué estrategias despliega el Estado para disciplinar ciudadanos eficientes y útiles que puedan organizarse como una población nacional? ¿Qué posiciones pedagógicas se encuentran en tensión en la constitución estatal del modelo educativo específico de la dominación oligárquica argentina? ¿Qué representaciones expresa la pedagogía argentina de la época sobre la relación entre escuela y Estado? En definitiva, ¿cómo se constituye un alma nacional a partir de la educación? Las preguntas problemáticas nos sirven para delimitar un campo de análisis, tanto teórico como discursivo, dentro del contexto histórico elegido. Con ellas esbozamos el despliegue de una economía espacio-temporal de los cuerpos a partir de actividades establecidas por prácticas, rituales, leyes y reglamentos escolares.

La relación entre el Estado argentino y la idea de educación nos sirve para pensar el 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. A su vez, permite identificar el límite que segrega a los que se consideran no asimilables. La institución escolar se concentra en los “integrables” a la sociedad, a partir de prácticas anatomopolíticas y biopolíticas que instruyen al ciudadano/a para constituir una población obediente y útil al modelo de nación impuesto por las relaciones de dominación nacionales. Para constituir un ciudadano/a funcional el Estado debe controlar las prácticas morales de la sociedad y los cuerpos individuales. Por esto piensa al sujeto desde una concepción antropológica dual (cuerpo - alma) en 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. A su vez la idea de progreso

articula otra faz del paso del poder pastoral al biopoder, manifiesta en la polémica entre educadores normalistas y el poder estatal (representado por el Consejo Nacional de Educación). Esta lucha entre una pedagogía “republicana” y otra “despótica” tiene un fuerte carácter político-epistemológico que se expresa en el intento por determinar la veracidad y legitimidad científica 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 polémica que tiene como referencias más visibles las diadas violencia – orden, postulada por el Estado de dominación oligárquica, y libertad – orden (armonía), postulada por pedagogos krausistas y libertarios.

### **La escuela estatal un dispositivo anatomopolítico y biopolítico para crear almas nacionales**

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. 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)

El filósofo argentino busca de este modo 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 mostrar cómo la diagramación de un espacio nacional, si bien se desplegó autoritaria y violentamente por las clases en el

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 el pensador brasileño 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)<sup>3</sup>, un claro referente intelectual del 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.

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. Ya que 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*)<sup>4</sup>, sino que, en el proceso de secularización que estos intelectuales

---

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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)

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 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, p. 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, p. 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, p. 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, p. 39).

Al igual que Barreda, los pensadores argentinos de fines del siglo XIX y principio del siglo XX, 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 disciplinar: 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

---

del alma, tal como se le nombra, mientras ésta expía sus culpas” (Platón, Cratilo, 400 c)

impensable la emancipación política. (Terán, O. 1986, 31)

La escuela es el ámbito en tensión donde pueden observarse las disputas entre un poder pastoral, representado por la Iglesia Católica (con pedagogías atravesadas por una moral católica apostólica romana), enfrentado al Estado y su necesidad económico/política de constituir nuevas subjetividades (ciudadanos eficientes y útiles que puedan organizarse como una población nacional). Esta disputa entre Estado e Iglesia por determinar la administración de la escuela y la especificidad de la educación manifiesta una de las disputas fundamentales de la época. Otras de estas disputas es la que se da entre pedagogos que aceptan y ejercen el modelo educativo del Estado y aquellos que ponen en discusión el rol totalizador de este sobre la educación. Veremos en el siguiente apartado estas dos disputas dentro de la misma trama en dos situaciones históricas que las representan, los debates legislativos y sociales por la promulgación de la Ley 1420 de Educación (1881 - 1884) y la creación de la Escuela Normal del Paraná (1871).

### **La disputa epistemológica-política entre los normalistas democráticos radicalizados y los normalizadores por determinar la educación nacional**

Alejandro Herrero en su texto *La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)* (2014) expresa que estos pedagogos 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. 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: los rituales sacramentales articulan una serie de prácticas de vigilancia y formación en la moral cristiana que atraviesan toda la vida, de modo simbólico la liturgia actuaba como un dispositivo de control sobre la vida, a su vez las ceremonias generaban un 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 por 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 (darwinismo, 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 forma ciudadanos ligados a la ciencia y al método. La Escuela Normal busca formar maestros capaces de disciplinar 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 política-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 Educación<sup>5</sup> (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

---

<sup>5</sup> Desde ahora CNE.

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. C. 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 en Víctor Mercante, Pablo Pizzurno o incluso en posiciones críticas al Estado como en el 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. 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 cientificidad 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. 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. 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 sarmientinas de civilización y barbarie, poniendo el énfasis en el desarrollo de la libertad y no en los rasgos biológicos, de este modo se acerca más 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. Sépase, pues, de una vez y para siempre, que saber es saber impulsar la libertad, y nunca otra cosa. (Vergara, C. 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 cientificidad 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.

## Conclusiones

Como vimos las tramas biopolíticas entre Estado y educación tiene diferentes configuraciones y sentidos, hemos puesto el foco en la disputa por la cientificidad de la educación, una tensión política-epistemológica para determinar: ¿Qué clase de ciudadanos debe disciplinar 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 disciplinar 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. En este sentido 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 (desde diferentes percepciones). Frente a la pregunta sobre la formación de ciudadanos Vergara responde que sin libertad no hay posibilidad de desarrollar ciudadanos autónomos que puedan construir 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. 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.

## **Bibliografía**

- Barcos, Julio. [1927] 2013. *Cómo educa el Estado a tu hijo y otros escritos*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121050315/pdf\\_356.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121050315/pdf_356.pdf)
- Campobassi, José. 1956. 1420. Buenos Aires: Gure.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000723.pdf>
- 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. <https://www.jstor.org/stable/40386510>
- 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)
- Herrero, Alejandro. 2014. *La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)*. *Perspectivas Metodológicas*, 14(14).  
<http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/download/420/436>

- Mercante, Víctor. [1918] 2014. La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria. (Obra original publicada en 1918. La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas Buenos Aires: Gonnet)  
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121045329/pdf\\_893.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121045329/pdf_893.pdf)
- Pizzurno, Pablo A. [1930] 2013. Cómo se forma al ciudadano y otros escritos reunidos. - 1a ed. - Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria.  
<https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/ideas-en-la-educacion-argentina/c%C3%B3mo-se-forma-al-ciudadano-detail>
- Sarmiento, Domingo F. 1900. Educando al soberano. Obras completas, tomo XLVII Buenos Aires, Imprenta y Litografía «Mariano Moreno».  
<https://ia802306.us.archive.org/20/items/obrassarm47sarm/obrassarm47sarm.pdf>
- Terán, Oscar. 1986. En busca de la ideología argentina. Catálogos editora: Buenos Aires.
- Teran, Oscar. 2008. Historia de las ideas en la Argentina. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Veiga-Neto, Alfredo. 2013. Biopolítica, normalización y educación. Pedagogía y saberes, (38), 83-91. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.  
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/download/2141/2034/>
- Vergara, Carlos. 1911. Revolución Pacífica. Buenos Aires: Talleres gráficos Juan Perrotti.