

Febrero de 1987. p. 10 a 18. Y además, *El Litoral*. "Reunión de delegados de CGT por el Congreso Pedagógico Nacional". 05.01.87. p. 6. "Cronogramas de actividades en la Región IV del Congreso Pedagógico". 16.01.87. p. 5. "Comisión del Congreso Pedagógico en Tostado". 17.01.87. p. 8. "Reunión zonal del Congreso Pedagógico". (Zona 5). 01.02.87. p. 7.

⁴⁷ En el presente artículo no hemos pretendido detenernos en el análisis de los documentos emanados por los diferentes partidos políticos ni tampoco en sus acciones durante el II CPN. Se encuentran algunas referencias sobre la temática de la intervención de los partidos durante el Congreso en "Tercer año del Congreso Pedagógico" en Puiggrós, A. *Discusiones sobre educación y política. Aportes al Congreso Pedagógico Nacional*. Galerna. Buenos Aires., 1987: 129 a 146. Cfr. el artículo de Inés Aguerro "Los aportes de los partidos políticos al C.P." en De Lella, C. y Krotsch, C. *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires., Sudamericana, 1989: 101 a 140.

⁴⁸ *El Litoral*. "Críticas del PDP por la falta de fondos para el Congreso Pedagógico". 19.03.87. p. 6.

⁴⁹ "...el propósito que anima la acción emprendida para lograr la concreta participación de todos los sectores de la comunidad en torno al Congreso Pedagógico Nacional y su implementación en Entre Ríos es homogénea, es asumida por el conjunto del PJ y responde a las inquietudes manifestadas en igual sentido por miembros del magisterio..." En *El Diario*. "El Congreso Pedagógico y la posición del PJ". 19.03.86. p. 6.

⁵⁰ "...se aguarda con expectativa la posición que adoptarán los representantes del Partido Justicialista, cuyo consejo provincial requirió la postergación de las asambleas de base ante la 'nueva realidad política' surgida del resultado de los comicios del 6 de septiembre. Voceros oficiosos indicaron que es producido el retiro de los representantes del peronismo en la COL y otros organismos vinculados al Congreso Pedagógico..." En *El Diario*. "Congreso Pedagógico. Asamblea Plenaria". 22.09.87. p. 6.

⁵¹ Para un mayor conocimiento de las ideas del Partido Intransigente, véase: *El PI Propuesta Educativa para el Congreso Pedagógico*. Partido Intransigente. Comité Nacional. 1986.

⁵² En *El Diario*. "PI: la posición en torno al Congreso Pedagógico". 16.06.86. p. 4.

⁵³ Dos de los cinco días destinados para la *Asamblea Final* fueron discusiones sobre quién dirigiría la misma. Cfr. Braslavsky, C. "Apuntes inconclusos para la evaluación del Congreso" en De Lella, C. y Krotsch, C. *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y Perspectivas*. Buenos Aires, Sudamericana, 1989: 181-192.

⁵⁴ *El Litoral*. "Educación y cultura, temas principales para los obispos". 13.03.88. p. principal.

⁵⁵ *El Litoral*. "Episcopado. Fue analizada la pastoral familiar. Estima positivo el resultado del Congreso Pedagógico". 15.03.88. p. 2.

Del otro lado del muro: representaciones del afuera escolar en la matriz pedagógica argentina

Pablo Pineau

Abstract

La pedagogía moderna establece una economía espacial en la que interior escolar y exterior escolar aparecen como términos excluyentes y antagónicos sin convivencias ni cohabitaciones. Para Argentina, Domingo F. Sarmiento resignificó esta matriz y construyó un imaginario pedagógico de larga vigencia en el país. El exterior escolar fue reconceptualizado en las dos formas que son el objeto de análisis de este trabajo. La posición más optimista lo comprende como el Desierto. Más allá de las paredes escolares no hay nada, sólo territorio virgen a ocupar y dominar. La otra forma, más pesimista, comprende al exterior como el espacio de la Barbarie, el lugar de un enemigo externo amenazante contra el que hay que luchar.

Modern pedagogy establishes an especial spatial economy, where school inside and outside are antagonist items without points of relation. For Argentina, Domingo Faustino Sarmiento resignified this matrix and built a strong pedagogical imaginary. The school outside was understood in two meanings. The more optimist one conceptualizes it as the Desert. Out of school walls there is nothing, just a place to conquest and occupy. The other way, more pessimistic, conceptualizes it as the space of the Barbarian, the place of an enemy against whom it is compulsory to fight.

En la contratapa de su clásico *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*¹, Michel Foucault pregunta a sus lectores: "De dónde viene esta extraña práctica y el curioso proyecto de encerrar para corregir que traen consigo los Códigos penales de la época moderna?". De esta forma, esas especiales adjetivaciones ordenan todo el libro y produjeron una revolución en las formas de pensar el poder en las ciencias sociales. Podemos entonces tomarnos una licencia y reescribir la pregunta en clave pedagógica diciendo: "¿De dónde viene esta extraña práctica y el curioso proyecto de encerrar para educar que trae consigo la escuela moderna?".

Como en la cárcel, un importante resabio medieval puede encontrarse en el establecimiento de la escuela como institución de encierro educativo: la matriz monacal. La escuela retomó del monasterio una serie de características y las reescribió en la lógica moderna. Por un lado, ambos son "espacios educativos totales" (Lerena, 1985), ya que la totalidad de las acciones que en ellos se llevan a cabo son hechos educativos. Nada de lo que sucede en las

aulas, en los patios, en los recreos, en la dirección, en el comedor, en el baño, escapa al dominio de la pedagogía. Por otro lado, la pedagogía implica una regulación "artificial" de las prácticas que responde prioritariamente a lógicas escolares y no las lógicas externas. Esto es, el uso de recursos de una escuela ubicada en cualquier parte del mundo tiene más en común con otra muy alejada, que respecto a otras acciones que se realizan en espacios mucho más cercanos físicamente.

Finalmente, como en el monasterio, la escuela se basa en una lógica espacial que establece una frontera tajante entre un adentro y un afuera. Mediante esta marca, la escuela se convierte en la caja donde se conserva algo positivo de los ataques del exterior negativo, que desde ella debe ser expandido para dominar el exterior. La escuela, templo de la salud, de la civilización, de la Patria, de la tradición, de la razón, de la ciencia, de lo público, conserva e irradia estos bienes sobre el exterior, reino de la enfermedad, de la barbarie, de la antipatria, de la novedad, de la irracionalidad y el azar, del saber no-científico, de la ley de la selva. Esta concepción regula una economía espacial en la que interior y exterior escolar aparecen como términos excluyentes y antagónicos sin convivencias ni cohabitaciones, y puede aportar puntas para responder a la pregunta foucaultiana de nuestro primer párrafo.

Una de las características centrales del pensamiento logocéntrico es su estructuración en base de una lógica binaria (Derrida, 1975). Según éste, la realidad se ordena de acuerdo con dos términos opuestos y complementarios que ocupan la totalidad. Cada uno de ellos es todo lo que no es el otro, y juntos agotan la significatividad de los fenómenos. Esto produce una fijación de sentidos habilitante de una jerarquía moral que ordena el camino a seguir. De los dos términos, uno es valorado positivamente –por lo que debe expandirse– y el otro es valorado negativamente –por lo que debe reprimirse–. La educación implica un doble proceso de represión y liberación conjunta e indiferenciable. Cambiando los elementos, en todos las propuestas pedagógicas modernas algo –valorado negativamente– debe ser reprimido para que otra cosa –valorado positivamente– pueda expandirse. De esta forma, educar implica para la concepción moderna una doble operación de represión y liberación. Reprimir el cuerpo para liberar la mente o el alma, reprimir lo animal para liberar lo humano, reprimir los impulsos y los deseos para liberar la razón, reprimir el habla para liberar la concentración, reprimir el egoísmo para liberar la socialización, reprimir la infantilidad para liberar la adultez, reprimir la naturaleza para liberar la cultura, reprimir la heterogeneidad para liberar la homogeneidad, reprimir la barbarie para liberar la civilización, reprimir el placer para liberar el deber, reprimir el azar para liberar la predicción, reprimir la dependencia para liberar la libe-

ración –perdónese la redundancia–, etc, son distintas opciones que han aparecido a lo largo del desarrollo de la Modernidad, pero que siguen respondiendo al mismo esquema de acercamiento. El binarismo establece una barrera tajante entre ambos territorios, cuya función es rodear a la institución escolar y separar fuertemente un adentro bueno y un afuera malo.

La apropiación argentina

Domingo F. Sarmiento (1811-1888) es el padre fundador del proceso escolarizador argentino. Educador, funcionario, escritor y presidente, fue una figura clave para comprender el siglo XIX de nuestro país, y en especial su historia educativa. Su obra tradujo la matriz moderna para el caso nacional, y construyó un imaginario pedagógico que tuvo larga vigencia en el país. En escritos como *Facundo. Civilización y barbarie* (1845), *Educación popular* (1849), y *Educación común* (1851) presenta su modelo ideal de educación, inspirado en las reflexiones generadas por los de viajes que había realizado a otras naciones, y que luego intentó llevar a cabo, con mayor o menor éxito, en la Argentina.

El modelo societal que Sarmiento proponía era un capitalismo de libre concurrencia con pequeños propietarios y productores, con alta participación social en cuestiones políticas y económicas, al que había visto funcionar con gran entusiasmo en sus viajes a Norteamérica. Sarmiento admiraba a EE.UU., y justificaba su rápido desarrollo tanto por su "carencia de historia" y de resabios del pasado como por su tendencia a la participación popular. Era, según él, una sociedad totalmente nueva, que no debía oponerse a elementos previos retrógrados y que, por tal, incentivaba el desarrollo democrático de la comunidad. Según Halperindonghi (1982) su obra puede ser entendida como un intento de adaptación de dicho modelo a nuestro país, pero la posibilidad de implementarlo tenía como condición necesaria previa la modificación de la sociedad existente.

Para comprender la realidad argentina, Sarmiento parte de establecer un par de categorías dicotómicas e irreconciliables ordenadas valorativamente: "Civilización y Barbarie". La segunda estaba integrada por los sectores rurales, los gauchos, los "indios amigos", los sectores urbanos "pobres e incultos" y los inmigrantes internos. Estos sectores eran posibles de ser redimidos por la civilización, y de esta forma convertirse en participantes del progreso propuesto. La civilización, por su parte, estaba integrada por los sectores urbanos "cultos y de buena posición" (en especial de Buenos Aires), y los inmigrantes del norte de Europa. Estos sujetos tenían la misión de civilizar a

los sectores bárbaros, tanto por instancias intencionales como por medio de la socialización.

La estrategia principal que Sarmiento propuso para llevar a cabo esta tarea fue un sistema educativo formalizado, que combinó elementos provenientes principalmente de los modelos norteamericano y francés. Constituyó a la instrucción pública como una necesidad de las clases gobernantes para la construcción del Estado Nacional. En palabras del propio Sarmiento en la Introducción a *Educación Popular*:

"Hasta ahora dos siglos había educación para las clases gobernantes, para el sacerdocio, para la aristocracia; pero el pueblo, la plebe, no formaba, propiamente hablando parte activa de las naciones (...) absurdo habría sido sostener entonces que todos los hombres debían ser educados" (...) (Por eso) "la Instrucción Pública tiene como objeto preparar a las nuevas generaciones para el piso de inteligencia individual (...) y preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy pertenecen ya a tal o cual clase".

Sobre las ideas de Sarmiento, y por medio de las leyes provinciales y nacionales, fue establecido hacia 1880 el sistema educativo oficial. Según la mayoría de los historiadores de la educación, éste tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares y funcionar como una instancia de legitimación y formación política para las elites gobernantes. Para tal fin, produjo una fusión entre los conceptos de educación popular y de instrucción pública. Su potencial democrático radica en que, al menos a nivel retórico, todos los sujetos posibles de ser "civilizados" debían concurrir a la escuela en, siempre desde la proclama, igualdad de condiciones. Esta política explica la rápida difusión de la escuela así como la acelerada elevación de la tasa de alfabetización a partir de dicho momento.

De esta forma, instrucción pública, como sinónimo de Educación Popular, se refiere al sistema educativo oficial en todos sus sentidos (agentes educadores, contenidos, dispositivos de control, de punición, de dirección, de acreditación y validación, etc), dirigida a los ciudadanos, esto es, a sujetos destinados a actuar en cierto marco político y jurídico determinado, a cumplir obligaciones y gozar de derechos, a partir de una selección curricular de conocimientos a impartir. La ley nacional 1420/84 es considerada la mayor expresión política de este hecho. En ésta se plantea la obligatoriedad de la

instrucción para todos los niños de 6 a 14 años y la creación del sistema educativo oficial para realizar dicha empresa.

Pero esta propuesta se asienta en una contradicción básica. Para Sarmiento, "civilizar al bárbaro" y "educar al soberano" constituían la misma operación social, por lo que el triunfo de los procesos democratizadores tenía como contracara la erradicación de los sujetos sociales previos. El sistema educativo construyó a su sujeto pedagógico como la "población", compuesta sólo cuantitativamente por la totalidad de los sujetos -los "individuos"- y no cualitativamente, e.g. los gauchos (Puiggros, 1990). Este mandato, con sus inescindibles aristas democratizadoras y discriminadoras, se ubicó en la base del sistema triunfante. Y construyó las formas de comprender el afuera escolar, que analizaremos en el próximo apartado.

El afuera escolar

Como acabamos de sostener, el afuera escolar no escapó a la matriz de comprensión moderna sarmientina. En ella, es posible ubicar dos opciones no contradictorias: por un lado, una posición más optimista comprende al exterior como el *desierto*. Fuera de la escuela no hay nada, sólo territorio virgen a ocupar y dominar. La escuela se encuentra ubicada en un vacío a llenar con lo que de ella brote: disciplina, progreso, pautas de socialización, autoritarismo, democracia. La otra forma, más pesimista, comprende el exterior como el espacio de la *barbarie*, el lugar de un enemigo externo constitutivo y amenazante, contra el que hay que luchar sin pausa y sin descanso con la espada, con la pluma y la palabra a riesgo de ser fagocitado por él. Veamos ambas posiciones con cierto detenimiento.

a) El desierto

El término "desierto" es un concepto central para comprender el siglo XIX argentino. Los diversos pensadores ilustrados que se sucedieron ya desde fines del siglo anterior lo usaban para designar la totalidad de los elementos previos a su intervención que consideraban inútiles o perniciosos para el desarrollo del país. Con ese significante se buscaba hacer referencia a un espacio vacío, a lo sumo ocupado por entes naturales, que se ofrece virgen al avance del progreso. En este registro, el desierto es la naturaleza, el pasado, el punto a partida, la situación a modificar.

El significante "desierto" inscribe los problemas nacionales en el ámbito de la naturaleza, y por tal en la mirada hegemónica que Europa había construi-

do sobre América. Lo nativo, lo local, lo propio, es de orden natural-geográfico y biológico- y por tal puede y debe ser dominado por la razón. Al decir de Todorov², es algo a "descubrir". Las manifestaciones humanas, sociales y culturales que se presentan son reducidas a productos del ambiente, del relieve, del clima o de las razas, y por tal no tienen necesidad de continuarse.

Desierto, entonces, fue inscrita en la serie pasado-naturaleza-vacío-descubrimiento-conquista. Es un espacio yermo que debe ser llenado por los productos de la civilización. Lo que había antes era desierto, y su conquista era una condición para el progreso. Un hecho cruel resume y ejemplifica lo que venimos sosteniendo. Hacia 1874, el general. Julio Argentino Roca -que luego sería presidente del país- dirigió una campaña militar que integró los territorios patagónicos -hasta entonces en manos de los pueblos originarios- al naciente Estado nacional y a la economía capitalista. Su resultado fue un terrible genocidio, que eufemísticamente pasó a la historia oficial como "la Conquista del Desierto".

Sarmiento comulgó con estas posiciones. En el capítulo I de su *Facundo*, titulado "Aspecto físico de la República Argentina y caracteres, hábitos e ideas que engendra", sostiene que:

"La inmensa extensión del país que está en sus extremos es enteramente despoblada, y ríos navegables posee que no ha surcado aún el frágil barquichuelo. El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes y se le insinúa en las entrañas; la soledad, el despoblado sin una habitación humanas, son por lo general, los límites incuestionables entre unas y otras provincias".

Desde un fuerte determinismo geográfico, Sarmiento comprende la "falta de civilización" argentina como un producto de su situación natural. Es la extensión, el vacío, lo que impide el progreso de la nación. Por ende, la solución pasa por poblar este desierto con civilización para provocar el avance del país. Las armas pensadas y ensayadas fueron muchas, entre la que se encuentran el fomento de la inmigración, el saneamiento de ríos y arroyos, la expansión de la red ferroviaria y la fundación de ciudades.

Obviamente, la escuela ocupó un lugar destacado en esta empresa, ya que para esta concepción "el desierto no educaba" (Cercos, 1996). La imagen de la llegada de un docente a un paraje deshabitado, que establece una escuela y empieza a llenar el lugar, es uno de los mitos más repetidos en la hagiografía

normalista. La llegada de la escuela es lo que marca el comienzo de la historia en ese lugar, hasta entonces capturado por la naturaleza. Sólo el desierto -o sea la nada- precedía su arribo. Lo que en el futuro haya allí sería producto de la acción pedagógica iniciada en ese momento. El afuera escolar es sólo un recipiente a ser llenado por los frutos escolares.

b) La barbarie

Junto con esta visión se había construido otra comprensión del afuera escolar entendida como "barbarie". En el imaginario sarmientino, la barbarie³ era el resultado de la combinación nefasta de la naturaleza americana signada por el "mal de la extensión", y la historia de estas tierras, marcada por la existencia de las "razas salvajes" originarias, las terribles improntas de la colonia española -la nación más atrasada de Europa-, y la mezcla de ambas en una prole de mestizos que aunaban ambas desventajas y ninguna virtud. Es el pasado que debe ser erradicado para permitir el progreso.

A diferencia del desierto natural, la barbarie tiene una inscripción social que le otorga una capacidad productiva y la vuelve mucho más peligrosa, por lo que no debe ser conquistada para ser ocupada sino para ser eliminada. Por eso el mandato sarmientino (Puiggrós, 1990) es claro: la barbarie debe ser extirpada en aras del progreso.

Fuera de la armas, la escuela fue sin duda la estrategia más eficaz. Sostiene Sarmiento en Educación popular:

"La instrucción derramada con tenacidad, con profusión, con generalidad entre la clase trabajadora, sólo puede obviar a la insuperable dificultad que a los progresos de la industria oponen la incapacidad natural de nuestras gentes" (p. 57).

Si volvemos al tema de este trabajo, es posible sostener que la barbarie es lo que reina en el afuera escolar. Éste no es ya un lugar vacío a ser llenado con lo que la escuela emite, sino un espacio dominado por un enemigo poderoso, cuya identidad se construye con los significaciones negativas de los estructurantes escolares. En esta concepción, el vínculo pedagógico es un vínculo bélico, una pelea de ocupación de territorio mediante el desalojo del oponente. Rodolfo Senet, un heredero del mandato sarmientino al que Puiggrós (1990) califica como una de las figuras más prominentes de la que ella caracteriza como los "normalizadores", llamaba a la especificidad del trabajo docente la "táctica escolar".

Sarmiento dedica la segunda parte su ya citado *Facundo. Civilización y Barbarie* a reconstruir la vida del caudillo riojano Facundo Quiroga, asesinado en forma no aclarada en Barranca Yaco cuando se dirigía hacia Buenos Aires en 1835. Para el escritor, este personaje es el arquetipo del bárbaro, y por eso merece semejante nivel de atención. En él se encarnaban los rasgos físicos que la frenología adjudicaba a los fenotipos menos evolucionados – ojos rasgados, barba y bigotes hirsutos, cráneo alargado, pómulos salientes, etc., y las costumbres atávicas y atroces asociadas con la molicie, el desaseo, los vicios y los excesos que presenta en cantidades de anécdotas a lo largo de todo el trabajo.

La Introducción de la obra, inscripta en el romanticismo de moda en la época, comienza con una invocación de ultratumba. Sarmiento convoca a la “sombra terrible de Facundo” a fin de satisfacer las dudas respecto de las “convulsiones internas que desgarran las entrañas de tu noble pueblo”. Y continúa:

“Diez años después de tu trágica muerte, el hombre de las ciudades y el gaucho de los llanos argentinos, al tomar diversos senderos en el desierto, decían: “No! No ha muerto! Vive aún! Él Vendrá! Cierto, Facundo no ha muerto; está vivo en las tradiciones populares, en la política y revoluciones argentinas (...)”.

Esta idea, que abre la obra, tendrá un efecto terrorífico en la cultura pedagógica argentina posterior. Sarmiento ha sentenciado que el progreso del país es inviable si no se elimina a la barbarie, pero a la vez sostiene que dicha tarea es imposible. Por más que parezca muerta, la barbarie resiste agazapada y lista para volver e imponer sus reglas. Sería necesario entonces nunca bajar la guardia, mejorar continuamente los dispositivos de control y disciplinamiento, no descansar en la tarea de evitar el retorno de lo inevitable⁴.

A modo de conclusión

En este trabajo de corte ensayístico hemos buscado presentar las distintas políticas de control del exterior escolar que la escuela moderna argentina estableció en su matriz fundacional. Ya sea como desierto o como barbarie, ambas posiciones se basan en la construcción de fronteras tajantes entre en adentro y el afuera de la institución y mediante la imposición de vínculos asimétricos entre ambas partes.

En cierta forma, la historia de la educación de la escuela argentina se cifró en sus resignificaciones a lo largo del tiempo por oposición, complementación o restablecimiento. En la actualidad, la crisis de la escuela moderna ha vuelto a cuestionar su eficacia. Esperamos que la revisión de las matrices fundacionales que presentamos en este trabajo pueda servirnos para la creación de nuevas formas de vinculación más democráticas.

Bibliografía

- Braslavsky, Cecilia. (1985). “Etapas históricas en el desarrollo de la escuela primaria obligatoria en América Latina” en Ibarrolla, María de y Rockwell, Elsie (comp). *Educación y clases populares en América Latina*. México, Die.
- Cucuzza, Rubén. (1985) “La ley 1420 desde un ángulo de discusión ideológica sobre su significado histórico” en Bravo, Héctor (comp) *A cien Años de la ley 1420*. Bs. As. Ceal.
- Derrida, Jacques (1975) *De la gramatología*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Escolano Benito, Agustín (2001) *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la Prisión*. México, Siglo XXI.
- Goldman, Noemí (Dir.) *Nueva Historia Argentina. Revolución, República, Confederación (1806-1852)*, Bs. As., Sudamericana
- Halperin Donghi, Tulio. (1982). *Una nación para el desierto argentino*. Bs. As. Ceal.
- Lerena, Carlos (1985) *Reprimir y Liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea*. Madrid, Akal.
- Pineau, Pablo (1997) *La Escolarización de la Provincia de Buenos Aires: una versión posible (1875-1930)*. Bs. As, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.
- Pineau, Pablo (2003) “O escuela o crisis. Crónicas marcianas del imaginario docente actual”, en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comp.) *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Bs. As, Fondo de Cultura Económica.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Bs. As, Ed. Galerna.
- SALESSI, Jorge (1995) *Médicos, maleantes y maricas*. Rosario, Beatriz Viterbo editora.

- Sarmiento, Domingo Faustino (1845). *Facundo. Civilización y barbarie*. (Varias ediciones, se ha consultado la incluida en *Obras Completas de Sarmiento*, (1948) Bs. As, ed. Luz del Día.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1849). *Educación Popular*. (Varias ediciones, se ha consultado la incluida en *Obras Completas de Sarmiento*, (1948) Bs. As, ed. Luz del Día
- Sarmiento, Domingo Faustino (1851). *Educación Común* (Varias ediciones, se ha consultado la incluida en *Obras Completas de Sarmiento*, (1948) Bs. As, ed. Luz del Día.
- Tedesco, Juan Carlos. (1986). *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Bs. As., Ed. Soler-Hachette.
- Todorov, Tzvetan (1987) *La Conquista del América. El problema del otro*. México, Siglo xxi
- Weimberg, Gregorio, (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Bs. As, Ed. Kapelusz.

Notas

¹ Foucault, Michel (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo xxi.

² Véase al respecto Todorov, Tzvetan (1987) *La conquista del América. El problema del otro*. México, Siglo xxi.

³ Nos estamos refiriendo aquí a la caracterización que Sarmiento realiza de los sujetos populares que no necesariamente coincide con sus condiciones reales. Actualmente, la historiografía ha realizado importantes avances en la caracterización de estos sectores en el temprano siglo xix. Al respecto, véase Goldman, Noemí (Dir.) *Nueva historia argentina. Revolución, república, confederación (1806-1852)*, Bs. As., Sudamericana

⁴ Para comprender los efectos de estas ideas, véase Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Bs. As, Ed. Galerna, y Salessi. Jorge (1995) *Médicos, maleantes y maricas*. Rosario, Beatriz Viterbo editora.

La educación judía en la Argentina: una multiplicidad de significados en movimiento. Del Peretz de Lanús a Jabad Lubavitch¹

Nerina Visacovsky

Resumen

Desde la llegada de los primeros inmigrantes judíos a fines del siglo xix, la vida institucional comunitaria del pueblo hebreo que fue desarrollándose en nuestro país puso especial énfasis en la formación de las nuevas generaciones. Esa educación estuvo lejos de ser homogénea; indagar en su diversidad nos abre un panorama de significativas diferencias que giran en torno del "ser judío". Ellas son el resultado de cientos de años de historia, pero el siglo xx particularmente aceleró el desarrollo de un sujeto fuertemente politizado que cuestionó la creencia religiosa y la autoridad suprema de los rabinos para dar paso a otras formas de judaísmo. Identificamos, a grandes rasgos, tres tendencias pedagógicas en la educación judía. Todas ellas son necesarias para entender a cada una en particular porque su presencia explica la existencia de las demás. *El sionismo, la ortodoxia y el progresismo laico*² se materializan en prácticas educativas. En este trabajo nos ocuparemos principalmente de abrir una ventana hacia el conocimiento del progresismo y la ortodoxia que se han vuelto tendencias minoritarias, pero no por ello menos importantes, a partir del crecimiento del sionismo.

Abstract

Since the arrival of the first immigrants towards the end of the XIX century, the Jewish institutional community life that developed in our country especially emphasised the education of future generations. However, that education was far from being homogeneous and inquiring about its diversity opens a wide panorama of significant differences about what it means "to be Jewish". These differences are the result of hundreds of years of history. The XX century particularly accelerated the development of a strongly politicized individual that questioned the religious beliefs and the supreme authority of the Rabbis to lead the way to other forms of Judaism. Three different Jewish education proposals can be identified, which represent our object of study. All of them are necessary to understand each one in particular as the presence of each one can explain the existence of the others. Zionism, Orthodox Judaism and Progressive Judaism materialize themselves in education practice. In this research work, we will open a window towards knowledge of Progressive and Orthodox Judaism, which have become minority, but nevertheless important, tendencies due to the growth of Zionism.