

El dispositivo biopolítico escolar en la génesis del Estado-nación argentino (1880-1910/20).¹

The School Biopolitical Device at the Genesis of the Argentine Nation-State (1880-1910/20).

Cintia Daiana Garrido.*

Fecha de Recepción: 30 de septiembre de 2013
Fecha de Aceptación: 13 de noviembre de 2013

Resumen: *El siguiente trabajo se propone rastrear las modalidades que la escuela primaria, como dispositivo biopolítico, asumió en la producción performativa de una subjetividad individual y, especialmente, colectiva, esto es, una población nacional, durante el período de organización y consolidación del Estado argentino (1880-1910/20). Es posible sostener que la escuela primaria, como campo en construcción simultánea a la conformación política nacional, sirvió de mecanismo de nacionalidad, vale decir, ocupó un lugar privilegiado en la producción, circulación y apropiación –por aceptación o no– de los discursos sobre lo argentino. La escuela primaria funcionó como un operador clave en la producción de los imaginarios sociales, simbólicos y materiales, en torno al Estado-nación; no fue el único mecanismo pero sí uno privilegiado cuya eficacia en su rol aglutinador de argentinidad todavía podemos constatar en los imaginarios actuales.*

1. El siguiente trabajo se desprende de la tesis Trayectorias de sujeción, ficciones de una nación: Biopolítica y educación en la génesis del Estado argentino moderno (1880-1910/20) dirigida por Gustavo Varela y evaluada por Pablo E. Rodríguez, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. La misma se encuentra en proceso de publicación (libro)

* Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Cursó la carrera de Especialización de posgrado en Filosofía política, Instituto de Desarrollo Humano (IDH) de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Maestranda en Comunicación y cultura, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos "Pensamiento contemporáneo I", Fundación Universidad del Cine. Integrante del Proyecto de investigación en Derecho 2012-2014 "El derecho y el poder en y desde Michel Foucault". Programa de Acreditación Institucional (Código DECyT 1207). Director: Dr. Mauro Benente Entidad acreditante: Facultad de Derecho (UBA). Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja", Facultad de Derecho). Correo electrónico: daianagarrido@gmail.com

Palabras**clave:**

escuela, Estado-nación, inmigración, población, biopolítica..

Abstract:

The purpose of this study is to identify the role assumed by Argentine primary school as a biopolitical device in the performative production of an individual and collective subjectivity or, in other words, a national population during the process of organization and consolidation of our Nation-State (1880-1910/20). It can be argued that primary school, established simultaneously to the political organization of the country, worked as a privileged mechanism of nationality in the production, circulation and appropriation – by acceptance or rejection – of those discourses on “the Argentine”. Primary school was a key technology in the production of symbolic and material social imageries of the Argentine Nation-State. It was not the only mechanism but indeed an exceptional one whose effectiveness as a unifier of the Argentine identity can still be found in current imageries.

Keywords:

education, modern Nation-State, immigration, population, biopolitics.

Los “enigmas” que nuestro siglo ha propuesto a la razón histórica y que siguen siendo actuales sólo podrán revelarse en el ámbito –la biopolítica– en que se forjaron.

Giorgio Agamben

Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida

Biopolítica. Definiciones, tensiones

La biopolítica refiere a un poder-saber sobre la vida que cifra el ingreso de los fenómenos de lo viviente al cálculo racional de las técnicas y mecanismos de adiestramiento, regulación, administración, disciplinamiento y control de los individuos en tanto organismos singulares y también como cuerpo-especie.

Se trata de una tecnología de doble faz que opera sobre la vida a través de dos mecanismos, los cuales trazan un arco de relaciones en el que el poder se materializa. Por un lado, la anatomopolítica, mecanismo que se centra en el cuerpo en tanto máquina, esto es, un poder de disciplinamiento y adoctrinamiento del individuo como cuerpo dócil. El otro mecanismo es el biopoder que actúa sobre el cuerpo colectivo, es decir, se trata del conjunto de políticas que regulan la vida de la especie, definida como población, según una economía de control y gestión de lo viviente en escala superlativa. La conjunción de estas dos instancias –la anatomopolítica del cuerpo-uno y el biopoder del cuerpo-especie– se refleja en el dispositivo biopolítico de sexualidad al que Michel Foucault considera la gran tecnología del poder en el siglo XIX. Pero también lo es el racismo, que es la forma moderna, estatal y biologizante que, como el dispositivo de la sexualidad, se encuentra simultáneamente pendiente del cuerpo y de sus fenómenos. Si el primer dispositivo descrito, el dispositivo de la sexualidad, tiende a *hacer vivir*, el otro, el de racismo, llevado a sus extremos, puede *hacer morir*. Por lo tanto, sexualidad y racismo describen los dos efectos o anversos posibles, en algún punto adversos y extremos pero irreductiblemente complementarios, de la biopolítica.

Ahora bien, ¿cuáles son los efectos de la biopolítica? Siguiendo la propuesta de Roberto Esposito, podemos afirmar que el planteo de Foucault describe dos trayectorias divergentes en las que, como origen y destino de toda práctica biopolítica, se inscriben las definiciones posibles del concepto de bíos, esto es, o subjetivación o muerte. ¿Qué significa, pues, que la vida quede ceñida por la racionalidad biopolítica, vale decir, que sea politizada? Lo viviente es un exceso que desborda lo biológico y también lo histórico, en todo caso, es el margen móvil, nuevamente según Esposito, donde naturaleza e historia se acercan y se alejan, se cruzan y se atraviesan, sin dejarse atrapar completamente, en el violento juego de alternancias “que al mismo tiempo hace de cada una matriz y resultado provisional de la otra y, a la vez, una mirada sagital que hiende y destituye la pretendida plenitud de la otra”². La vida es el presupuesto y destino de toda práctica biopolítica; es aquello sobre lo que se ejerce un poder que insiste en gobernarla, formarla, conjurarla. Entonces, ¿cómo se apropia la política de la vida? En y a través del cuerpo: sólo se puede *hacer vivir o morir* al cuerpo. El cuerpo es la geografía de la

² Esposito, R. “El enigma de la biopolítica” en *Bíos. Biopolítica y filosofía* Buenos Aires: Amorrortu editores, 2006.

biopolítica, el punto donde se encuentran vida y política, el cuerpo individual y el cuerpo especie, lo *en común* de los sujetos de una población. Ahora bien, ¿es posible pensar este proceso en los márgenes de la producción de una identidad nacional tal como ocurrió en el período de 1880-1910, período de conformación y consolidación del moderno Estado-nación argentino? Podemos afirmar que para que la vida y la política coincidan con un cuerpo sujeto-sujetado del uno-y-múltiple de la población en un cuerpo nacional, fue necesaria la intervención performativa de la biopolítica en el orden simbólico y material. ¿Cómo ocurre este proceso? ¿Qué significa hacer advenir de una comunidad heterogénea de individuos, otra de subjetividades homogéneas que encarnen ciertas ficciones identitarias en términos de nacionalidad a partir de la población definida como cuerpo-especie? Sostengo que fue necesario que la vida-especie fuera producida –apropiada y atrapada material y simbólicamente– por la biopolítica para hacer surgir de ella una forma de ser y estar sujeto a un modo particular de identidad nacional definida como argentina. La población fue, en este proceso, el pasaje o, en todo caso, el intervalo en el que tuvo lugar esta producción biopolítica y la escuela primaria, especialmente, uno de los dispositivos privilegiado y funcional a este fin. Veamos cómo.

Otros que no son Nos. El problema de lo nacional (1880-1910)

A la organización gubernamental en la forma de Estado después de décadas de enfrentamientos facciosos, le sigue un período donde, quizás como nunca antes, la pregunta por la nación, y más específicamente, por la nacionalidad argentina, acapara el centro de la escena política. Los años comprendidos entre 1880 y 1910/1920 implican el desarrollo de un conjunto de prácticas y mecanismos que consolidan el nuevo ordenamiento del Estado-nación argentino y, al mismo tiempo, intentan ubicarlo diferencialmente en el mercado global. La cuestión de y por la nacionalidad, de la argentinidad, no aparece casualmente: la estrategia económica que definió la inclusión de la Argentina como país agroexportador en el mapa económico mundial hizo necesarias por lo menos dos instancias: por un lado, el espacio a explotar por la actividad agropecuaria y mercantil; por el otro, la necesidad de más y nueva mano de obra para llevar adelante este proyecto. Este papel fue asumido por la inmigración

aluvional que comenzó a llegar a nuestro país. La novedad que este movimiento inaugura en la etapa iniciada en 1880 refiere tanto sus aspectos cuanti como cualitativos. La urgencia por crear nacionalidad, esto es, homogeneidad ante la disparidad heterogénea que inaugura la presencia extranjera (muchas veces acusada de portar ideologías y prácticas disruptivas con el ordenamiento deseable), demandará de la élite en el gobierno numerosos y diversos esfuerzos, no necesariamente coherentes entre sí, que intentaran (re)asignar los sentidos de lo nacional, pero cuya interpretación no puede agotarse en los esfuerzos de integración por medios jurídicos-institucionales.

Por lo tanto, el problema de la inmigración y la cuestión de la nacionalidad –es decir, la cuestión del Otros que no es Nosotros– son indiscernibles en este período: el proyecto del '80 necesita crear una población nacional argentina que encarne, en el cuerpo individual y colectivo, esas formas de identidad, esas ficciones narrativas que definieron los modos que el ser argentino debía asumir no sólo material e institucionalmente, sino también como prácticas y modalidades, corpóreamente ancladas, que llenaran territorial y simbólicamente el vacío (espacial y poblacional) que, como principio axiomático, definía el rumbo de las políticas gubernamentales. Dentro de este proceso, la escuela pública, gratuita, laica e higiénica, según lo establecido por la ley 1420 promulgada en 1884, ocupará un lugar central.

¿Otro nosotros? La escuela: dispositivo biopolítico

El dispositivo escolar ligado a la educación primaria durante el período analizado ocupó un lugar predominante en las trayectorias políticas de la élite conservadora-liberal en el gobierno en función de una particularidad que, en algún punto, excede pero también coincide con la racionalidad biopolítica. A diferencia de otros mecanismos biopolíticos, el dispositivo escolar asegura, en cierta manera, su *efectividad*: en la oposición público-privado según la concibe la modernidad, la escuela parece emerger como el primer eslabón que, del lado de lo público, se inscribe dentro del entramado de las técnicas de sujeción que configuran el mapa de disciplinamiento y regulación de la población. De allí se desprende entonces la primera pista de la interpretación biopolítica: parecería que la escuela podía empezar de cero los procesos de sujeción que se plasmarían corporalmente en los educandos, es decir, no sólo debía

administrar y regular, sino también producir y producir *como si fuera la primera vez*. Esta posibilidad es la que ubica a la escuela en un lugar privilegiado dentro del proyecto biopolítico de producción de la nación. Era necesario, pues:

(...) Conquistar al extranjero por sus hijos, por la escuela. Conmover, en una palabra, toda la masa espiritual del pueblo para robustecer la Nación por la unidad de sentimiento de sus hijos, y realizar la amalgama necesaria, para la verdadera argentinización de un país esencialmente cosmopolita como el nuestro.³

La racionalidad de la asimilación del inmigrante-adulto a partir la retórica corporal biopolítica ligada al problema de la identidad nacional argentina que se estaba proponiendo resultaba, muchas veces, bastante compleja. Todo haría indicar que debía resolverse en el debate entre una anomalía que podía ser corregida –su cuerpo y sus conductas, su habilidad y su utilidad, su (in)docilidad y obediencia– si era encerrada –en la fábrica, el ejército, el hospital, la cárcel– cuando no directamente expulsada (Ley de Residencia, de Defensa Social, entre otras). En algún punto, el extranjero-adulto seguía siendo lo impropriadamente inasimilable, una ajenidad que llegaba de lejos y no dejaba de llegar, no dejaba de inquietar. Pero para *hacer vivir* esa población que sería nacional no alcanzaba con corregir sino que, principalmente, era necesario prevenir y la niñez era, por definición, el sitio primordial de la sujeción como prevención:

Uno de los signos más marcados de la civilización actual, es el que se descubre en las instituciones de todo orden creadas para el cuidado, la salud, el placer ó la instrucción del niño.⁴

La urgencia terapéutica del dispositivo escolar como la forma de producir sujeción nacional a partir de la disparidad heterogénea-extranjera es comprensible a partir de la articulación de una lógica doble y simultánea de exclusión-incluyente e inclusión-excluyente que define las modalidades de despolitización y re-politización

³ Ramos Mejía, J. M. *La Educación Común en la República Argentina*. Años 1909-1910, presidencia del doctor don José María Ramos. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Penitenciaría Nacional, 1913.

⁴ de Vedia, Agustín. “Carta” en *Los niños*. Buenos Aires: Patronato de la infancia, 1892.

según las cuales se desplegó la propuesta biopolítica. Veamos, pues, algunos aspectos que definen las modalidades en que esto tuvo lugar.

Inclusión que excluye; exclusión que incluye: la apuesta biopolítica

Durante el período que este análisis privilegia para su estudio, es posible sostener que la estrategia biopolítica escolar resulta inseparable de las interpretaciones organicistas de la sociedad ligadas a las corrientes positivistas exacerbadas, especialmente, con las posibilidades explicativas ofrecidas por el darwinismo en su versión social, combinadas, al mismo tiempo, con las interpretaciones y aplicaciones de los principios médico-higienistas que, a fines del siglo XIX, se esparcían a lo largo de la red de instituciones estatales y para-estatales. Son estas propuestas las que permiten, de algún modo, visualizar los modos en que los dispositivos de poder se apropiaban de la vida articulando lo biológico con lo histórico, estableciendo así técnicas de sujeción que tenían por objeto lo viviente y sus funciones biológicas. Los discursos positivo-evolucionista-médico-biológico-criminológico-higienista, entre otros, habilitaban el desarrollo de disciplinas somato-sociales que configuraban un mapa conceptual de *ciencias de la vida*, las cuales, por un lado, operaban y se referían conjuntamente unas a las otras (pero no por ello resultaban reemplazables entre sí) y, por el otro, habilitaban modos de acceso al cuerpo material y viviente de la población. Se trata, entonces, de entenderlas como modos de intervención biopolítica, irreductibles a una reconstrucción teórica en términos de simples mentalidades o paradigmas.

Determinismo, evolución, adaptación y lucha por la vida configuraban, pues, el esquema interpretativo provisto por las ciencias de lo viviente que describían los modos en los que la vida iba siendo capturada biopolíticamente por el juego de articulaciones performativas raza-herencia-medio. Así, la distinción entre razas superiores, más fuertes y evolucionadas con respecto a otras inferiores, más débiles y menos evolucionadas, no era sólo aplicable como principio explicativo de la desigualdad social entre los diferentes Estados nacionales sino también, y en particular, entre los individuos y capas de una comunidad: las multitudes inmigrantes, en su etapa de sospecha, incurrían en esta inferioridad que amenazaba con resquebrajar la organización social local de la élite autodenominada superior. La raza marcaba el umbral biológico

que segmentaba la organización del organismo social: se trataba de un origen invariable y determinante que debía rastrearse de manera ascendente –padres, abuelos, y así sucesivamente– pero cuyas consecuencias descendentes –hijos–, mediante esfuerzos en la modificación del medio y la selección natural, podían ser dotados de mejores herramientas para ganar mayor adaptabilidad al ambiente y también robustecerse, *mejorarse*, siendo los más favorecidos aquellos que resultasen más aptos en los procesos de la lucha por la supervivencia.

Depurar, seleccionar los elementos autóctonos de los exóticos, denunciar los elementos de simulación en la lucha por la vida, y entonces sí, regular, disciplinar, corregir para prevenir. El dispositivo escolar emergía nuevamente como la respuesta ortopédica de sujeción social:

La escuela pública, llena positivas necesidades sociales, satisface el progreso (...) Es lo científico, lo positivamente necesario, aquí y en todas partes. Así la escuela es evolucionista: como la sociedad, como la naturaleza. Así la escuela será un alto y verdadero factor de nuestro progreso.⁵

El problema del niño y la necesidad de su incorporación en la mecánica escolar como modo biopolítico de sujeción –asimilación– nacional implicaban un derrotero que buscaba en el origen –ascendente y biológico– las causas de inadaptabilidad de los extranjeros en general pero también, y especialmente, la posibilidad de desviar esa mala herencia. El dispositivo escolar era entonces encomendado en la producción de hábitos morales conformes a los estándares de civilidad definidos desde el ordenamiento liberal-conservador de la época. Los factores biológicos y sociológicos participaban en la performatividad de la sujeción del niño-escolar en términos de un proceso evolutivo hacia *lo nacional*, cuyo éxito o fracaso dependería no sólo de su combinación acertada – o no– en la definición de los caracteres del adulto que se estaba gestando sino también del modo en que, especialmente el carácter hereditario, resultase contrarrestado cuando no directamente neutralizado.

⁵ *Escuela No. 12 de varones, Distrito No. 7. Su concurrencia á la exposición nacional de 1898.* Argentina: Imprenta La Nueva Central, 1898.

Siendo ineludible la acción de la herencia, el maestro tratará de penetrar todo lo que le sea posible en el hogar, á fin de conocer lo que al alumno le atañe; observaremos á cual de sus padres se asemejan las facciones del hijo, para estudiar en aquél los actos morales que se determinarán en el segundo. El niño en los primeros años va acumulando en el hogar y en la escuela, impresiones que dan crecimiento á su carácter. (...) Es generalmente en malas condiciones que no se nos entrega á los maestros tan dificultoso trabajo y, mucho influye lo que hace el hogar, la acción de la escuela no es menos poderosa; no solamente ayuda á su formación, sino que le corrige cuando esta desviado.⁶

La combinación de lo escolar conjuntamente con los factores ambientales, biológicos y sociales, permitían reconstruir la trayectoria evolutiva que la ajenidad del inmigrante iniciaba en su etapa de asimilación bio-social, según la performatividad que lo producía biopolíticamente en sujeto nacional:

En nuestro país, en plena actividad formativa, la primera generación del inmigrante, la más genuina hija de su medio, comienza a ser, aunque con cierta vaguedad, la depositaria del sentimiento futuro de la nacionalidad, en su concepción naturalmente (...) El pilluelo, el hijo a medias *argentinizado* por el ambiente y la herencia, es el vector de este cariño en su nacer.⁷

Se trataba de un despliegue biopolítico que fisuraba el orden que se quería establecer, que quebraba la continuidad que se quería alcanzar. Por un lado, paralelamente a la configuración de una continuidad significativa entre (niño)-inmigrante- extranjero-viviente-raza inferior como objeto de las relaciones de poder-saber, se establecían lugares y discursos de autolegitimación de los intelectuales. Precisamente, esta autolegitimación era posible en la medida que la estrategia biopolítica introducía una fisura en el *continuum* biológico de la especie, a partir de la

⁶ De la Vega, María Mercedes. “Carta dirigida al Señor C.N.Vergara, presidente de las conferencias de maestros del 10° distrito escolar. 9 de agosto de 1900” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XIX, Tomo XVII, Número 321-340 (1899-1901). Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, diciembre 1899.

⁷ Ramos Mejía, J. M., “La multitud en los tiempos modernos” en *Las multitudes argentinas* Buenos Aires: Editorial Rosso, 1934.

cual el poder podía atrapar la vida como un exceso en la dispersión de lo diferente y, en este sentido, el dispositivo escolar resultaba funcional a esta intervención. El discurso de las ciencias de la vida vinculadas al problema de las razas significó la posibilidad de establecer modos de distinción, clasificación, calificación y jerarquización del cuerpo biológico de la especie extendido al cuerpo político. Fragmentar esa continuidad viviente es lo que a la lógica del dispositivo del racismo le permite fijar una cesura en lo que se presenta como propio de lo biológico. El dispositivo escolar parece acercarse, pues, peligrosamente al ordenamiento propuesto por el racismo y, sin embargo, no es esa su especificidad.

El presupuesto moderno-ilustrado de la educación parece invertirse en la articulación biopolítica. La definición del niño como *tabula rasa* en cuanto a sus conocimientos, esto es, un cuerpo en blanco donde toda experiencia de un saber anterior era tachada o directamente ignorada por el dispositivo escolar, hacía su ingreso biopolíticamente a la escuela cargado de raza, de herencia, de pura vida pero no sólo en un sentido afirmativo –lo viviente– sino, en especial, negativo. El poder atrapaba el cuerpo del niño positivamente en esa negatividad encarnada: a la no completitud del presente que cifraba la acción educativa como destino, pero también ante la peligrosidad siempre latente en el presente, se sumaba toda una valoración negativa determinista y heredada de un origen impuro que, sin embargo, era potencialmente corregible por la acción profiláctica y terapéutica de la escuela. Entonces, el inmigrante en general, pero el niño-escolar en particular, cuya vida quedaba en suspenso por la regulación del biopoder, se definía en su negatividad que era, simultáneamente, posibilidad: primero fue necesario afirmar su potencialidad en términos de orgánicamente viviente, regulada por el instinto y las pasiones pues todavía no era sino un cachorro de humanidad incompleto, prematuro, abierto, cultural y biológicamente indefinido; una fuerza vital irreflexiva, vaciada de inteligencia y razón, reducida a funciones vegetativas. La operación biopolítica se apropiaba de la vida a través de toda una serie de recursos –técnicas e imágenes– que se enlazan como equivalencias y diferencias significantes en un juego de representaciones del cual la vida resultaba material y simbólicamente definida en lo orgánico. En este encadenamiento discursivo biopolítico, la vida era reducida a una pura *zôé* que actualizaba la figura del individuo niño –pero también del extranjero en general– como un *nadie*, algo similar a una nuda vida animal o vegetal. En

función de esa exclusión era entonces posible (re)incluirlo corporalmente en las narrativas identitarias de una asimilación homogénea y sustantiva del Estado-nación que se estaba consolidando. Entonces sí, lo viviente-(niño)-no-nacional podía ser seleccionado, corregido y jerarquizado. Sólo entonces podía advenir en humanidad política porque primero había sido el individuo-organismo de una especie: primero tuvo que ser pura zóé, hiperadjetivada en la performatividad biopolítica productiva, cargada material y simbólicamente de tanta política, para que el resultado de esta hiperpoliticización no fuera sino su vaciamiento; primero tuvo que ser hiper-cualificado, hiper-calificado para ser despolitizado, esto es, afirmado performativamente en tanto negatividad que debía rechazar su particularidad –biológica y simbólica– de origen, para entonces ser incorporado como probabilidad en transición de bíos, esto es, como un tipo de humanidad *hecha gente*⁸.

El discurso biopolítico articulado con el dispositivo escolar permitía instaurar esas cesuras desequilibrantes pero fundantes, al mismo tiempo, de un nuevo orden sobre el cual operar:

La educación imprime su carácter propio á estos hábitos marcando diferencias notables en el temperamento y la constitución física del individuo y de la raza, acentuando y facilitando su mayor adaptación á las variadas influencias del medio exterior.⁹

Lo viviente como orgánico racial, entonces, rasgaba en la heterogeneidad de los individuos-cuerpos para hallar en la disparidad impropia y propia el cuerpo-especie como un punto de intersección donde unos y otros, superiores e inferiores, coincidían en términos de población, y, a partir de ahí, trazar una nueva cesura sobre la cual desplegar sus técnicas y mecanismos orientados a la producción de un nuevo *en común* desde *lo más en común*. Es decir, si la cesura fundante de la operación biopolítica que el dispositivo escolar replicaba y amplificaba suponía hiperpoliticizar, llenar, aunque negativamente, lo extranjero en general y al niño-escolar en particular, para vaciarlo en

⁸ Ramos Mejía, J.M., “Biología de la multitud” en *Las multitudes argentinas*. Argentina: Secretaría de Cultura de la Nación y Marymar Ediciones, s.d

⁹ López Cabanillas, Vicente. *Sobre la higiene corporal del escolar. Conferencia dada por el Dr. Vicente López Cabanillas. 25 de agosto de 1894*” en *El Monitor de la Educación Común*, Año 31, n° 341-360, Buenos Aires, 1901- 1903.

esa afirmación viviente y peyorativa de la que resultaba pura vida orgánicamente adjetivada, debía, al mismo tiempo, ofrecer otras ficciones identitarias que permitieran a esa nuda vida advenir como vida política posible. Era necesario, pues, resemantizar la vacuidad orgánica, hacerla inclusiva en las trayectorias de una identidad adecuada a lo propio-y-nacional. No bastaba, pues, con que la comunidad fuera una población compuesta por una(s) especie(s) viviente(s) sino que, además, era necesario que fuera homogénea y gobernable, esto es, nacional. La salida simbólica y material que el discurso biopolítico propuso a la articulación significativa de la vida-especie alcanzando niveles insospechados durante el revisionismo conservador nacionalista entre mediados y fines de la primera década del siglo XX, resultaría de la producción del cuerpo no sólo dócil sino también, y en especial, *sano* de la Patria.

La moral cívica (...) Hace al ciudadano apto ‘para gobernar y ser gobernado’ (...) Un pueblo forma una patria, cuando todo él siente uniformemente la existencia y la fuerza de la nacionalidad común (...) Con todos estos elementos y actividades, la educación cumplirá su alto fin de formar la más completa solidaridad patriótica y la mejor disciplina social en las costumbres y las ideas de los ciudadanos. Se llegará entonces á destruir en la psiquis de los argentinos ese fermento de indisciplina que tanto perjudica aún nuestras instituciones y nuestro desenvolvimiento progresivo. El ciudadano no sólo amará á la patria sino que también sabrá, en cada caso y cada circunstancia, cuál sea la más eficiente manera de demostrarle su amor, aunque sea sacrificándole sus más caros intereses personales y sus íntimos egoísmos y pasiones.¹⁰

La patria, como discurso aglutinador y producente de lo propio-nacional, no agotaba su eficacia plena únicamente en las luchas simbólicas que intentaban determinar sus sentidos posibles como modalidades *naturalmente* configurativas de lo identitario nacional, pero tampoco en la adquisición jurídica de un estatus cívico afirmado en la incorporación y adhesión a la simbología patriótica. La patria como instancia funcional a la estrategia biopolítica, respondía a una moralidad dócil y

¹⁰ Bunge, C. O., “La educación y la disciplina social” en *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Mayo 1910.

producente, vivenciada como *esencia* local propia, corroborada en sus manifestaciones actuantes, esto es, un *ejercicio en ejercicio* que la escuela, como mecanismo de disciplinamiento y regulación somato-social, proponía y reponía en la iteración constante de la liturgia antiséptica escolar. La ritualización de las prácticas patrióticas, pues, no se extinguía únicamente en el disciplinamiento individual que inauguraba los procesos de sujeción de las corporeidades infantiles y, a partir del cual, tales subjetividades quedaban fijadas en el tiempo y el espacio de la regulación escolar y social en general. La apelación a una construcción simbólica de una patria *nacional y en común* suponía la puesta en funcionamiento de toda una ingeniería bio-social que no se limitaba a las modalidades disciplinares de formación institucional del dispositivo escolar, sino que se instalaba corpóreamente en los subjetividades escolarizadas a partir de las prácticas higiénico-terapéuticas vinculantes a la moral gobernante y, así, daba performativamente inicio y continuidad –también corporalmente– a los imaginarios políticos nacionales vinculados a lo que el Estado argentino en construcción era o, mejor aún, debía advenir.

(...) Porque una escuela nacional, es decir, argentina, es parte integrante de nuestra nacionalidad. Quiero decir, que para organizar definitivamente el país, el estado necesita para todo grupo de cuarenta niños, un maestro argentino, que enseñe en el idioma nacional la historia y la geografía de la Patria; que predique el significado de la bandera, del escudo y del himno nacional; que instruya a los niños extranjeros y argentinos en todos los conocimientos que necesite un ciudadano y ame y haga amar esta tierra que tantas veces regó la sangre generosa de nuestros héroes; y que, en fin, eduque a sus alumnos en el culto del honor y del bien privado y público.¹¹

Lo patriótico ocurría como la respuesta anátomo y bio-política que reconciliaba el proyecto terapéutico de intervención escolar como apropiación en sujeción del cuerpo especie, heterogéneo y extranjero, de la población. En cualquier caso, las perspectivas conceptuales de las ciencias de la vida no creaban a la patria sino que servían de bisagra

¹¹ Batallada, Felisa A. Hogar y patria. Libro de lectura para grados elementales y superiores. Buenos Aires: Editor Alberto Vidueiro, 1916.

en la articulación bio-regulativa y bio-disciplinaria que atrapaban lo viviente como una singularidad proyectada en la multitud de la población.

La patria, como constructo simbólico-material, ofrecía narraciones identitarias que eran instaladas en el cuerpo infantil-individual por el accionar ortopédico de la escuela. A partir de las discursividades que configuraban las correlaciones significativas entre nacional-raza-pureza-salud-normal-docilidad productiva y política, se determinaba la manera en que el discurso médico-organicista validaba su intervención como fácticamente necesario para el ordenamiento homogéneo del Estado-nación argentino. Es decir, lo patriótico introducía a la nación como lo *en común* ausente en el vacío poblacional dejado por el primer gesto biopolítico de asimilación por exclusión durante el proceso de construcción de una identidad colectiva general. Así, la sujeción nacional no se definía únicamente a partir del nacimiento en suelo argentino o por adscripción al estatus jurídico de ciudadanía, sino que penetraba en el cuerpo de la especie, como resultado de una operación biopolítica, que apelaba a las prácticas y símbolos patrios y, de esta manera, completaba la performatividad política y social de la heterogeneidad extranjera en homogeneidad nacional. Por lo tanto, lo patriótico era la oferta propuesta por la gestión gubernamental de la vida que proponía un nuevo y propio *en común* con el que se re-llenaban a las corporeidades extranjeras, a partir de las narrativas nacionales expresadas en su simbología y en sus prácticas.

Para servir el patriotismo es forzoso ser moral y observar una conducta regular: no olvidemos en ningún momento de nuestra vida que en el acto más insignificante que realicemos, aun los más íntimos, deben orientarse hacia la Patria, y que su excelsitud ó bajeza á ella levanta ó á ella hieren.¹²

El discurso patriótico resultaba entonces el punto de inflexión e intersección, en todo caso, de indiferenciación, de las prácticas gubernamentales de producción y regulación de lo nacional, en tanto completaba el primer gesto de la mecánica biopolítica que apresaba la heterogeneidad social como nuda vida en la conformación de

¹² Beltrán, Juan G. *Patria y nacionalidad. Dos conferencias á los conscriptos militares. Consejo Nacional de Educación, presidencia del Dr. José M. Ramos Mejía*. Buenos Aires: Talleres de la Casa Jaboco Peuser, s/d.

una población local. La patria-médica-higiénica-virtuosa-nacional configuraba entonces, un cuerpo individual que podía ser fijado, afirmativa y dócilmente, en las exigencias productivas del modelo liberal-conservador llevado adelante por el proyecto económico y político del Estado-nación en formación. La escuela era el mecanismo de somatopoder que auspiciaba las inscripciones corporales identitarias y subjetivantes a ese *en común* concentrado en la patria nacional y que, de este modo, *hacía vivir*. Pero, al tratarse de un concepto irreductible al ámbito institucional de formación educativa-escolar, la patria también era una modalidad que signaba a la nacionalidad como una nueva virtualidad en las corporeidades que eran apresadas biopolítica y performativamente por la escuela. Es decir, la inscripción de lo patriótico como poiésis de una subjetividad nacional y, en este sentido también, toda la artillería de símbolos y prácticas que caían bajo esta conceptualización significativa, hacían posible la capacidad biopolítica de demandar la muerte de aquellas subjetividades que la escuela había colaborado para producir. En todo caso, la escuela no *haría morir* a esas subjetividades nacionales que había producido sino que instalaba, también corporalmente, esa posibilidad como nueva virtualidad siempre posible. Los cuerpos sanos y aptos del trabajo también eran, aunque virtual y potencialmente, los cuerpos a los que la patria demandaría el último y gran gesto de su eficacia productiva: la misma vida. La rotación significativa entre lo individual y lo social, pero también la exigencia de este glorioso y virtuoso gesto patriótico –y, vale insistir, también nacional–, no era solicitado sino propiciado por la escuela. Las prácticas antisépticas y correctivas de la higiene escolar engarzaban en el cuerpo individual lo patriótico-nacional que, así, también resultaba una fisura abierta en el cuerpo uno-y-especie de lo viviente que, eventualmente, podía *hacer morir*.

Ofrenda a la Patria

(...) Lo que soy y lo que tengo, te lo debo, Patria mía; de mi vida te hice ofrenda, ¡usa, Patria, de mi vida!¹³

Máximas morales: La patria te dió la vida; dásela cuando te la pida.¹⁴

¹³ Bunge, C.O. “La tradición y la historia del pueblo argentino” en *Nuestra Patria. Libro de lectura para la educación nacional. Lecturas para 5° y 6° grados de las escuelas primarias. Temas para los cursos de maestros normales*. Buenos Aires: Ángel Estrada Editores, 1910.

Conclusión

La escuela, como primera forma de socialización pública, se ubicaba, durante el período comprendido entre 1880 y 1910/20, en un lugar privilegiado dentro del proyecto de crear una identidad nacional homogénea a partir de la heterogeneidad extranjera. La urgencia por darse una nacionalidad dio lugar a la pregunta política por la argentinidad que no podía, de ningún modo, agotarse en disposiciones del tipo jurídico-legal; eran necesarias, pues, otras formas de incorporación para las cuales la performatividad de la estrategia biopolítica resultó funcional.

En la etapa de consolidación del Estado-nación argentino, el dispositivo biopolítico escolar inauguró una serie de instancias para actuar en la producción y promoción de una población nacional, esto es, un bíos político argentino. La lógica de una homogenización nacional implicaba procesos de excluir lo impropio-particular-extranjero para incluirlo en una mismidad nacional. Este proceso suponía, pues, modos de sustracción y reasignación de la vida que, mediante la acción biopolítica simultánea de inclusión excluyente y exclusión incluyente o, como desarrollé anteriormente, modos de des y re- politización, establecía cadenas significantes en las que bíos y zóé advenían en un espacio de indiferenciación. Lo viviente y lo político constituían instancias necesarias para producir y, especialmente, gobernar, esto es, hacer vivir, a la población argentina que, como subjetividad en común, era performativa y biopolíticamente atrapada y regulada. El discurso patriótico-nacional, presente desde los inicios de la organización del sistema escolar pero exacerbado a partir del revisionismo consecuente con el primer Centenario, organizó modos de re-poner una dinámica de contigüidad y continuidad, metonímica y metafóricamente, entre el cuerpo-uno y el cuerpo-especie y, de este modo, plantear la posibilidad, nuevamente como virtualidad hacia el futuro, de hacer morir a esa población que antes hiciera vivir. La posibilidad introducida por el dispositivo escolar permitía fijar corporalmente estos emplazamientos significantes en la performatividad de lo nacional como modalidades de conjurar la heterogeneidad

¹⁴ Figueira, José Henriques. Un buen amigo- Nuevo método directo de lectura escritura corriente y ortografía corriente- Libro tercero. Observar, sentir, pensar, hablar, escribir, leer. Libertad, autoridad, interés, acción, originalidad, poder. Lecciones y ejercicios de lectura corriente. Buenos Aires: Cabaut & Cía. Editores, 1917.

inmigratoria. Un NosOtros argentino tenía lugar en tanto la escuela, especialmente, permitía el despliegue de los mecanismos de introspección y observación constante que definían el accionar de las técnicas de disciplinamiento y regulación somato-social, a partir de las cuales se legitimaba la producción de una población nacional.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. *Homo Sacer I,II y III*. Madrid: Editora Nacional, 2002.
- _____ *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2006.
- Esposito, Roberto. *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2006.
- Bertoni, Lilia Ana. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Biagini, Hugo E. *La generación del ochenta*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1995.
- Botana, Natalio. *El orden conservador. La política argentina entre 1880 y 1816*. Buenos Aires: Convenio editorial entre Editorial sudamericana y la Universidad Torcuato Di Tella, segunda edición, 1985.
- Butler, Judith, “Introducción” en *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de València, Instituto de la mujer, 2001.
- _____ *Lenguaje, poder e identidad*, Madrid: Editorial Síntesis, 2004.
- Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones en los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2002.
- Foucault, Michel. *Genealogía del racismo*. La Plata: Editorial Altamira, 1996.- La voluntad de saber.
- _____ *Historia de la sexualidad I*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 1992.
- _____ *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La piqueta, 1992.
- _____ *La vida de los hombres infames*, La Plata: Editorial Altamira, 1996.

_____ *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Editorial Siglo XXI, 2006.

_____ *Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009. Foucault, Michel. - *Genealogía del racismo*. La Plata: Editorial Altamira, 1996.

- Gagliano, Rafael. “Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario” en Puiggrós, Adriana (ed.) *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

- Halperin Donghi, Tulio. -“¿Para qué de la inmigración? Ideología y política migratoria en la Argentina (1810-1914)” en *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas hispanoamericanas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1987.

- Kohl, Alejandro. *Higienismo argentino. Historia de una utopía. La salud en el imaginario colectivo de una época*. Buenos Aires: Editorial Dunken, 2006.

- Palti, Elías. *La nación como problema. Los historiadores y la “cuestión nacional”*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006

- Pineau, Pablo. -“La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización” en Cucuzza, Héctor (comp.) *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 1996.

- Puiggrós, Adriana. *Historia de la educación en la Argentina I. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2006.

- Varela, Gustavo. *Mal de tango. Historia y genealogía moral de la música ciudadana*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2005.

- Villavicencio, Susana (editora). *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Editorial Eudeba, 2003.

Corpus de análisis

Observación: las citas incluidas en el cuerpo central de este trabajo respetan la ortografía y sintaxis de los textos originales.

- Batallada, Felisa A. Hogar y patria. Libro de lectura para grados elementales y superiores. Buenos Aires: Editor Alberto Vidueiro, 1916.
- Beltrán, Juan G. *Patria y nacionalidad. Dos conferencias á los conscriptos militares. Consejo Nacional de Educación, presidencia del Dr. José M. Ramos Mejía*. Buenos Aires: Talleres de la Casa Jaboco Peuser, s/d.
- Bunge, C. O., “La educación y la disciplina social” en *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Mayo 1910.
- _____ “La tradición y la historia del pueblo argentino” en *Nuestra Patria. Libro de lectura para la educación nacional. Lecturas para 5° y 6° grados de las escuelas primarias. Temas para los cursos de maestros normales*. Buenos Aires: Ángel Estrada Editores, 1910.
- De la Vega, María Mercedes. “Carta dirigida al Señor C.N.Vergara, presidente de las conferencias de maestros del 10° distrito escolar. 9 de agosto de 1900” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XIX, Tomo XVII, Número 321-340 (1899-1901). Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, diciembre 1899.
- de Vedia, Agustín. “Carta” en *Los niños*. Buenos Aires: Patronato de la infancia, 1892.
- *Escuela No. 12 de varones, Distrito No. 7. Su concurrencia á la exposición nacional de 1898*. Argentina: Imprenta La Nueva Central, 1898.
- Figueira, José Henriques. Un buen amigo- Nuevo método directo de lectura escritura corriente y ortografía corriente- Libro tercero. Observar, sentir, pensar, hablar, escribir, leer. Libertad, autoridad, interés, acción, originalidad, poder. Lecciones y ejercicios de lectura corriente. Buenos Aires: Cabaut & Cía. Editores, 1917.
- López Cabanillas, Vicente. *Sobre la higiene corporal del escolar. Conferencia dada por el Dr. Vicente López Cabanillas. 25 de agosto de 1894” en El Monitor de la Educación Común*, Año 31, n° 341-360, Buenos Aires, 1901- 1903
- Ramos Mejía, J. M. *La Educación Común en la República Argentina*. Años 1909-1910, presidencia del doctor don José María Ramos. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Penitenciaría Nacional, 1913.
- _____ “La multitud en los tiempos modernos” en *Las multitudes argentinas* Buenos Aires: Editorial Rosso, 1934.