

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

ISSN 2314-0488 (impresa)

ISSN 2314-0496 (en línea)

AÑO VIII - N° 16 // Abril, 2020

Polifonías Revista de Educación se encuentra en:

En CATÁLOGO LATINDEX

VERSIÓN IMPRESA: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817>

VERSIÓN DIGITAL: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869>

En LatinRev

En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas <http://miar.ub.edu/issn/2314-0488>

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

NÚCLEO BÁSICO DE REVISTAS CIENTÍFICAS ARGENTINAS DEL CAICYT-CONICET

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

DIRECTORA DECANA: Andrea Corrado Vázquez

VICE DIRECTOR DECANO: Álvaro Javier di Matteo

SECRETARIA ACADÉMICA: Susana Noemí Vital

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO: Laura Rodríguez

SUBSECRETARIA: Gabriela Vilaríño

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: Mónica Rodríguez

EDITORIA Y CO-EDITORIA: María Rosa Misuraca (Argentina) y Rosana Pasquale (Argentina)

Consejo Editorial: Ricardo Bur (Argentina) - María Eugenia Cabrera (Argentina) - Gabriela Cruder (Argentina) - Patricia Digilio (Argentina) - Stella Más Rocha (Argentina) - Adriana Migliavacca (Argentina)

SECRETARIA DE REDACCIÓN: Ma. Sol Villanova

DISEÑO DE TAPA: Mariano Ricardes y Pablo Lulic

Fotos: Archivo de imágenes del Museo de las Escuelas - UNLu - Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; Grupo Memoria Histórica del MOCASE-VC

Consejo Académico

RICARDO BAQUERO, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

DORA BARRANCOS, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, CONICET, ARGENTINA

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, Universidad de Valencia, ESPAÑA

PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU, Universidad Autónoma de Barcelona, ESPAÑA

CARLOS BORSOTTI, Profesor Consulto, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

JEAN -PAUL BRONCKART, Université de Genève, SUIZA

ALICIA CAMILLONI, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Palermo, ARGENTINA

GERMÁN CANTERO, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

GRACIELA CARBONE, Profesora Emérita, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

PAULA CARLINO, CONICET, ARGENTINA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

SUSANA CELMAN, Universidad Nacional de Entre Ríos, ARGENTINA

CELIA DÍAZ AGÜERO, Universidad Nacional Autónoma de México, MEXICO

NORA ELICHIRY, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

GAUDENCIO FRIGOTTO, Universidad Federal Fluminense, BRASIL

MOACIR GADOTTI, Universidad de Sao Paulo, BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, Universitat Oberta de Catalunya, ESPAÑA

ESTELA KLETT, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, Universidad Nacional de Córdoba, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, Universidad de Guadalajara, MEXICO

MARCELA PRONKO, Universidad Federal Fluminense, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, Universidad de Tenerife, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, Universidad de Buenos Aires, CONICET, ARGENTINA

BEATRIZ SCHMULKER, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, MEXICO

SILVANA SERRANI INFANTE, Universidade estadual de Campina, BRASIL

MARÍA TERESA SIRVENT, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

MIGUEL SOMOZA, Universidad Nacional de Educación a Distancia, ESPAÑA

JOSÉ TAMARIT, Profesor Emérito, Universidad Nacional de Luján, ARGENTINA

AMANDA TOUBES, Universidad de Buenos Aires, ARGENTINA

BIBIANA VILÁ, Universidad de Luján, CONICET, ARGENTINA

CATALINA WAINERMAN, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

Stella Norma Gatica – Universidad Nacional de San Luis

Alejandra Daniela Calero – CONICET – Universidad de Buenos Aires

Roberto Bein – Universidad de Buenos Aires

Teresa Laura Artieda – Universidad Nacional del Nordeste

Beatriz Gualdieri – Universidad Nacional de Luján

Anahi Guelman – Universidad de Buenos Aires

Alicia Acin – Universidad Nacional de Córdoba

Jessica Visotsky – Universidad Nacional del Sur

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente de acuerdo con siguiente licencia:



Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Asimismo, sin desconocer la perspectiva de género y en pos de la legibilidad y la fluidez de la lectura, la *Revista Polifonías* opta por conservar el género masculino singular y plural en la redacción de los artículos.

ÍNDICE

Editorial9

ARTÍCULOS

El rendimiento matemático en función del auto concepto mediante regresión logística 13

Mathematical performance based on self-concept through logistic regression

Edgardo Alberto Arriola, Mariela Rosana Amarilla, Antonio Humberto Clo-
sas, Ethel Carina Jovanovich

Estado, lengua y educación. El sistema educativo y las lenguas nacionales como instrumentos para la conformación de los Estados-Nación en el AbyaYala..... 32

State, language and education. The education system and the national languages as instruments for the conformation of the National States in the AbyaYala

Santiago Martín Hidalgo Martínez

Construyendo saberes bajo los aleros de los ranchos. Una experiencia de investigación popular 52

Under the eaves of the house. About the experience of historical reconstruction of the Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina

Grupo de la Memoria Histórica del Movimiento Campesino de Santiago del Estero – Vía Campesina

Del Congreso Estatal al Congreso Católico: la Iglesia Católica a lo largo de un siglo 76

From the state congress to the catholic congress: the Catholic Church over a century

Ignacio Andrés Rossi

Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Contextos de Privación de Libertad en la provincia de Buenos Aires 99

Historical approach to Adult Education in Contexts of Deprivation of Liberty in the province of Buenos Aires

Patricia Noelia Wilson

COMENTARIOS DE LIBROS

Enrique Fliess (2019), *Universidad Nacional de Luján. Memorias de su cierre y su refundación* 121

Fernanda Ghelfi

Andrea Magdalena Graziano, María Cristina Linares (2018), Presentación del libro *Ensayos para pensar experiencias escolares. Educación y Educación Física* 124

Facundo Ferreirós

Con renovadas esperanzas para la educación argentina, iniciando el año escolar 2020 hace apenas unas semanas, nos encontramos presentando el número 16 y primero del año en curso de la Revista Polifonías.

En el comienzo de un período gubernamental, tanto en la Nación como en la mayoría de las provincias del país, con un signo político diferente del de los últimos cuatro años, podemos vislumbrar algunas primeras medidas conducentes a recuperar derechos que habían sido avasallados.

La reanudación de la paritaria nacional docente, que había sido cancelada unilateralmente durante el período anterior, constituye la posibilidad de volver a reunir al Estado con los representantes de maestros y profesores para discutir la situación de la docencia y de las condiciones de la educación enseñanza en todos los niveles del sistema educativo.

La actualización y el incremento en el número de las becas a investigadores y científicos del CONICET también inauguran la esperanza de volver a ubicar a la producción de conocimiento en el lugar que había conquistado desde la creación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, en 2007.

La recuperación en el plano discursivo de la principalidad de lo público en educación, requiere de medidas concretas para su logro, entre ellas, mayor expansión del sistema con suficiente financiamiento y el reposicionamiento de la universidad pública en la definición de políticas.

Varios aspectos de la crisis de la educación invariablemente llevarán tiempo en ser superados. Algunos de ellos son, el deterioro de las condiciones de escolarización de la población, el desigual acceso a los logros educativos en sus aspectos cualitativos y la insuficiente cobertura cuantitativa, especialmente en el nivel inicial y en el secundario.

El debate acerca de qué sujeto queremos formar en una sociedad que pretende superar la desigualdad estructural y, por lo tanto, educativa, debería permitir traccionar el rumbo político educativo hacia mayores niveles de participación del sector docente y estudiantil en esa definición.

El aporte de esta Revista de Educación para ese debate fundamental se presenta a partir de artículos que exploran diversos campos disciplinares y proponen la difusión de resultados de investigaciones nacionales e internacionales.

En este número presentamos 5 artículos de autores nacionales y 2 reseñas de libros. Las temáticas abordadas son diversas, característica que intentamos preservar número tras número para visibilizar el nombre que le hemos dado a nuestra Revista, poniendo a resguardo el interés por lo múltiple, lo plural, lo variado.

Así, en su artículo *El rendimiento matemático en función del auto concepto mediante regresión logística*, el equipo formado por Edgardo Arriola, Mariela Amarilla, Antonio Closas y Ethel Jovanovich nos proponen una recorrida por una investigación donde el término de *auto concepto*, es decir, la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos, es vital y permite construir un modelo de regresión logística para explicar su influencia en el rendimiento matemático.

La educación de adultos también tiene su lugar en este número de la Revista Polifonías. En su artículo *Aproximación histórica a la Educación de Adultos en Contextos de Privación de Libertad en la provincia de Buenos Aires*, la autora, Patricia Wilson, concluye en la existencia de tres momentos o etapas en el proceso de institucionalización de esa modalidad educativa con características distintivas.

Tampoco falta en este número un relato de experiencia. *Construyendo saberes bajo los aleros de los ranchos. Una experiencia de investigación popular* es una producción del Grupo de la Memoria Histórica del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina que nos ofrece una reconstrucción de la historicidad del Movimiento Campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina, a partir de los discursos de sus actores, campesinos y campesinas.

En su contribución *Estado, lengua y educación. El sistema educativo y las lenguas nacionales como instrumentos para la conformación de los Estados-Nación en el AbyaYala*, Santiago Hidalgo Martínez, su autor, pone el foco en la constitución del Estado Nacional y del sistema educativo argentino en relación con la imposición de la lengua nacional y la invisibilización de las lenguas originarias.

En su ensayo *Del Congreso Estatal al Congreso Católico: la Iglesia Católica a lo largo de un siglo*, Ignacio Rossi reflexiona sobre el papel de la Iglesia Católica en el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988) desde una óptica retrospectiva hacia el Congreso Pedagógico Internacional realizado un siglo antes, en 1882. Con el acento puesto en el discurso católico, el autor propone ciertos hitos y recorridos inherentes a su construcción.

Las dos reseñas de libros, una sobre el libro *Ensayos para pensar experiencias escolares. Educación y Educación Física* a cargo de Facundo Ferreirós y otra firmada por Fernanda Ghelfi sobre la obra *Universidad Nacional de Luján. Memorias de su cierre y refundación* nos permiten adentrarnos en dos publicaciones recientes de la Editorial de la Universidad Nacional de Luján.

Descontamos que nuestros lectores se sentirán interpelados por alguna/s de las temáticas abordada/s en este número y que, a su vez, podrán constituirse en colaboradores de nuestra Revista que sigue creciendo en un marco de diversidad teórica y de multiplicidad de abordajes.

Andrea Paula Corrado Vázquez
Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Estado, lengua y educación. El sistema educativo y las lenguas nacionales como instrumentos para la conformación de los Estados-Nación en el Abya Yala

Santiago Martín Hidalgo Martínez
Argentina

Recibido: Febrero, 2020
Aceptado: Marzo, 2020

Resumen

En el siguiente artículo se realizará un análisis del surgimiento del sistema educativo en Argentina, su articulación con el discurso moderno y la constitución de los Estados-Nación, y la negación de las lenguas originarias.

Nos centraremos, sobre todo, en los planos políticos y culturales del proceso de modernización: la conformación de los Estados-Nación y el papel del sistema educativo en la producción y reproducción de símbolos y realidades cuyo propósito fue el de moldear al *sujeto-ciudadano moderno* y construir una mayor viabilidad para la conformación de la nación. A ello sumaremos los aportes de diversos autores, para incorporar a este análisis la relación entre este proceso y la *lengua*. Pues, será la negación de las lenguas originarias y la instauración de *una lengua nacional*, uno de los instrumentos fundamentales para llevar adelante este objetivo en el continente colonial. El sistema educativo actuará como espacio propicio para la imposición de una lengua y la negación de las lenguas indígenas.

Palabras clave: Colonialidad – Estado – Lengua – Nación – Sistema Educativo

State, language and education. The education system and the national languages as instruments for the conformation of the National States in the AbyaYala

Abstract

In the following article, an analysis will be carried out on the emergence of the educational system in Argentina, its articulation with the modern discourse and the constitution of the National States, and the denial of the original languages.

We will focus, above all, on the political and cultural levels of the modernization process: the conformation of the National States and the role of the educational system in the production and reproduction of symbols and realities, whose purpose was to mold the *modern citizen-subject* and build greater viability for the conformation of the nation. We will add the contributions of various authors, to incorporate into this analysis the relationship between this process and *language*. Indeed, it will be the denial of the original languages and the establishment of a national language, one of the fundamental instruments to carry out this objective in the colonial continent. The educational system will act as a propitious space for the imposition of a language and the denial of indigenous languages.

Key Words: Coloniality - State - Language - Nation - Educational System

Introducción

En el proceso de modernización impuesto en el AbyaYala, o como lo denomina Quijano, en “lo que hoy se conoce como América Latina” (Quijano, 1992), podemos reconocer tres niveles: las mutaciones políticas, que se manifiestan en la consolidación de los Estados-Nación; las económicas, que se demuestran a partir del dominio del capitalismo en los modos, medios y relaciones de producción; y las culturales, que fundan imaginarios nacionales y euro céntricos a partir de la secularización de las creencias y religiones (Cicerchia, 2005). En este trabajo, nos centraremos sobre todo en los planos políticos y culturales del proceso de modernización.

Para el desarrollo de este análisis, este artículo atravesará dos momentos. En una primera parte, revisaremos la constitución del sistema educativo moderno a partir de las denominadas “revoluciones burguesas” (Hobsbawm, 1997) y en pos de la construcción de los Estados-Nación como proyecto moderno de organización política que responde a la colonialidad del poder (Mignolo, 2003; Quijano, 2016).

Luego, incorporaremos la cuestión de la lengua a este análisis sobre la relación entre sistema educativo y Estado. La lengua fue utilizada como un instrumento de homogeneización

necesaria para la construcción de la nacionalidad. Para ello, diversas lenguas e identidades fueron negadas y excluidas, y expulsadas hacia el otro lado de la frontera que conforma una mismidad (la “nación”) construida a partir de modelos occidentales. Por otra parte, la lengua fue concebida por los colonizadores como un punto de comparación para establecer la diferencia entre lo civilizado y lo bárbaro (Zea, 1998[1969]). Y por ello, para construir la civilización, que en su cara política se manifiesta como la nación, se debe pensar en una lengua imperial (Mignolo, 2003).

La Ilustración, el positivismo y “la idea de uno”

No dudamos en afirmar que los movimientos y las corrientes ideológicas del siglo XVIII y XIX tuvieron un papel crucial en los momentos en que los sistemas educativos estatales se instauraron tanto en Europa como en lo que hoy entendemos por América Latina. El movimiento de la Ilustración y la corriente científica positivista, como nos indican Figari y Dellatorre (2008), actuaron como constructores de las ideas legitimadoras de la racionalidad moderna, y los conceptos de *razón*, *conocimiento* y *progreso* se constituyeron como los cimientos fundamentales “(...) que cobran expresión cuando se busca legitimar el patrón civilizatorio a través de la educación” (28).

Entre los siglos XV y XVI surge y se afirma cada vez más una concepción antropocéntrica que se confronta evidentemente con el poder eclesiástico hegemónico y su forma de comprender el mundo, regida por la idea de Dios. A partir de aquí, “el hombre” no solo será el protagonista en el acto del conocimiento, sino que será el fundamento de la existencia de todas las cosas. Llegado el siglo XVII el filósofo René Descartes, postuló la idea de la “cosa pensante” dando lugar a un modo de pensamiento en donde se ubica al “hombre” en el centro. La única certeza es que somos pensamiento y, luego, la “res-extensa”: todo existe en tanto sea pensado (Descartes, 1980[1637])¹.

En el siglo XVIII, la Ilustración se asienta en una concepción del mundo donde la fe está puesta en la razón. Figari y Dellatorre explican tres expresiones centrales de la Ilustración:

1 Otra de las importantes ideas que René Descartes ha introducido en el pensamiento moderno y que influye sobre el campo de la educación (idea que no será desarrollada en este trabajo, pero que entiendo debe ser mencionada), es la idea de un “método”. La “duda metódica” consta de cuatro pasos fundamentales y ordenados gradualmente, con el fin de despojar todo aquello que no es evidente, es decir, llegar a la verdad evitando el error (Descartes, 1980 [1637]). El teólogo y pedagogo John Amos Comenius, influenciado por el pensamiento metódico cartesiano, se ha consagrado como uno de los pilares de la educación moderna, aportando con su *Didáctica Magna* una sistematización pedagógica cuyas ideas fundamentales son las de gradualidad y simultaneidad para la acción educativa (Comenius, 1987 [1657]). Si bien Descartes aclara que no es su propósito “enseñar aquí el método que cada cual deba seguir para conducir bien su razón, sino solamente hacer ver de qué modo traté de conducir la mía” (Descartes, 1980 [1637]: 30), se ha adoptado por parte de los modernos y los positivistas la idea de que será tan solo “un” método el propicio para lograr conocer lo verdadero: he aquí el método científico.

“(...) el sentido universalizante en la expansión/difusión del conocimiento científico (que debe ser transmitido con el mayor alcance –la Enciclopedia es prueba de ello–), la fe en la ciencia como conocimiento legítimo y útil (en las posibilidades de aplicación a la industria), y la necesidad de educar como tarea insoslayable para alcanzar el status de hombre civilizado.” (2008: 29)

A mediados del siglo XIX, el discurso legitimador del orden encuentra en el positivismo (Figari y Dellatorre, 2008) un instrumento eficaz para la formación del sujeto moderno. Este movimiento científico encarnó un discurso que, enmarcado en una matriz de pensamiento occidental (Argumedo, 2004), estableció la posibilidad de arribar a conclusiones/verdades universales y, de esta forma, reforzó la hegemonía de la *idea de uno*.

Entendemos como “idea de uno” la conformación de una mismidad a partir de la negación de otros. Esta se fundamenta originariamente en los principios ontológicos de identidad, de contradicción y de tercero excluido establecidos por Parménides² que, a su vez, son proyectados como principios universales/absolutos (Dussel, 2011 [1977]). Más específicamente: el conocimiento científico/occidental es un conocimiento razonado, experimentado y rigurosamente corroborado, es decir, un conocimiento calificado como válido; todo conocimiento que está por fuera de la ciencia, al carecer de carácter científico es, por lo tanto, inválido. Esto vuelve a la validez del conocimiento científico/occidental en único y universal: si el conocimiento no es científico, no es verdadero conocimiento; todo conocimiento válido es únicamente científico y, si es válido, tiene que serlo aquí y ahora, en todos lados y siempre.

Luego del “descubrimiento” de América, el “viejo continente” entró en una crisis de identidad (Roig, 2008 [1994]), la cual resolvió ubicándose en un lugar privilegiado: el lugar del que nombra. El famoso debate entre los jesuitas De las Casas y Sepúlveda (Zea, 1998 [1969]) a partir de la pregunta establecida por Fernández de Oviedo “¿son seres humanos los indios?” (Dussel, 2011[1977]), o el caso de los innumerables viajeros europeos y los filósofos de la naturaleza que investigaron empíricamente y clasificaron subjetivamente la geografía, los animales, las plantas y las sociedades del “Nuevo Mundo”; son ejemplos más que claros para dar cuenta de esto.

Cabe destacar, en este sentido, el rol que los viajeros europeos cumplieron en los procesos de construcción y reconfiguración del campo científico moderno del siglo XIX, que fue sustancial, y que dio lugar a la emergencia de un sistemático empirismo científico:

² El principio de identidad (todo ente es idéntico a sí mismo, por ello, $A \equiv A$); el principio de contradicción (ningún ente puede ser al mismo tiempo A y no-A, por lo tanto, A es distinto a no-A); y el principio de tercero excluido (principio que fundamenta la dicotomía, significa que todo ente debe ser A o no-A, y no puede haber una tercera posibilidad).

“Si en los comienzos de la expansión europea el viaje fue para el imaginario social una obligación moral, ya a fines del siglo XVIII se había abandonado definitivamente la metáfora de la peregrinación hacia la salvación. Se confundía entonces con el mismo acto de conocer. Una práctica novedosa y elaborada que comenzaba con una interrogación precisa, procedimientos de búsqueda, ordenamiento y selección, y concluía con un relato estructurado en la experiencia y comprensión de lo descubierto; especie de objetivismo que constituía al mundo natural como un espectáculo proyectado a un observador que imprimía su mirada en la misma acción del encuentro y que, como ‘extranjero’, transfería la experiencia a la naturaleza propia de los objetos.” (Ciccerchia, 2005: 43)

Aníbal Quijano (2016) explica que este proceso de “objetivación” de la “naturaleza” se fundamenta en la radical separación entre “razón/sujeto” y “cuerpo” establecida por Descartes. El “cuerpo” es asemejado a lo “natural” (res-extensa), y es a partir de su separación de la razón que “(...) fue posible la teorización ‘científica’ del problema de la raza (...)” (Quijano, 2016: 242). Las razas clasificadas como “inferiores” (por carecer de “razón”) se convirtieron en objetos de estudio y, por ello, en cosas dominables y explotables.

Santiago Castro-Gómez, por su parte, explica al “proyecto de modernidad” como un “(...) intento fáustico de someter la vida entera al control absoluto del hombre bajo la guía segura del conocimiento” (Castro-Gómez, 2016: 164). La sustitución de Dios mediante la reubicación del “hombre” en el elevado puesto de “principio ordenador de todas las cosas” no puede entenderse en escisión con “(...) la idea de dominio sobre la naturaleza mediante la ciencia y la técnica” (Castro-Gómez, 2016: 164).

Como expresamos, con el positivismo a partir de la observación, la experimentación y la clasificación del “objeto”, se establece la idea de que es posible conocer y arribar a verdades universales. El método, a su vez, establece la garantía de que la ciencia parte de un estado de neutralidad/objetividad (ocultando los resabios ideológicos del positivismo). Por lo tanto, ese “otro” irracional, cuyo modo de conocimiento es considerado falso por los occidentales, al ser irracional es asemejado a la naturaleza y es convertido en objeto de conocimiento. A su vez, de esta negación y cosificación³ de ese “otro irracional”, la racionalidad/modernidad occidental se percibió a sí misma como una *totalidad* de carácter cerrada (Quijano, 1992).

A partir de la negación de la otredad y la afirmación de la mismidad, Occidente define al mundo a partir de sí mismo, asumiendo, a su vez, una imagen universal: la idea de “uno” (una nación, una lengua, una educación) niega la posibilidad de lo múltiple, de lo diverso, de lo plural.

3 Negación y cosificación que podría comprenderse en tanto proceso de *subalternización* (Mignolo, 2003).

No hay modernidad sin colonialidad

Ahora bien, en esta narración sobre la construcción de la racionalidad moderna, racionalidad que funciona como base ideológica de los proyectos educativos (Althusser, 1998 [1970]), se ignora un hecho fundamental: *la conquista de América y la instauración de una matriz colonial* en todas sus variantes. Mignolo sostiene al respecto:

“La tesis básica es la siguiente: la «modernidad» es una narrativa originada en Europa y, por cierto, en una perspectiva europea. No podría ser de otro modo: hablar del resto del mundo no significa que el resto del mundo esté convencido de tu relato. Esta narrativa triunfante que se tituló «modernidad» tiene una cara oculta y menos victoriosa, «la colonialidad». En otras palabras, la colonialidad es constitutiva de la modernidad: sin colonialidad no hay modernidad.” (Mignolo, 2015: 26)

El autor explica que la *idea* de modernidad surgió primero con una doble colonización: la del tiempo y la del espacio. Pues, con la conquista del “Nuevo Mundo” y la colonización de los territorios (la colonización del espacio) la modernidad se descubre en la *colonialidad*.

Una primera etapa, explica Mignolo, es la ibérica y católica, desarrollada entre los años 1500 y 1750 aproximadamente, y estuvo encabezada por España y Portugal. Fue la invención de América el primer paso para la invención de las tradiciones no europeas, aquellas que la modernidad debía sustituir por medio de la conversión, la civilización y, después, el desarrollo.

En este sentido, Arturo Roig explica que Europa sufrió numerosas crisis de identidad desde el inicio de la Modernidad basada en el autosuficiente *ego cogito* cartesiano. Este autor ubica como el primer momento de tal crisis a la consecuencia de la colonización de los mundos que no integraban la ecúmene europea (Roig, 2008 [1994]). Así, la era Moderna se presentó como un momento de emergencia, de afirmación y autoafirmación de un sujeto moderno:

“No se ha reparado que, en Discurso del Método, Descartes nos habla de México, lo que no es casual, pues el ego cogito desde el cual se supone el dominio científico del mundo, tiene otra versión, la del ego conquistador, con lo que Hernán Cortés abrió el dominio del mundo. Se trataba de modos de afirmar una identidad que se complementan con otro ego contemporáneo en su ejercicio, (...) que tampoco fue ajeno a la realidad americana, el ego imaginador de los utopistas. La naturaleza, el mundo colonial y con ellos la propia sociedad europea y su proyecto, quedaban [así] en manos de un sujeto cuya identidad se ejercía como diversas formas y niveles de dominio, desde lo real hasta lo imaginario.” (Roig, 2008 [1994]: 56-57)

La filosofía moderna euro céntrica, como la denomina Dussel, supo resolver el problema identitario a través del dominio de los pueblos y culturas no europeas:

“Esa ontología euro céntrica no surge de la nada. Surge de la experiencia práctica de dominación sobre otros pueblos, de la opresión cultural sobre otros mundos. Antes que el ego cogito hay un ego conquiro (el “yo conquisto” es el fundamento práctico del “yo pienso”). El centro se impuso sobre la periferia desde hace cinco siglos.” (2011[1977]: 19)

La segunda etapa de la modernidad, transcurrió durante la Ilustración y la Revolución Industrial, y fue aquella en la que se presentó como sinónimo de “salvación y novedad” en relación con el mundo no europeo. La retórica de la salvación como conversión al cristianismo mutó a partir del siglo XVIII hacia una retórica en donde la salvación se lograba por medio de una misión civilizadora. En cuanto a la retórica de la novedad, ésta se complementó con la idea de progreso.

En consecuencia, esta *retórica de la modernidad* (salvación, novedad, progreso, desarrollo) resultó ser un discurso que benefició a los propios narradores del relato (Europa). Esta retórica surge“(…) junto con la lógica de la colonialidad: la destrucción en nombre de la salvación del nuevo orden, sea el cristiano del siglo XVI o el del desarrollo de finales del siglo XX e inicios del XXI” (Mignolo, 2015: 34). Castro Gómez, a su vez, postula: “(…) la modernidad es una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas” (2016: 163).

Por lo tanto, para Mignolo y para los pensadores del giro de-colonial, resulta fundamental comprender que la modernidad y la colonialidad son dos caras de una misma moneda: sin colonialidad no hay, ni puede haber, modernidad.

Sobre el concepto de Estado-Nación

La síntesis “Estado-Nación” está compuesta por dos términos (“Estado” y “Nación”) que encontraron su unificación en la época moderna. Si bien estas denominaciones son de orígenes distintos y demuestran significados también distintos, su unificación llevó a hacer confuso o ambiguo el uso de dichos términos y a provocar el ocultamiento de tales diferencias y del propio origen de dicha síntesis como un invento europeo y como un proyecto moderno de homogeneización y control.

El pensador mejicano Luis Villoro postula que el primer término no siempre estuvo ligado al segundo y que hay cuatro condiciones importantes que permanecen presentes en el momento de definir la “nación” (1998). La primera condición es la “comunidad de cultura” y se refiere a que, si bien en un mismo país pueden coexistir diversas formas culturales, en una nación se admiten ciertos caracteres de una cultura común, una forma de vida que es compartida por la mayoría de sus miembros. La segunda condición es la conciencia de pertenencia. Explica el autor que si bien hay una forma elemental de pertenencia que corresponde a lazos de familia, ascendencia

y sangre, esta forma no es definitiva o excluyente, ya que la característica predominante para pertenecer a una nación es el asumir la cultura y ser parte de un sujeto colectivo. Se puede pertenecer a una nación sin ninguna liga de sangre ya que “(...) una nación es, pues, una entidad con la que se auto-identifican un conjunto de personas, por distintas que puedan ser sus características individuales o de grupo” (Villoro, 1998: 10). La tercera y cuarta condición refieren a la nación como continuidad en el tiempo y en el espacio. Sobre la continuidad en el tiempo, se conciben desde la tradición y los valores hasta los fines comunes que dan sentido a la acción colectiva; sobre la continuidad en el espacio, el autor expresa que no tiene que estar limitado por fronteras precisas, sino que es un lugar de referencia, desde el “hábitat” en que se desarrolla la cultura hasta la relación simbólica con un territorio originario o sagrado (Villoro, 1998).

Villoro manifiesta que, si bien es cierto que toda nación, como comunidad cultural y proyecto compartido, debe incluir algún tipo de organización política que haga posible la vida en comunidad, esto no significa que las naciones sean “Estados”: “Si entendemos por ‘Estado’ un poder político y administrativo unificado, soberano, sobre un territorio limitado, que se reserva en él el monopolio de la violencia, no siempre las naciones han coincidido con un Estado (1998: 12).

Una diferencia importante es la manera en cómo se concibe un individuo en relación a la pertenencia, pues “(...) la pertenencia a una nación se define por una auto identificación con una forma de vida y una cultura; la pertenencia a un Estado, por sumisión a una autoridad y al sistema normativo que establece” (Villoro, 1998:13). La pertenencia, por tanto, no compromete a una elección de vida, como sí lo supone la pertenencia a una nación. Esto ocurre así puesto que “Estado” y “nación” responden a distintas necesidades. Mientras que esta última suplente la necesidad de todo ser humano de pertenecer a una comunidad amplia y conformar así una identidad, el primero cumple un rol distinto como garante del orden y la seguridad, lo cual supone el sometimiento a un poder soberano.

El Estado-Nación, entonces, es un invento occidental que se consolidó a partir de las revoluciones de los siglos XVIII y XIX, y que surgió para suplir la necesidad de un orden ante el conflicto interno entre miembros de una sociedad o para lograr una unidad de mando para la acción cuando la guerra contra un externo resulta una amenaza (Villoro, 1998). La nación no implica necesariamente su identificación con un Estado, pero “(...) la idea de que a toda estructura de dominación política [Estado] deba corresponder una comunidad de cultura y un proyecto histórico [nación] es una concepción nueva. Por eso el nacionalismo es un fenómeno de la modernidad”⁴ (Villoro, 1998: 23).

Villoro afirma que los Estados-Nacionales modernos son naciones “proyectadas” cuyo fin es el de construir una identidad colectiva. En América Latina, continúa explicando, la nación se formó desde la mentalidad de un grupo criollo, ya que la conciencia de una “nueva nación”

4 Lo escrito que aparece entre los corchetes, fue agregado para clarificar y no corresponden a la cita original.

no aparecía en los pueblos indios (apegados a sus culturas tradicionales) ni en los inmigrantes españoles (ligados a la metrópoli). Fueron los criollos hispanos con una conciencia “blanca” quienes imaginaron una “nueva nación”, intentado identificarse como americanos, pero sin dejar de ser europeos (Mignolo, 2003). Villoro sostiene que la idea de Estado-Nación “(...) solo puede surgir en un grupo que se siente desligado de todo vínculo comunitario: ya no puede reconocerse en la lejana España, pero tampoco pertenece a las comunidades indias y mestizas locales” (1998: 25).

La “conciencia nacional” y el proyecto de un nuevo Estado como “nueva nación”, sin embargo, se impulsó en América Latina como la reivindicación de un nuevo poder político que devino en la imposición de una nueva forma cultural:

“La nación moderna es invención del desarraigo. Desprendidos de las comunidades históricas reales, hay quienes inventarán una nueva comunidad más alta, en la cual poder integrarse: entonces llamarán a todos a unirse a ella. La nación moderna no nace de la federación y convenio entre varias naciones históricas previas. Es un salto. Se origina en la elección de una forma de asociación inédita y en su imposición a las naciones históricas existentes en un territorio. El proyecto de la nación-Estado nace de la voluntad de poder de un grupo, porque para imponerlo requiere de un poder; por ello el proyecto de una nueva nación debe convertirse en voluntad de Estado.” (Villoro, 1998: 24)

El Estado-Nación nace de este doble movimiento que va de la Nación al Estado y del Estado a la Nación (Villoro, 1998). En otras palabras, la formación de las naciones modernas se traduce en la imposición de los intereses de un grupo sobre los pueblos, ya que la homogeneización de la sociedad nunca consistió en una convergencia de las distintas culturas en una cultura que las sintetizara, por el contrario, resultó ser la acción de un sector dominante de la sociedad que impuso su forma de vida sobre los demás (Villoro, 1998).

En América Latina, la construcción de los Estados nacionales significó para los países independizados la adopción de un modelo político europeo y moderno. Quijano analiza “la cuestión nacional” y el proceso de instauración de los Estados-Nación en todo el continente americano, tanto en sus áreas hispánicas como británicas, reconociendo diferencias y factores equivalentes. Pero lo que nos interesa en el análisis de Quijano (2016) es la afirmación de que estos procesos se llevaron a cabo bajo la *colonialidad del poder*, la cual está basada en la imposición de la *idea de raza* como instrumento de dominación. No obstante, este autor reconoce que los procesos fueron diversos y que hubo notables diferencias entre “los países de mayoría blanca” (el “cono sur”, conformado por Argentina, Chile y Uruguay) y “los países en donde la mayoría es india, negra y mestiza” (Quijano, 2016).

Sobre los cimientos del genocidio, la discriminación y el racismo, la explotación y la esclavización, se impulsó la construcción de las nuevas naciones americanas, y el camino adoptado fue el ofrecido por la modernidad euro céntrica:

“(...) el proceso de independencia de los Estados en América Latina sin la descolonización de la sociedad no pudo ser, no fue, un proceso hacia el desarrollo de los Estados modernos, sino una rearticulación de la colonialidad del poder sobre nuevas bases institucionales.” (Quijano, 2016: 254)

Esta “rearticulación” (y continuidad) de la colonialidad del poder se logró mediante instrumentos de producción y reproducción de sentidos y la construcción de subjetividades. Homi Bhabha, teórico indio y también referente de los estudios poscoloniales, explica que las naciones son *narraciones*. Estas narraciones, surgidas en Occidente, se constituyeron en relatos de *nacionalidad*, relatos que funcionaron como instrumentos eficaces para la construcción de los imaginarios sociales (Bhabha, 2010).

Tales imaginarios sociales definieron, a su vez, un horizonte de visibilidad que articula valores, costumbres, concepciones y proyectos que conforman la percepción de la realidad. Así los sistemas educativos nacionales fueron (y aún son) los encargados de transmitir la idea de “nacionalidad” y de provocar la apropiación de una imagen euro céntrica en los sujetos.

El surgimiento del sistema educativo en Argentina bajo la idea de Civilización o Barbarie

En los estudios sobre la historia de la educación (aún de diversos enfoques), es usual que las expresiones más estudiadas sobre el surgimiento del sistema educativo sean los casos de Francia e Inglaterra. Pues, será en el siglo XVIII el momento cuando las sociedades europeas se enfrentarán a los abruptos cambios producidos por las llamadas “revoluciones burguesas” (Hobsbawm, 1997). Tanto la Revolución Francesa (1789) como la revolución industrial (1780-1790) permitieron el ascenso de la burguesía al poder. Sin embargo, es importante resaltar que ambos fueron procesos heterogéneos, nunca lineales, y mediados por factores que les fueron propios. Por ello, los diferentes proyectos educativos que Francia e Inglaterra llevaron adelante fueron también disímiles:

“Así, mientras en Inglaterra, hasta ya entrado el siglo XIX, solo algunos grupos ligados a sectores religiosos se hicieron eco y propendieron solucionar esta cuestión; en Francia, y en virtud de los ideales revolucionarios, se discutió ardua y tempranamente en el seno del Estado, acerca de la necesidad de una educación para todos los ciudadanos, que fuera elemental, obligatoria y gratuita.” (Pronko, 1992: 1)

En un inicio, el Estado inglés tan solo actuó como fiscalizador de las actividades educativas desarrolladas por entes particulares. Sin embargo, más adelante se abocó a procurar que la educación alcance a todas las gentes de Inglaterra. En Francia, por otro lado, el Estado

impulsará desde un primer momento la constitución de un sistema educativo universal, desplazó al sector eclesiástico como institución a cargo de la educación⁵. No obstante, en los dos países se exigirá la “(...) escolarización universal, la reorganización del saber y el surgimiento de la ciencia y de la industria moderna” (Pronko, 1992: 6).

Sea para formar al ciudadano, sea para capacitar mano de obra disciplinada⁶, será el sistema educativo la herramienta fundamental y necesaria para modelar a los sujetos modernos. Figari y Dellatorre expresan que “(...) la educación como función del Estado es hacedora de hombres –civilizados–; la moral burguesa y la conciencia nacional se traslada al terreno escolar” (2008: 33-34).

Los cimientos para la construcción de una Nación en el territorio argentino comenzaron a gestarse durante el proceso de descolonización (la revolución independentista) y terminaron por consolidarse, en parte, a fines del siglo XIX.

Oscar Oszlak (1997) explica que, luego de la victoria de Mitre en Pavón (17 de septiembre de 1861), para lograr constituirse el Estado Nacional llevó adelante un proceso de invasión y apropiación, lo denomina “la etapa de penetración del Estado”.

Oszlak define al Estado como una relación social que articula un sistema de dominación social y política dentro de un territorio delimitado. Para su constitución, el Estado debió obtener ciertos atributos que se manifiestan en el reconocimiento de su soberanía por parte de otros Estados. En resumidas palabras: el monopolio de los medios organizados de coerción (fuerzas armadas), la cooptación de apoyos entre los sectores dominantes y gobiernos del interior a través de alianzas y coaliciones, la creación de un conjunto de instituciones públicas que se encargará de la extracción de recursos pertenecientes a la sociedad civil, y la capacidad de crear una identidad colectiva a través de símbolos que reforzaron determinados sentimientos de pertenencia y la solidaridad social (Oszlak, 1997).

De esta manera, la educación “(...) constituyó un vehículo privilegiado en el marco de la estrategia de penetración ideológica del Estado” (Oszlak, 1997: 151), siendo su rol principal “(...) asegurarse de la gobernabilidad de la ‘masa’” (Oszlak, 1997: 152). Además,

5 En cuanto al contexto internacional, podría mencionarse que Prusia y su modelo de educación, Francia y la ley Guizot sancionada en 1833, España y la ley de instrucción Pública de 1857 e Inglaterra que en 1870 implementó la gratuidad de la enseñanza, fueron países que influyeron a la hora de buscar en la Argentina un modelo de sistema educativo.

6 Debate que, a inicios del siglo XIX, tanto en Europa como en América Latina, se tradujo en la disputa por la implementación del “método mutuo” propuesto por los anglosajones Lancaster y Bell, o el “método simultáneo” desarrollado en Francia por los hermanos Lasalle. Para una mejor información se pueden consultar los escritos de Querrien, A. (1984): “Trabajos elementales sobre la escuela primaria”; y Narodowski, M. (1994): “La expansión lancasteriana en Iberoamérica. El caso de Buenos Aires”.

explica el autor, la construcción del Estado propulsó la enajenación de instituciones privadas y civiles. Fue el caso de la Iglesia el más notorio, apropiándose el Estado del cargo del registro de personas, la celebración del matrimonio civil o la administración de los cementerios. De esta manera, se gestaba una relación de disputa entre éste y la Iglesia, que más adelante estallaría en la discusión sobre la constitución del sistema educativo. Esto significó la efervescencia de una puja entre sectores liberales y conservadores sobre los privilegios perdidos y apropiados por el Estado, y sobre los alcances y las funciones que este debía desenvolver.

Tal disputa entre conservadores y liberales se elevó al campo de la educación tras la urgencia de edificar al sujeto moderno y, por ello, constituir un sistema educativo acorde a tales intereses. Apoyado por la posición liberal, será Domingo Faustino Sarmiento el encargado de propulsar un sistema educativo para el nivel elemental unificado por medio de la ley 1420⁷, alzando la bandera de *civilización o barbarie* que fueron las categorías más eficaces, en ese periodo, de la retórica de la modernidad/colonialidad.

Figari y Dellatorre expresan:

“Civilización o barbarie, parafraseando a Sarmiento, aborda un nudo conceptual protagónico por su valor histórico y de proyección. Reflexionar sobre las vinculaciones existentes entre la polémica ideológica en Europa, y aquella que se dirime en la Argentina permite tejer hilos fundamentales con la propia idea del proceso civilizatorio moderno en la escena local. Y es en este sentido que el nuevo orden moderno define fronteras entre quienes son aptos o pueden potencialmente constituirse en sujetos civilizados, y quienes resultan excluidos de los parámetros de ‘educabilidad’ que define dicho proceso. El lema de orden y progreso que erige el positivismo se expresa en la escena local en la indisoluble relación entre ‘civilización y educabilidad’. Sarmiento expresa esta visión que da base de fundamento a su proyecto político.” (Figari y Dellatorre, 2008: 37-38)

Sobre la visión de Sarmiento debemos tener en cuenta dos ideas fundamentales que lo constituyen en uno de los intelectuales latinoamericanos más emblemáticos del proceso civilizatorio moderno/colonial. La matriz colonial se encarnaba en sus ideales y su palabra

7 En 1881 se crea el Consejo Nacional de Educación para administrar las escuelas de Capital y Territorios Nacionales, hasta que se dictara para ella una ley de Educación, además de “convocar a un Congreso Pedagógico que discutiese y elaborase un anteproyecto de ley de educación común” (Arata y Mariño, 2013: 152). El suceso más importante del congreso fue la sanción de la Ley 1420 en 1884 que dictaba la obligatoriedad y la gratuidad de la educación primaria para Buenos Aires y el Territorio Nacional, pero ateniéndose al artículo 5 de la Constitución sancionada en 1853, la cual “(...) estableció que “cada provincia dictará para sí una constitución... que asegure su educación primaria”. El deber (y el derecho) de las provincias sobre la primera enseñanza quedó así claramente formulado como una de las condiciones para el ejercicio de la autonomía general” (Cucuzza, 1985: 106).

profesaba un modelo de nación a la imagen y semejanza de Europa⁸. Y todo aquello que no encajaba en tal modelo debía ser eliminado.

Para Sarmiento, la única posibilidad de alcanzar el orden y el progreso era sujetarse al patrón cultural definido por Europa, y para ello se requirió disolver cultural y físicamente aquella población (gauchos e indígenas) que no se ajustaba (y que, según la interpretación del sanjuanino, carecía de la posibilidad de ajustarse) a la normatividad institucional establecida por el Estado liberal burgués y las costumbres de una aparente sociedad europea “pulcra”. De tal forma, el “aseo” y “las buenas costumbres” encarnaban una importancia crucial para Sarmiento, que contrastaban con las “hedientas” formas culturales locales:

“La moralidad se produce en las masas por la facilidad de obtener medios de subsistencia, por el aseo que eleva el sentimiento de la dignidad personal y por la cultura del espíritu que estorba que se entregue a disposiciones innobles, y al vicio embrutecedor de la embriaguez; y el medio seguro infalible de llegar a estos resultados es proveer de educación a los niños, ya que no nos sea dado hacer partícipe de los mismos beneficios a los adultos. La concurrencia de los niños a la escuela, trae el efecto moralizador de absorber por una parte de tiempo, que sin ella sería disipado en la ociosidad, y en abandono (...).” (Sarmiento, 1849: 24)

La escuela, por tanto, resultó ser la herramienta para lograr alcanzar al sujeto ideal que necesitó la civilización moderna. Adriana de Miguel relata que Sarmiento sostenía con fervor la idea de que la educación debía construir ciudadanos letrados; pues la civilización solo es posible si los sujetos que conforman al Estado pueden acceder legítimamente a sus derechos políticos y los ejercen de manera idónea (De Miguel, 2002). El aprendizaje de la lectura y la escritura resulta fundamental no solo para la constitución de la “República letrada”, sino

8 En relación a este aspecto, nos resulta interesante no caer en la visión de una Europa moderna sin fragmentaciones. La jerarquía entre los países de Europa quedó modificada luego de las revoluciones, dejando a Portugal y España como naciones “atrasadas” con respecto a las demás (encabezando Francia e Inglaterra la imagen moderna) (Mignolo, 2003). Sarmiento demuestra bien lo afirmado, arguyendo una gran responsabilidad a España en el atraso de nuestro territorio rioplatense, ya que esta nación misma había quedado ella misma en el atraso: “Nuestros esfuerzos deben ser mayores para educar completamente las generaciones próximas si se atiende a otras condiciones desfavorables que ha producido la colonización española. No bastaba el legado de atraso intelectual e industrial que nos ha dejado y que a ella en Europa misma la ha hecho descender a la insignificancia y nulidad que hoy yace sumida, siendo nada más que una colonia en el seno de la Europa misma (...).” (Sarmiento, 1849: 15-16). El autor continúa argumentando que el mal heredado por los colonialistas españoles se agrava por el hecho que, a diferencia de otros colonialistas (ingleses, franceses y holandeses) que “han arrollado delante de sí a los salvajes que poblaban la tierra que venían a ocupar”, los españoles han procedido de un modo distinto: “Sin ser más humana que la del Norte, por aprovechar del trabajo de las razas indígenas esclavizadas, acaso por encontrarlas más dóciles también, incorporó en su seno a los salvajes, dejando para los tiempos futuros una prole bastarda, rebelde a la cultura, y sin aquellas tradiciones de ciencia, arte e industria, que hacen que los deportados a la Nueva Holanda reproduzcan la riqueza, la libertad, y la industria inglesa en un corto número de años” (Sarmiento, 1849: 16).

para que los sujetos se emancipen intelectualmente y puedan desenvolverse en una sociedad culta, próspera y libre. En otras palabras, la ciudadanía letrada era el proyecto que anhelaba Sarmiento y al que debían apuntar los educandos. De Miguel (2002) demuestra el pensamiento del prócer recurriendo a un fragmento de su autobiografía: “Siendo alumno de la escuela de lectura, se construyó en uno de los extremos un asiento elevado con un podio, al que se subía por gradas, y fui ya elevado a él con nombre de ‘¡primer ciudadano!’” (Sarmiento, en De Miguel, 2002: 115).

En este sentido, Castro Gómez, apoyándose en el trabajo de la pensadora venezolana Beatriz González Stephan, advierte sobre la importancia de la *escritura* en el funcionamiento del sistema educativo y en la construcción del sujeto/ciudadano:

“Escribir era un ejercicio que, en el siglo XIX, respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la ‘civilización’ y que anticipaba el sueño modernizador de las elites criollas. La palabra escrita constituye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. Por eso el proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuelas, hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria.” (2016: 166-167)

Lo dicho puede verse bien reflejado en el *Manual de urbanidad y buenas maneras* escrito por el venezolano Manuel Antonio Carreño en 1853, que fue utilizado en diversas escuelas de Latinoamérica, incluyendo a la Argentina y funcionó como una potente tecnología pedagógica de disciplinamiento y control de los niños. Este manual, explica Castro Gómez (2016), intenta reglamentar la sujeción de los instintos, el control sobre los movimientos del cuerpo y la domesticación de toda expresión que pueda ser considerada como síntoma de barbarie.

El sometimiento, la supresión y el control fueron las prácticas empleadas en las escuelas de los recientes Estados latinoamericanos decimonónicos para la constitución de ciudadanos modernos y civilizados que se comporten correctamente, que sepan leer y escribir y, además, que puedan adecuar su lenguaje a una serie de normas: “(...) desde la normatividad de la letra, las gramáticas buscan generar una cultura ‘del buen decir’ con el fin de evitar ‘las prácticas viciosas del habla popular’ y los barbarismos groseros de la plebe” (Castro Gómez, 2016: 169). No obstante, la escuela pensada por Sarmiento y los manuales de urbanidad agudizaron la conformación de las diferencias entre la civilización y la barbarie: “la ‘urbanidad’ y la ‘educación cívica’ jugaron, entonces, como taxonomías pedagógicas que separaban el frac de la ruana, la pulcritud de la suciedad, la capital de las provincias, la república de la colonia, la civilización de la barbarie” (Castro Gómez, 2016: 168).

Una lengua, una nación: la construcción de la nacionalidad en la Argentina y la imposición del castellano en las escuelas

El concepto de “lengua” que aquí se utiliza, se contrapone ineludiblemente con las definiciones hegemónicas que predominan en el campo de la ciencia lingüística. Entendemos por “lengua” algo más abarcativo que “idioma” o “dialecto”. Mientras que estos últimos, ligados a la técnica, demuestran ser un instrumento de comunicación que puede ser aprendido y dominado, “lengua” significa cultura y cosmovisión. Significa el sentido, la exteriorización de un universo simbólico que nombra al mundo que habitamos (Mignolo, 2003).

El uso de la lengua como instrumento de dominación por parte de los colonizadores y, posteriormente, para la conformación de los Estados-Nación modernos, supuso no solo la obligación del aprendizaje de una lengua foránea, sino, la negación y la eliminación de la lengua propia, pero también, de sus propios modos de ser y estar en el mundo.

Sin embargo, resulta importante aclarar que no fue una imposición realizada tan solo en las colonias. Las naciones europeas modernas, para su constitución, establecieron una lengua nacional para la unificación de los territorios. Para ello, la constitución de un sistema educativo junto a la alfabetización y la enseñanza de la lectura y la escritura, resultó ser una herramienta eficiente. Mignolo nos recuerda a Nebrija, quien sostuvo frente a la reina Isabel de España que la lengua era el acompañante del imperio, sugiriendo en 1492 que sea el castellano la lengua imperial (2003). En un inicio, el castellano, actuó como la lengua de la política y la conversión religiosa en los territorios conquistados por España.

Luego, desde finales del siglo XIX, numerosos intelectuales han polemizado y debatido en torno al lenguaje que se debía hablar en los nuevos Estados, preocupación que derivaba a partir de la idea de la construcción de una “identidad nacional”. Martha Amuchástegui afirma que:

“El objetivo de procurar el sentimiento de nacionalidad y ‘amor a la patria’ en una niñez hija de inmigrantes o de nativos nace en esta época y se origina más en un afán por modelar una identidad imaginada o deseada por la clase dirigente, que en la heterogeneidad a la que dice combatir.” (2003: 16)

La búsqueda de homogeneidad social y la neutralización de la diversidad para la construcción de la nación fue un objetivo fundamental para las clases dirigentes, pues “(...) la homogeneización de la sociedad no obedece a un plan arbitrario: es un requisito de la modernización del país” (Villoro, 1998: 20). Villoro resalta que dicha homogeneización se realiza sobre todo en el nivel cultural: “unidad de lengua antes que nada” (Villoro, 1998: 21); pues, en los países con diversidades culturales resulta indispensable establecer un único instrumento de comunicación (pero a la vez de dominación). En numerosos países de América, fue la lengua castellana la que logró imponerse como lengua oficial de la nación (Amuchástegui, 2003).

En la Argentina, a finales del S. XIX y principios del XX, el sistema educativo fue el encargado de la construcción de la identidad nacional. Una sociedad heterogénea con múltiples valores, creencias, símbolos e historias, llevó a quienes apoyaron el proyecto de Estado a inculcar una tradición inventada por medio de la repetición de valores, creencias, normas, símbolos nacionales y de *una historia*, y así lograr la homogeneización social. En virtud de ello, es que se prosiguió mediante la creación de “(...) un panteón simbólico, fechas fundacionales, definición de símbolos nacionales y monumentos, una liturgia conmemorativa de fiestas patrias, rituales cotidianos escolares y, finalmente, la consagración impresa en los libros de texto (...)” (Artieda, Cucuzza y Linares, 2006).

Con respecto a los libros de texto, Cucuzza (2007) demuestra que la educación ciudadana fue uno de los principales problemas abordados para la construcción de la nacionalidad. La “apelación a la tierra” y la historia argentina fueron otros dos componentes sustanciales para llevar adelante el objetivo mencionado: en cuanto al primero, la difusión sobre las “virtudes” de “nuestro suelo” (un suelo aún no determinado) o la incorporación obligatoria del mapa de la República Argentina en 1910, resultan claros ejemplos. Por el otro lado, la apelación a la (una) historia argentina, ayudó a forjar un *origen común* originado en el mito de continuidad entre la colonia y el 25 de mayo de 1810. Esta historia se caracterizó por girar en torno a la vida y los acontecimientos vividos por los “próceres” de la revolución.

No obstante, resulta interesante pensar que la construcción de la nación no fue concebida de manera unificada. Cucuzza denomina “nacionalismo romántico” a aquellos que soñaban con una nación forjada a partir de la inmigración anglosajona (2007). Personajes de la generación del 37, entre ellos Alberdi, fueron quienes adoptaron este discurso:

“Para fundar la nación (y la nacionalidad) la Generación del 37 consideró que era necesaria la formulación de un programa político, el que se apoyaría en dos palancas de transformación: la educación y la inmigración, aspectos a los que se dedicaron respectivamente Sarmiento y Alberdi, factores capaces de eliminar los rastros de la colonización española según la conocida frase: “Somos independientes pero no libres. Los brazos de la España no nos oprimen; pero sus tradiciones nos abruma.” (Cucuzza, 2006: 21)

En este sentido, se implementaron estrategias de búsqueda y seducción de inmigrantes anglosajones para que arriben, e importen civilización, a un territorio atrasado por causa de los resabios de la colonización española. La Ley de Inmigración y Colonización (N° 817) de 1876 promulgada por Avellaneda, resulta una de las tantas iniciativas encauzadas en esta retórica inmigratoria.

A partir de 1880, sin embargo, el desajuste entre la idea de inmigrantes que el “nacionalismo romántico” imaginaba y quienes realmente migraron (mayoría de europeos latinos, sobre todo de Italia, España y Francia) generó ciertos descontentos y preocupaciones, y provocó un fuerte rechazo por parte de los sectores conservadores (“nacionalismo patriótico conservador”; Cucuzza, 2007).

En cuanto a los pueblos originarios, como vimos con Quijano, la expulsión y la negación fue la acción consensuada por parte de los grupos nacionalistas. Lo llamativo es que la producción de los discursos escolares sobre los indígenas se realizó al mismo tiempo en que se montaron las políticas de extinción o de proletarización hacia ellos:

“Su construcción se realiza en los momentos inmediatos a las guerras de fronteras, la conquista de los territorios del sur (1879-1884) y las campañas militares del Chaco (1870-1899); con muchos de sus protagonistas que vivían en reducciones estatales o religiosas donde ‘aprendían’ a ser trabajadores de explotaciones económicas (ingenios, obrajes), y eran evangelizados.” (Artieda, et. al., 2006)

Los discursos escolares funcionaron como instrumento de manipulación de identidades y constituyeron una falsa imagen del indio, en donde la animalidad y la deshumanización lo caracterizaban (salvaje, violento, primitivo, *sin lengua, que no sabe hablar, que aúlla como lobo*). Esta deshumanización, además de fundamentar las cruentas campañas de exterminio y despojo, se aprovechó para generar un necesario contraste y así lograr un “nosotros” civilizado. En otras palabras, esta negación significó la construcción de una “otredad” que sirvió como pretexto para construir un “nosotros” y afirmar la identidad argentina (Artieda, et. Al., 2006).

Contrastándose con el indígena “sin lengua”, y afrontando el problema de la inmigración que supuso una diversidad de dialectos, se buscó por medio de la educación imponer el castellano como idioma nacional: “La lengua heterogénea que hablaba el pueblo debía ser homogeneizada aferrándose a la lengua castellana, disociando la lengua del cotidiano de la que se estudiara en el aula” (Linares y Sprengelburd, 2017: 189). Las citadas autoras explican que entre los objetivos que debía perseguir la escuela, “(...) figuraba el enriquecer y corregir el vocabulario, construir las frases con propiedad, belleza y adquirir las técnicas de la lectura, escritura, ortografía y caligrafía (...)” (2017: 189), es decir, alcanzar la “pureza del idioma” por medio de la alfabetización y la enseñanza de la lectura.

En síntesis, la construcción de los Estados-Nación se apoyó en el modelo europeo, buscando construir una nacionalidad para lograr la homogeneización de los sujetos y, en este sentido, la lengua significó un elemento de discriminación y de opresión bajo la idea de “una lengua, un territorio” (Mignolo, 2003). En otras palabras, la alfabetización del castellano en las escuelas y la prohibición de las lenguas maternas como el *quechua* o el *guaraní*, o del lenguaje popular como el *cocoliche* (producto de la inmigración; Amuchástegui, 2003), significó un acto de homogeneización/negación necesaria para la construcción de un sujeto-ciudadano nacional.

Es sabido que las lenguas fueron negadas todos estos años hasta la actualidad, que esta retórica de “una lengua, una nación” se perpetuó y que aún hoy se perpetúa tanto en el imaginario escolar como en el sentido común. Y si bien la Educación Intercultural Bilingüe (Ley 26.206,

2006) hoy en día funciona como una herramienta para los pueblos originarios para reivindicar y reforzar sus lenguas y su cultura, profundizar este tipo de políticas y romper con el sentido común resulta una tarea inmediata y necesaria para reparar la negación histórica y para construir nuevos horizontes educativos de-coloniales e interculturales.

Bibliografía

ALTHUSSER, L. (1998) (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

AMUCHÁSTEGUI, M. (2003). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En: PUIGGRÓS, A (dir.) y CARLI, S. (Coord.) *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

ARATA, N. y MARIÑO, M. (2013). *La educación en la Argentina. Una historia en doce lecciones*. Buenos Aires: Novedades educativas.

ARGUMEDO, A. (2004). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.

ARTIEDA, T.; CUCUZZA, R. y LINARES, C. (2006). “La invención de la Nación Argentina en los libros de lectura de escuela primaria (1873/1930)”, en *Segundo Encuentro de la Red Alfa Patre-Manes, Centro Internacional de la Cultura Escolar CEINCE*, Berlanga de Duero (Soria, España): mimeo.

BHABHA, H. (2010). *Nación y Narración*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2016). “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”. En: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO – CICCUS.

CICCERCHIA, R. (2005). *Viajeros. Ilustrados y románticos en la imaginación nacional*. Buenos Aires: Troquel.

COMENIO, J. A. (1987) (1657). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.

CUCUZZA, H. R. (1985). “El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma”, en HILLERT, F. y otros: *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*. Buenos Aires: Cartago.

CUCUZZA, H. R. (2007). *Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DE MIGUEL, A. (2002). Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna. En: CUCUZZA, H. R. (dir.) y PINEAU, P (Codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DESCARTES, R. (1980) (1637). *Discurso del Método*. Buenos Aires: Losada.

DUSSEL, E. (2011) (1977). *Filosofía de la Liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.

FIGARI, C. y DELLATORRE, G. (2008). Salarización, Ciudadanía y Escolarización. Tensiones y conflictos en la modernidad. En: DELLATORRE, G. (comp.) *Problemáticas educativas en la Modernidad. Tensiones y Conflictos en el debate contemporáneo*. Luján: Universidad Nacional de Luján. Departamento de Publicaciones e Imprenta.

HOBSBAWN, E. (1997). *La era de la revolución*. Buenos Aires: Crítica.

Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.

LINARES, M. C. y SPREGELBURD, R. P. (2017). *El control de la lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*. Luján: EdUNLu.

MIGNOLO, W. (2003) *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.

MIGNOLO, W. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad*(antología, 1999-2004).(CARBALLO, F. Y HERRERA ROBLES, Eds.). L. A. Barcelona: CIDOB y UACI. 2015.

OSZLAK, O. (1997). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Planeta.

PRONKO, M. (1992). *Dos modelos de organización de la educación del siglo XVII: Francia e Inglaterra*. Universidad Nacional de Luján: Mimeo.

QUIJANO, A. (1992) Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, año 13 (29), pp. 11-21.

QUIJANO, A. (2016). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO – CICCUS.

ROIG, A. (2008) (1994). *El pensamiento latinoamericano y su aventura*. Buenos Aires: Editorial El Andariego.

SARMIENTO, D. F. (1849). *De la educación popular*. Santiago de Chile: Imprenta de Julio Belin y compañía.

VILLORO, L. (1998). Del Estado homogéneo al Estado Plural. En: *Estado Plural, pluralidad*

de culturas (pp. 13-62). México: UNAM/ Paidós.

ZEA, L. (1998) (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI.

Santiago Martín Hidalgo Martínez

Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu).
Miembro de la Cátedra Abierta Intercultural (UNLu). santiagohidalgo123@hotmail.com