

Los veinte años de la aparición de *“Sujetos, disciplina y currículum”*, y el bicentenario sarmientino, aparecen como dos acontecimientos inescindibles; trazan dos líneas fundacionales de las concepciones sobre el sujeto pedagógico, sobre el sujeto social y sobre el sujeto político de nuestra historia. Su conexión no está dada simplemente por las referencias al autor del *Facundo*, insertas en el libro de Adriana Puiggrós, sino que constituye una profunda expresión de la lucha por la incorporación de los sujetos al seno de la historia, del esfuerzo intelectual por otorgar sustento teórico a la necesidad de la incorporación del “otro”, de la posibilidad teórica y práctica de la “alteridad”.

Podríamos rastrear la noción de sujeto en aquellos principios liberales de las líneas fundacionales, en las que el liberalismo se constituyó en la respuesta. Sus principios organizaron la educación moderna de la mano de los nacientes Estados-Nación, sustentados en las nociones pedagógicas de Condorcet, para quien el Estado debía garantizar y desarrollar la educación pública, igual para todos, abarcativa del conjunto de nuevos ciudadanos, de nuevos sujetos de derechos.

Aquel primigenio liberalismo de Smith y Ricardo constituyó un proyecto de Estado y sociedad, y una concepción de las relaciones entre ambos, que se fundaba en la utopía liberal de la igualdad, arrancada a fuerza de revolución a la monarquía en 1789, al grito de “fraternidad, igualdad, libertad”, colocando el hito político más importante en el camino hacia la construcción de los Estados Modernos, hacia el establecimiento de un modo particular de regulación de las sociedades y de su relación con el Estado, que caracterizó al capitalismo durante doscientos años.

La libertad proclamada por los revolucionarios franceses era una libertad “entre iguales”, que dejaba atrás el oprobioso sistema estamental construido por el feudalismo al calor de la monarquía. La reivindicación por la igualdad iba necesariamente acompañada de la libertad. Hombres libres cuyas ideas se expandirían por todo el orbe, dando lugar a la construcción de pueblos libres, influyendo decisivamente en los procesos de emancipación que pocos años después recorrerían la América Colonial.

En la América hispana, las luchas por la independencia, aunque rompieran con la ortodoxia intolerante de los borbones, no desmontaron el despotismo ilustrado que muy útil había sido a la Corona para el afianzamiento de la autoridad real. Tras la

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de San Juan. Correo electrónico: [lgarces@unsj.edu.ar](mailto:lgarces@unsj.edu.ar)

emancipación, las ideas liberales maceradas por el romanticismo de la generación del '37, puestas en práctica con el giro positivista de la generación del '80, fueron resumidas en la máxima sarmientina: civilización y barbarie, mito fundante de la colonización cultural rioplatense, marcaron durante más de un siglo nuestra matriz pedagógica con su impronta excluyente: la barbarie. Indios y gauchos, ignorantes y crueles, no constituirían los sujetos sociales de la Argentina por construir, ésta debía transitar por los andariveles de una idea de civilización europea de validez universal.

“Aunque se estudien con perseverancia los intereses, la capacidad intelectual de las masas, en la República Argentina, en Chile y en Venezuela se verán los esfuerzos de esta inevitable y peligrosa amalgama de razas incapaces é impropias para la civilización. ¡Qué hábitos de incuria, qué aspiraciones limitadas, qué incapacidad absoluta para el trabajo, qué horror para todo lo que puede aumentar...” dirá Sarmiento en la *Educación Popular*.<sup>2</sup>

Y el uruguayo José Pedro Varela afirmará que “Para mí el salvaje, cualquiera que sea el color de su piel, llámese negro en los E.E.U.U., el gaucho en la República Oriental... el pampa en la República Argentina...no forman parte de la asociación política... si el niño no vota por su ignorancia en materia política ¿Por qué ha de hacerlo el gaucho o el negro? Ellos nacen, crecen y mueren sin tener de hombres más que la figura.”<sup>3</sup> Curiosa y eficaz fórmula de inversión de la realidad, que condenó a los sujetos sociales reducidos a la categoría de la barbarie, mientras el “invasor” resultó el agente civilizatorio.

“Ruda es sin duda nuestra tarea, puesto que nos cumple llenar el déficit de suficiencia que ha dejado a la España en el límite dudoso que divide a los pueblos civilizados de los bárbaros y el aumento de barbarie que nos trajeron la colonización y nos conservaron los indígenas”<sup>4</sup>; dos nociones de pueblo: el bárbaro y el civilizado, condenaron a una legión de sujetos sociales al ostracismo, cuando no a la directa aniquilación como sucedería con los pueblos originarios en el sur de nuestro continente.

Desde Sarmiento resultan insoslayables las imágenes de la escuela moderna argentina, que marcó nuestra historia a fuego con la impronta dicotómica de esa cultura maniquea y excluyente, que aun pesa fuertemente en el interior de nuestras aulas. La escuela se ocupó de naturalizar la división entre bárbaros y civilizados; “salvajes” fueron

---

<sup>2</sup> Sarmiento, D. F. (1896) “Educación Popular”, en *Obras Completas*, Bs. As.: Imprenta y Litografía Mariano Moreno, Pág.9.

<sup>3</sup> Assia Viera de Gómez (1989) *¿Algo más sobre Sarmiento?* San Juan: UNSJ. Pág.110-111.

<sup>4</sup> Sarmiento, D. F., op. cit., Págs. 38-39.

nuestros pueblos originarios, pero también lo fueron nuestros “inadaptados” estudiantes, “manzana podrida” que debe sacarse del cajón de la “buena fruta”. Esa escuela liberal, respuesta fundante, se ocupó de difundir los principios del liberalismo más individualista, fuimos hijos de la cultura del Antón Pirulero, aquella canción infantil de autor desconocido, donde “cada cual atiente su juego”, base de nuestro “sálvese quien pueda”, que castigaba con “prenda” a quien se ocupara del “juego del otro”, y a la que al comienzo de la ola neoliberal respondería Marilina Ross con aquella canción en la que reclamaba: *“Basta ya de Antón Pirulero/quiero atender tu juego y mi juego/busco un juego común al mundo entero”*.

Los movimientos político-populares que se sucederán en la Argentina del siglo XX, bregaron por la inclusión, primero de los inmigrantes devenidos en “clase media”, que serán cobijados por el radicalismo yrigoyenista, luego los “cabecitas negras” bajo el paraguas del primer peronismo, aunque como afirma Romero (2009) “la fórmula de nuestra “verdad” cultural última circulará en especial, estratégicamente, cada vez que en nuestra historia la existencia o aparición política de un sujeto social diferente al ilustrado, marginado hasta entonces de toda decisión respecto de su destino y de la dirección de la política nacional, proveniente de los “subsuelos de la patria” —como decía poéticamente Leopoldo Marechal—, o de los bajofondos de la Europa, represente un obstáculo o amenaza para el triunfo, imposición o conservación de los intereses de la oligarquía dominante”.<sup>5</sup>

La acción de FORJA a partir de 1931, con los escritos político-intelectuales y poéticos de Arturo Jauretche, Homero Manzi y Raúl Scalabrini Ortíz, constituyeron uno de los esfuerzos más notables de nuestra historia por dar sustento teórico y político a la incorporación de nuevos sujetos sociales. Resulta interesante a su vez el papel de FORJA, en tanto intento serio de construir continuidades entre los dos movimientos populares argentinos del siglo XX, continuidades que fueron abortadas por nuestra impronta cultural maniquea que, aunque a menudo aparezca reducido al enfrentamiento entre el institucionalismo radical y el populismo justicialista, esconde también la disputa por la concepción del sujeto social y su incorporación a la participación social, política y económica.

Las corrientes político-pedagógicas que impactaron en nuestro país a partir de los años ´60, con sus vertientes neomarxistas, reproductivistas y particularmente las nuevas

---

<sup>5</sup> Romero, Francisco (2009) *“Culturicidio. Historia de la Educación argentina 1966-2004”*. Resistencia: Librería de la Paz. Pág. 48.

nociones de educación popular que abrevaron en las teorías de Paulo Freire, constituyen nuevos esfuerzos por dar lugar a la incorporación de los sujetos excluidos; esfuerzos estos que fueron arrasados por la dictadura militar y clausurados por el “pensamiento único” del neoliberalismo de la década del ´90.

En este marco, el trabajo de Adriana Puiggrós, tras su análisis histórico y la puesta en valor de las luchas pedagógicas contra los “normalizadores”, olvidadas por la historia, resulta un aporte teórico-conceptual para la comprensión de los mecanismos de exclusión y la construcción/reconstrucción de esos “otros” olvidados.

“La educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado sujeto pedagógico. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre, riograndino, blanco), o bien, el educando (inmigrante europeo, ateo, liberal) y el maestro argentino del 900 (católico, también liberal e incluso positivista, entrerriano)”<sup>6</sup>, nos dice Adriana en una clara conceptualización no sólo de lo que fue el origen de nuestro sistema educativo, sino de lo que desarrolló a través del tiempo y de lo que se puede construir a futuro.

Desde allí podremos situar la composición del sujeto pedagógico en tiempos de Yrigoyen o de Perón; del desarrollismo o el neoliberalismo finisecular de los ´90. Desde allí se podrán proyectar nuevas configuraciones que incorporen a esos “otros”, que hoy todavía, en pleno siglo XXI, culturalmente mutados por la influencia de los grandes medios de comunicación, la “magia” del mercado y las nuevas cuentas de colores de la “aldea global”, pueden encontrarse en las márgenes de las sociedades latinoamericanas. Nuevos inmigrantes de los más diversos orígenes, nuevos migrantes indígenas de la América profunda, cruzando sus artificiosas fronteras políticas para ser objeto de la exclusión, la explotación y la xenofobia arraigada en el mito fundacional de civilización y barbarie, fantasmalmente renaciendo desde sus orígenes de “tanos mugrientos”, “gallegos analfabetos y atrasados”, “polacos anarquistas” –“basura de la inmigración inmunda” como los llamará Alberdi al final de su vida-; o desde sus orígenes precoloniales, estigmatizados como “chusma salvaje, sudorosa y maloliente”, “indios bárbaros”, convertidos en “cabecitas negras”, o “aluvión zoológico” por el antiperonismo

---

<sup>6</sup> Puiggrós, Adriana (1990) “*Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*”, Bs. As.: Galerna. Pág. 30.

de mediados de siglo, hoy “cartoneros”, “villeros”, “bolitas” o “piqueteros” a menudo criminalizados desde la trama del poder por su condición de pobres, de no ilustrados.

El concepto de sujeto pedagógico le permite advertir el error de los “reproductivistas”, que con su mecanicismo, no repararon en la mediación pedagógica, tras la lógica de los epifenómenos superestructurales determinados en forma directa por la estructura, olvidando la especificidad que se da en toda relación de dominación.

El aporte a la superación conceptual del reproductivismo, que desde sus bases althusserianas ancladas en la concepción de los “aparatos ideológicos del Estado”, pudo develar con fecundidad el sentido ideológico de los sistemas de educación, constituye un punto de partida significativo para la elaboración de nuevos constructos teóricos capaces de escapar de la trama planteada por la colonización cultural de la escuela, abrevando en las corrientes emancipatorias de la educación, que desde la alocada experiencia de Joseph Jacotot<sup>7</sup> en su exilio cuando la restauración borbónica francesa de 1815, abogaba por la abolición de la diferencia “entre los que saben y los que no”, pasando por la resistencia al racismo, el elitismo y la soberbia cultural del positivismo que plantearan Vergara o Simón Rodríguez hasta llegar a la experiencia freiriana y los movimientos pedagógico-emancipatorios de América Latina, se podrá –quizás- superar cierta orfandad teórica que en las últimas décadas dejó el camino libre al pensamiento único de corte neoliberal, clausurando la historia.

A través del texto circulan las ideas de Carlos Vergara y los “límites de su disidencia”, su experiencia en la Escuela de Mercedes que alteraba las reglas normalizadoras con su política de “distribución de poder” entre los estudiantes para que estos no sean “recipientes despreciables, incapaces de pensar por sí”.

Presenta al sujeto sarmientino y su intencionalidad de construir una sociedad en contra de su propia naturaleza, su creencia en la “implantación pedagógica”, vinculando con gran claridad su liberalismo político-pedagógico con el latinoamericano, entablando hipotéticos y fructíferos diálogos en los que participan el venezolano Andrés Bello, el mexicano José María Luis Mora y el significativo maestro de Bolívar, Simón Rodríguez, entretejiendo la trama entre liberalismo y democracia, lo que le permitirá afirmar en un trabajo posterior (Puiggrós: 2005) que “la propuesta del venezolano volvía locos a sus contemporáneos. No así la de Sarmiento, que excluía al pueblo latinoamericanos en el dibujo del sujeto pedagógico desacreditando sus capacidades educacionales, aunque la

---

<sup>7</sup> Al respecto véase: Rancière, Jacques (2007) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

escuela pública que promovió era universal y obligatoria. Esa escuela era visualizada como un instrumento para disciplinar a aquellos que Rodríguez quería promover. La instalación de la cultura hispano-argentina-europeizada en la escuela, facilitó proyectar los males sociales en la falta de cultura de los negros, los indios, etcétera. En contraste, Rodríguez sacaba a esos sujetos del lugar de lo otro, de lo distinto, de lo ajeno. Dejaba así espacios discursivos abiertos, que invitaban a cargar las propias insuficiencias; quedaba vacío un lugar rechazado por la sociedad decente.”<sup>8</sup>

El texto de Adriana recorre la tarea disciplinadora del normalismo, estableciendo los mecanismos de control social de la escuela, pasando revista al higienismo y la penetración del discurso médico en el espacio escolar, lo que en términos de sus definiciones de sujeto pedagógico, supone develar el tipo de mediación institucional que conformaría nuevos sujetos sociales a la medida de la cultura dominante. La trama sujetos, disciplina y currículum, comienza a aparecer con toda intensidad para completarse con la definición de currículum tomada de De Alba (1988) “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social”<sup>9</sup>

El currículum, así conformado, convertido en uno de los pilares del ritualismo escolar, habiendo invisibilizado las resistencias culturales al modelo hegemónico, constituye, sin dudas el cierre para disciplinar y formar nuevos sujetos sociales marcados por la “obediencia”, y la asunción por parte de los sectores escolarizados de la ideología, los valores y las conductas de la cultura dominante. Su desmarañamiento, junto a la superación de un tipo de disciplinamiento social cuyas bases no están planteadas precisamente en la posibilidad de que los sujetos sociales, en tanto sujetos de derecho, puedan ser efectivamente incorporados al conjunto social; la incorporación escolar de los nuevos excluidos y la posibilidad de la formación de docentes con visión emancipatoria, pueden constituir una palanca potente para que la escuela contribuya a la igualdad social.

---

<sup>8</sup> Puiggrós, Adriana (2005) “*De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana*”, editado por la Organización Internacional Convenio Andrés Bello, CAB, Bogotá D.C., Colombia.

<sup>9</sup> Puiggrós, Adriana, op. cit. Pág. 262.

A pesar de los esfuerzos disidentes, de las luchas políticas que marcaron el comienzo del siglo XX, de la resistencia peronista o el insurreccionalismo romántico de los '70, la acción política en Argentina no pudo desmontar el esquema fundante de nuestra impronta cultural, el que aparece recurrentemente en la cotidianeidad de nuestras escuelas, en las expresiones más desafortunadas de nuestra clase media, en las consignas más ideologizadas de los medios de comunicación, y hasta en verbalizaciones de sectores marginales a menudo colonizados culturalmente por la "opinión pública". Se expresan en la condena que amplios sectores sociales hacen de la Asignación Universal por Hijo, que en tanto dirigida a los sectores tradicionalmente excluidos, pone en peligro la continuidad de un status desigual "naturalizado" y asumido como tal; se manifiestan en la crítica a las políticas de acercamiento con otros pueblos latinoamericanos, que "no son como nosotros", "demasiado mestizos, demasiado indios", demasiado "otros", demasiado lejanos a nuestro referente histórico: la Europa civilizada o el más reciente, englobado en la categoría de "primer mundo".

Quizás nuestras luchas políticas, con sus insuficiencias teóricas, despojadas de caminos conceptuales alternativos, podrían encuadrarse en el planteo de Žižek, de acuerdo con el cual "Si el concepto de 'progreso' ha sido una quimera, si el concepto de 'desarrollo' ha sido una construcción de la sociología norteamericana para designar el progreso orientado y limitado de América Latina, ¿será el destino de los latinoamericanos improcedente?"<sup>10</sup>. Fundar nuevos conceptos de sujetos, conceptualizar caminos alternativos, contribuir a la superación de la orfandad teórica, vincular el concepto con la política, la teoría con la praxis cotidiana, es el esfuerzo que aparece en "*Sujetos, disciplina y Currículum*", quizás sintetizado en la frase que nos propone que "contradiendo las reglas del pensamiento postmoderno, los pedagogos latinoamericanos necesitamos sumergirnos en el relato y luchar con él, pugnando desde el interior de esta historia que nos pesa tanto, por transformar las imágenes en conceptos y en política. Sólo entonces podremos abandonar el relato, pero por algo superior"<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Žižek, Slavoj "A propósito de Lenin. Política y subjetividad en el capitalismo tardío", citado en Puiggrós, Adriana, (2005) "De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la Integración Iberoamericana", editado por la Organización Internacional Convenio Andrés Bello, CAB, Bogotá D.C., Colombia.

<sup>11</sup> Puiggrós, Adriana, op. cit. Pág. 34.