

Sociedad, núm. 26, 2007, pp. 211-231.

Sociología positivista y educación patriótica en el discurso de Carlos O. Bunge.

García Fanlo Luis.

Cita:

García Fanlo Luis (2007). *Sociología positivista y educación patriótica en el discurso de Carlos O. Bunge*. *Sociedad*, (26), 211-231.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfqk/6nu>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Sociología positivista y educación patriótica en el discurso de Carlos Octavio Bunge.

Luis García Fanlo.

Cita: Luis García Fanlo (2007). Sociología positivista y educación patriótica en el discurso de Carlos Octavio Bunge. *Sociedad*, (26) 211-231.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/13>

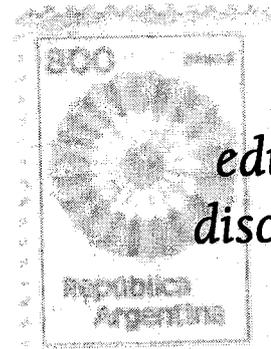


Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <http://www.aacademica.org>.



Sociología positivista y educación patriótica en el discurso de Carlos Octavio Bunge

Luis Fanlo*

INTRODUCCIÓN

Carlos Octavio Bunge (1875-1918) ocupó una posición destacada en el campo intelectual argentino de la época del Centenario (1890-1914)¹, participando

* Profesor Titular de la materia Sociología de la argentinidad en la Carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

¹ Entendemos por "Argentina del Centenario" al período que se extiende entre 1890 y 1914, que constituyen el punto de inicio y el punto de inflexión, respectivamente, del acontecimiento discursivo "Centenario de 1910". En 1890 se produce una crisis sistémica del modelo de "organización nacional" instaurado en 1862: Crisis económica, Revolución del Parque y renuncia del presidente Juárez Celman, crítica antipositivista al proceso "modernizador" y a las políticas inmigratorias; en 1914, el inicio de la Gran Guerra, el ascenso a la presidencia del vicepresidente Victorino de la Plaza, y la reforma del Consejo Nacional de Educación (revirtiendo la dinámica inaugurada en 1908), abren grietas al interior de la formación discursiva positivista propiciando la reconfiguración del régimen de verdad argentino.

activamente en los debates y polémicas que giraron en torno a la definición de la "argentinidad"².

La obra de Bunge abarcó múltiples géneros discursivos y literarios, desde el teatro, la novela y el cuento, al ensayo de interpretación positivista, la crítica historiográfica, la historia del derecho argentino, y hasta un libro de texto escolar para la escuela primaria. El carácter interdisciplinario de sus investigaciones abarcó la sociología, la psicología experimental, la historia, el derecho y la jurisprudencia, las ciencias de la educación, y la biología, dentro del contexto de la corriente positivista. A la vez, ejerció la docencia universitaria siendo profesor de la Universidad de Buenos Aires, y desarrolló una vasta y polémica trayectoria en la Justicia siendo Fiscal Federal del Crimen y posteriormente ocupando la magistratura de Juez de la Nación³.

Esta diversidad puede, sin embargo, encontrar un eje común en la preocupación que acompañó a Bunge durante toda su vida y que puede resumirse en la búsqueda del "ser argentino", de la "argentinidad", de la "esencia nacional", y de las formas de inculcar, educar y organizar el conjunto de la política y la acción estatal en función de la defensa y afirmación de esa "argentinidad"⁴. Patria, raza, nacionalidad, evolución, progreso, educación patriótica, formación moral y cívica,

² Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano. *Ensayos argentinos: de Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires, Editorial Ariel, 1997. Juan Carlos Chiaramonte y Pablo Buchbinder. *Provincias, caudillos, nación y la historiografía constitucional argentina, 1853-1930*. Buenos Aires: Instituto de Historia Americana y Argentina Emilio Ravignani, 1991; Oscar Terán. *Positivismo y nación en la Argentina*. Buenos Aires, Editorial Puntosur, 1987; Oscar Terán. *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910)*. *Derivas de la cultura científica* Buenos Aires, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2000; Oscar Terán. "Carlos Octavio Bunge: entre el científico y el político", en *Revista Prismas* n° 2. Quilmes, Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

³ Oscar Terán. "Carlos Octavio Bunge: entre el científico y el político". *Op. cit.*; Eduardo José Cárdenas y Carlos Manuel Payá. "Carlos Octavio Bunge, un triunfador disconforme", en revista *Todo es Historia* n° 173. Buenos Aires, 1981; Eduardo José Cárdenas y Carlos Manuel Payá. "Génesis de una familia: los Bunge en Buenos Aires", en revista *Todo es Historia* n° 208. Buenos Aires, 1984.

⁴ Estas estructuras generativas son lo que Foucault llama "régimen de verdad". El régimen de verdad es co-constitutivo del régimen social de acumulación; ambos surgen como un proceso histórico produciendo un sujeto adaptado a pensar y hacer dentro del orden social, que es a la vez, una forma determinada de pensar y hacer (Michel Foucault. *La Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1999). El régimen de verdad se constituye de instancias modelizadoras (dispositivos), orientadoras y conformadoras de realidad, tanto como instrumentos de interacción social, que permiten la estabilización del sentido así como su alteración, por las posibilidades de re-contextualización, citación, desplazamiento, metaforización, propias de toda práctica discursiva.

ca, son algunos de los objetos discursivos centrales que son invocados, analizados y definidos en todos y cada uno de sus discursos y prácticas discursivas.

En nuestra Tesis de Doctorado⁵ hemos realizado un exhaustivo análisis del discurso bungeano en clave arqueológica y genealógica foucaultiana, trabajando en particular sobre uno de sus textos más singulares: el texto escolar *Nuestra Patria* (1910). Esta empresa textual de Bunge puede ser considerada como un ejemplo de su estilo individual, ya que si bien con objeto de "homenajear" al Centenario de la Revolución de Mayo fueron numerosos los intelectuales argentinos que lo hicieron a través de la escritura de textos especialmente producidos para el acontecimiento (Leopoldo Lugones, Ricardo Rojas, Manuel Gálvez, Joaquín V. González, José M. Ramos Mejía, entre otros)⁶, Bunge no escribirá ni un poema ejemplar, ni un tratado científico, ni una exégesis histórica o sociológica, sino un libro para alumnos de 5to y 6to grado de la escuela primaria. De esa forma, dice el propio Bunge, era como podía hacer "algo verdaderamente en provecho de la Patria"⁷.

En rigor, tampoco en este caso estamos ante un hecho aislado, propio de la personalidad transgresora y polémica del autor, sino ante un hito específico de una práctica vinculada estrechamente con el diseño de la política de "educación patriótica" desplegada por el Consejo Nacional de Educación (CNE) entre 1908 y 1913⁸. Durante ese período, Bunge escribió numerosos artículos que fueron publicados por el órgano oficial del CNE, la prestigiosa revista fundada por Domingo F. Sarmiento en 1881, *El monitor de la educación común*⁹.

⁵ Luis E. García Fanlo. "Nuestra Patria. La producción de la argentinidad (como régimen de verdad) y la educación patriótica escolar en el discurso de Carlos O. Bunge (1890-1914)". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (inédita), 2006. Director de Tesis: Dr. Federico Schuster.

⁶ Nos referimos a *Didáctica*. Leopoldo Lugones; *Blasón de Plata*. Ricardo Rojas; *El juicio del siglo*. Joaquín V. González; *Diario de Gabriel Quiroga*. Manuel Gálvez; *Las multitudes argentinas*. José M. Ramos Mejía.

⁷ Carlos O. Bunge. *Nuestra Patria*. Buenos Aires, Editorial Ángel Estrada, 1910. El autor dedica el libro "A nuestra Patria, en su primer centenario, tributo el modesto homenaje de este libro, cuyo fin es contribuir a su amor y conocimiento en las nuevas generaciones de argentinos".

⁸ Durante ese período ejerce la presidencia del CNE el Dr. José María Ramos Mejía, discípulo predilecto y promocionado a la fama en el campo intelectual argentino por Domingo F. Sarmiento.

⁹ En la prestigiosa revista escribieron sobre temas educativos los principales referentes del campo intelectual argentino de la época del Centenario; también incluía detallados informes de los Inspectores Escolares sobre temas tan diversos como disciplina escolar, estado de los edificios escolares, presupuesto por escuela, promociones y cursos de perfección.

Del conjunto de esas colaboraciones hemos seleccionado tres de ellas, estrechamente vinculadas con el libro *Nuestra Patria*, para analizar en el presente artículo: "La educación patriótica ante la sociología", "Teoría de un libro de lectura escolar"; y "La enseñanza de la tradición y la leyenda". La importancia de estos tres textos radica en que en ellos Bunge desarrolla "los fundamentos científicos" que a su criterio fundamentan las políticas desarrolladas por el Consejo Nacional de Educación, así como los criterios pedagógicos positivos a partir de los cuales defiende la estructura de su libro de texto escolar *Nuestra Patria*, en debate con una serie de críticas que recibiera luego de su publicación.

En cuanto al enfoque teórico, Bunge asume explícitamente su adscripción al positivismo de Augusto Comte buscando articular las enseñanzas del padre del positivismo con desarrollos más contemporáneos provenientes de los positivistas alemanes, en particular de las teorías biogenéticas de Ernst Haeckel y las teorías pedagógicas de Jean F. Herbart y Karl Lange; por oposición, formula críticas y se distancia de la pedagogía positivista de Herbert Spencer.

POSITIVISMO PATRIÓTICO

En "La educación patriótica ante la sociología" publicado en agosto de 1908, Bunge analiza cómo la sociología brinda un fundamento científico a la práctica de la educación patriótica tal como la desarrolla el Consejo Nacional de Educación bajo la dirección de José M. Ramos Mejía. Según Bunge, para la teoría orgánica de la sociedad ésta...

"se desarrolla y crece como un organismo, espontáneamente, sin la intervención del contacto y de la voluntad humana por lo tanto se estudian los fenómenos sociológicos con el tecnicismo y la nomenclatura de los fenómenos biológicos. No obstante, la noción de "sociedad-organismo", no puede tomarse al pie de la letra, por eso el organismo sociológico ha adoptado en estos últimos tiempos, una forma más científica y precisa en la teoría psíquica"¹⁰.

Detengámonos en la advertencia de Bunge sobre el alcance aplicativo de los postulados positivistas, cuando dice que "no puede tomarse al pie de la letra" y

namiento para maestros de escuela, estadísticas de asistencia escolar, y reglamentaciones de todo tipo que durante esa época ritualizaron al extremo el "culto a la patria" en las escuelas.

¹⁰ Carlos O. Bunge. "La educación patriótica ante la sociología", en *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVIII, n° 428. Buenos Aires, 31 de agosto de 1908, página 69.

confrontemos con lo que opinaba Alfredo Ferreira, referente ineludible de la comteana Escuela de Paraná, en 1896:

"Entendemos también que las más geniales creaciones sociales y subjetivas pierdan gran parte de su importancia cuando se las toma al pie de la letra. La letra no solo mata el espíritu interpretador y aplicador, sino que contribuye a matar las instituciones mismas o a retardar su triunfo (...) La inmensa construcción de Comte debe adaptarse y no inmovilizarse al nacer y crecer. Él lo dijo: el único principio absoluto es que todo es relativo".

El problema se sitúa en la necesidad de encontrar una unidad de análisis cuya objetividad resida en que sea aplicable a cualquier tipo de sociedad, pero en las sociedades modernas, para Bunge, no existe homogeneidad sea étnica, lingüística, o de creencias religiosas; al mismo tiempo también el territorio presenta variedades que están lejos de poder ser consideradas como una "unidad geográfica, por ejemplo, como el Imperio Británico". Por lo tanto, Bunge se pregunta acerca de cuál sería la unidad social que permita estudiar la sociedad, y encuentra la respuesta en la "unidad de sentimientos e ideas sociales, es decir, en el sentimiento y la idea de la patria comunes a todos o a una gran parte de los hombres que constituyen la unidad social" definición que pertenece a otra obra de Bunge, *El Derecho*, publicada en 1907. Por consiguiente, el gobierno, la unidad política y soberana, es un efecto más que una causa de ese factor interno basado en la psicología social.

La psicología social permite a Bunge encontrar su unidad homogénea de análisis sin dejar el marco epistemológico del organicismo social ni quedar fuera de la formación discursiva progresivista. La patria es convertida en un objeto de estudio asimilable a "la nomenclatura de los fenómenos biológicos". Ahora bien, ¿en qué consiste, como surge y cómo se desarrolla esa "unidad de sentimientos e ideas" que sería la patria?

"El recuerdo de un pasado común y la esperanza de un futuro común es lo que realmente ata a los ciudadanos con el vínculo supremo de la nacionalidad. El Estado representa a la nacionalidad por lo que debe encarnar sus tendencias y propósitos, y el primer propósito de la nacionalidad es "conservarse". Para ello, el Estado tiene a la escuela... de ahí que, en todo el país que progresa, la educación ante todo y sobre todo, ha de ser patriótica"¹¹.

¹¹ *Ib-idem*, página 70.

En consecuencia, para Bunge, "gobernar es educar", pero no en el sentido enciclopédico o ilustrado, sino educando para la formación moral y del carácter del alumno en ese "sentimiento" patriótico que es la nacionalidad, y cuyo fundamento es la cohesión social y la "conservación" de ese sentimiento y de esa cohesión.

De manera que la particularidad del discurso bungeano reside en que no apela a doctrinas "esencialistas", como los "tradicionalistas" del nacionalismo católico restaurador, ni a doctrinas "vitalistas" como Lugones, para fundamentar conceptos como patria, nacionalidad, o tradición, sino a argumentos deducidos de los principios científicos de la época y por la aplicación del método positivista.

EL TEXTO Y LA FORMA

"Teoría de un libro de lectura escolar", publicado en diciembre de 1910, tiene la particularidad de ser, en realidad, el prólogo inédito que Carlos O. Bunge escribiera para el libro *Nuestra Patria* y que no fuera incluido en el libro para no hacerlo tan extenso por decisión del editor. Escrito originalmente en diciembre de 1909, más que un mero prólogo a la obra, constituye un largo tratado sobre pedagogía patriótica, teoría del libro de texto escolar, consejos a los maestros, y compromiso del autor con la política de educación patriótica desarrollada por el Consejo Nacional de Educación.

El texto comienza con la puntualización diagnóstica de los problemas que, a juicio de Bunge, explican la "decadencia educativa" y el "debilitamiento" del sentimiento nacional de los argentinos, en particular de los jóvenes¹². Retomando los conceptos del artículo de 1908 que ya analizamos, se define a la patria como los sentimientos e ideas sociales de un pueblo, y que deben cultivarse para evitar la disgregación y la corrupción —en el sentido de degeneración de la raza— social. Para Bunge, el debilitamiento de la nacionalidad argentina es producido por causas concurrentes a saber: "el jacobinismo que desprecia el pasado y la tradición"; "el anarquismo y el internacionalismo"; "el carácter disolvente y levantisco del criollo"; y "la inmigración extranjera".

Por otra parte, siendo la educación el instrumento que tiene el Estado para evitar esa disgregación y corrupción, ello implica que la política educativa científicamente planificada solo puede consistir en la educación nacional, que prepara al ciudadano en el culto y conocimiento de la patria. Si bien Bunge considera que se ha avanzado mucho en ese sentido a partir de la presidencia de Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación, señala como factor fundamental

¹² El concepto de *decadencia* debe entenderse, en el discurso bungeano, en el sentido de *degeneración* que se deduce de su adscripción al evolucionismo lamarckiano.

"(...) la falta de textos de lectura escolar verdaderamente nacionales; solo existen antologías literarias elementales que no están hechas con un criterio pedagógico de educar e instruir al ciudadano en el amor y para el servicio de la patria"¹³.

Para colaborar en la cobertura de ese vacío que Bunge considera esencial para vehicular la educación patriótica la escritura de textos escolares para la educación primaria debe ser definida científicamente:

"El libro de lectura es un pequeño tratado de consulta que ha de dar al niño los conocimientos fundamentales de la historia, la tradición, la poesía, el país, el pueblo, todos los deberes de la ciudadanía (...) Concluimos que todavía no existe un solo verdadero libro de lectura escolar para 5º y 6º grados. El país lo reclama sin embargo, imperiosamente, y cuenta con elementos para producirlo. Sería lamentable que llegara a su primer centenario antes de consagrarlo en las escuelas. Por eso hemos dedicado nuestro modesto esfuerzo a la ímproba tarea de presentar en tal ocasión este ensayo, en lo que pudiera valer, como humildísimo homenaje a la Patria de nuestros mayores, de nosotros y de nuestra posteridad"¹⁴.

Establecido el diagnóstico y la solución científica del problema, Bunge pasa a detallarnos cual ha sido la metodología utilizada para la escritura de *Nuestra Patria*. En primer lugar plantea que su libro se divide por "argumentos" y "materias" y que entre el modelo de enseñanza "concéntrica" (moderna) y el modelo de enseñanza "por ciclos" (escolástica), él ha adoptado el primero.

Define la enseñanza concéntrica como aquella en la que los contenidos son dados a los alumnos en forma progresiva y por niveles de complejidad en cada materia, es decir, en todos y cada uno de los distintos grados se ven las mismas materias, pero con un nivel de complejidad creciente, de tal forma que "nuestro texto viene así a comprender todas las nociones básicas de la enseñanza nacional" para los últimos dos años de la escuela primaria de la época dotando el alumno de los conocimientos necesarios para pasar a la enseñanza media.

En cuanto al método de exposición, está basado en tres premisas que son: ir "de lo anterior a lo posterior"; "de lo simple a lo compuesto"; y "del análisis a la síntesis". Al mismo tiempo que "junto la leyenda con la poesía, porque en realidad una y otra se enmarcan y complementan recíprocamente, como la historia y

¹³ Carlos O. Bunge. "Teoría de un libro de lectura escolar", en *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, n° 456. Buenos Aires, 31 de diciembre de 1910, página 573.

¹⁴ *Ib-ídem*, página 573.

la tradición". Asimismo, debe tenerse en cuenta, según Bunge, que por su edad los niños aún no tienen preparación para comprender juicios críticos por lo que todos los autores citados debieron ser personalizados por algún rasgo saliente y concreto; por ejemplo, Vicente López y Planes es nombrado como "el autor de la canción nacional", o Esteban Echeverría como "el cantor de la Pampa". De tal modo que "vienen así nuestros poetas a ser figuras simbólicas de fácil recordación y útil presencia"¹⁵. Temas como la poesía gauchesca han debido ser incluidos ya que "no podríamos prescindir por completo del género dada la importancia del gaucho en la formación de nuestra nacionalidad", no obstante el maestro deberá poner en contexto estas lecturas y señalar que se incluyen con carácter meramente figurativo y no por su calidad estética.

Con respecto a los contenidos dedicados a la enseñanza de la moral, Bunge nos advierte que "no están ellos agrupados en una división aparte del libro, sino dispersos ya que he seguido este procedimiento porque me parece ser el que mejor se aviene a la inteligencia infantil, de suyo poco apta aún para generalizaciones y abstracciones". Para facilitar la tarea del maestro se justifica la existencia de un índice alternativo sobre estos contenidos en particular.

También Bunge nos advierte sobre otras limitaciones que él mismo ha impuesto a su texto en función de consideraciones pedagógicas. Así, "solo se incluyeron citas generalmente admitidas y referidas a hechos interesantes, evitando juicios y digresiones"¹⁶. Estas omisiones tienen por objeto evitar en el aula "toda pasión política o religiosa" que solo corresponde a hombres adultos y ya formados¹⁷.

"Se suprimieron estudios y alusiones a hechos y hombres públicos más recientes, por temor de provocar en el aula sentimientos partidistas. Debemos enseñar como hemos aprendido y no como sabemos"¹⁸.

"Un libro de lectura escolar no es un mosaico de trazos yuxtapuestos, sino una verdadera unidad organizada con un criterio técnico amplio y, aún diría, un verdadero organismo"¹⁹.

El criterio entonces para elegir el material y usar un método de exposición adecuado consiste en tener siempre en cuenta que hay que usar técnicamente los ritmos, la rima y la síntesis como criterios generales "esenciales y necesarios", al mismo tiempo que seguir las siguientes reglas: a) fácil recordación, b) fácil repe-

¹⁵ *Idem*, página 576.

¹⁶ *Idem*, página 577.

¹⁷ *Idem*, página 578.

¹⁸ *Idem*, página 578.

¹⁹ *Idem*, página 580.

ción, c) no recargar la memoria, d) no cansar con textos largos y abstractos, e) no aburrir.

Bunge también nos explica que ha tomado como modelo para escribir *Nuestra Patria* un libro de texto alemán, titulado *Das Vaterland* también para niños del último año de primaria, y escrito originalmente por el Dr. W. Jutting y Hugo Weber y luego actualizado por el Dr. Karl Lange. Este libro, originalmente, había sido editado en dos tomos (uno para uso en 5° grado y otro para uso en 6° grado), no obstante al ser actualizado por Lange quedó unificado en un único tomo; para Bunge este "experimento" realizado por sus colegas alemanes lo convenció de editar *Nuestra Patria* en un único tomo recomendando al criterio y decisión del maestro qué temas deben ser estudiados en 5° grado, cuales otros en 6° y, por último, cuales deben ser vistos en ambos grados.

Adelantándose a críticas acerca de que el libro *Nuestra Patria*, comparado con el resto de los textos editados, sería de difícil comprensión por el alumno dado que ha sido escrito por un universitario, Bunge plantea que su libro es elemental y está escrito según criterios pedagógicos y teorías aceptadas modernas para la enseñanza elemental, que lo que en realidad ocurre es que la enseñanza en la Argentina "peca de demasiado elemental y rudimentarista (...) La enseñanza nacional amenaza bajar de nivel, hacerse cada vez más superficial e incompleta"²⁰.

Esta superficialidad es, para Bunge, un legado negativo de la "educación popular" sarmientina²¹ a la que califica como excesivamente simple y general al punto que "tanto lo facilitaba todo al niño que podía con el tiempo quitarle el hábito del esfuerzo" y que ha producido el "actual relajamiento en la enseñanza". De tal modo, pasa a la crítica de los modelos de Pestalozzi y Froeber que se aplicaban en la Argentina y que postulaban que había que "aprender jugando".

Finalmente compara los textos argentinos con los alemanes y británicos siendo los nuestros, para el mismo nivel de enseñanza, superficiales y fáciles lo que explicaría, según Bunge, la superioridad de la formación europea con respecto a la nacional y la necesidad de igualar ambos niveles de exigencia.

HISTORIA, TRADICIÓN Y LEYENDA

En "La enseñanza de la tradición y la leyenda", publicado en 1911, Bunge sale al cruce de un debate suscitado por la publicación de su texto *Nuestra Patria*

²⁰ *Idem*, página 583.

²¹ Dentro de lo que denominamos *formación discursiva progresivista*, modo en que se organiza el discurso positivista de la época, Bunge es el único intelectual que se atreve a cuestionar las ideas pedagógicas de Sarmiento criticando duramente su política de "educación popular" a la que opone enfáticamente la "educación patriótica".

referido a la conveniencia o no de incluir tradiciones y leyendas en la enseñanza primaria; para justificar su elección afirmativa, Bunge desarrolla una serie de conceptos teóricos derivados de la pedagogía, la sociología y la psicología positivista de la época. “¿Debe excluirse en absoluto de la enseñanza la tradición y la leyenda?”²².

En primer lugar, Bunge establece una necesaria distinción entre “historia”, “tradición” y “leyenda”. La historia se referirá a “hechos reales y comprobados” según la teoría y el método de la “ciencia positiva”, en tanto la tradición es definida como el relato de “hechos en parte reales y en parte ficticios, posibles y naturales, transmitidos de generación en generación”; por su parte la leyenda consistiría en “hechos fantásticos más o menos imposibles o maravillosos”. Tradición y leyenda se inscribirían en el ámbito de la poesía²³.

“Soy el más sincero convencido de la importancia de la ficción poética en la instrucción del niño (...) fundo mi creencia en razones subjetivas, esto es, en la naturaleza o idiosincrasia del sujeto educando, el niño, y también en bases objetivas, o sea el valor y utilidad del objeto de tal enseñanza, en la trascendencia social de la tradición y la leyenda”²⁴.

A continuación Bunge pasa a desarrollar, en primer lugar, el fundamento científico de sus razones “subjetivas”. Para ello recurre a las investigaciones realizadas por los biólogos Müller y Haeckel para quienes “el desarrollo del individuo repite, sintética y compendiosamente, la evolución de su raza”²⁵. Conviene detenernos un momento en la fuente científica que utiliza nuestro autor, es decir, en Ernst H. Haeckel (1834-1919) quien fuera director del Instituto Zoológico de Jena y posteriormente profesor titular de la Cátedra de Zoología entre 1865 y 1909.

Haeckel era un ferviente partidario del darwinismo, teoría que guió sus generalizaciones evolucionistas para llevar a cabo experimentos de anatomía comparada y embriología, prácticas que lo llevaron a formular su “ley biogenética fundamental” o “teoría de la recapitulación”, según la cual “la ontogenia es una corta recapitulación de la filogenia” y que dominó todo el panorama de la biología hasta finales del siglo XIX en Europa. Alemán luterano, fue evolucionando posteriormente hacia un monismo materialista basado en el evolucionismo, que lo

llevó a sostener la generación espontánea a partir de compuestos orgánicos que darían lugar a un organismo primitivo o *mónera*; también sostuvo la teoría del origen del hombre a partir de los simios antropomorfos.

Pero para Bunge, la teoría de Haeckel no es suficiente para fundamentar el factor “subjetivo” de sus tesis pedagógicas. Así, recurre a Augusto Comte y su teoría de “los tres estadios”, el religioso, metafísico y positivo por el que pasan todas las sociedades en su evolución. Para Bunge cada estadio se reproduce en el desarrollo de la inteligencia del niño así como cada desarrollo depende a su vez de la raza a la que pertenece el niño. De tal forma, Bunge combina las teorías de Haeckel y Comte para concluir que la enseñanza y la pedagogía deben adecuarse a estas teorías sobre el desarrollo del individuo y la raza, enfocándose en cada estadio de inteligencia por el que pasa el niño a través de su vida²⁶.

Debemos detenernos aquí ya que el texto bungeano adolece de una importante anomalía discursiva, a saber, Bunge nos dice que él combina las doctrinas de Comte y Haeckel para deducir que “así como la sociedad, el individuo”, sin embargo, eso es precisamente lo que Comte dice en su *Discurso sobre el espíritu positivo*:

“Según esta doctrina fundamental todas nuestras especulaciones, cualesquiera que sean, tienen que pasar sucesiva e inevitablemente, lo mismo en el individuo que en la especie, por tres estados teóricos diferentes, que las denominaciones habituales de teológico, metafísico y positivo podrán calificar aquí suficientemente, al menos para aquellos que hayan entendido bien el verdadero sentido general de las mismas”²⁷.

¿Leyó Bunge directamente a Comte o asimiló su enseñanza a través de algún divulgador? ¿Quizás a través de Ferreira? Aún así, resulta desconcertante que el principal divulgador de Comte en Argentina haya pasado por alto una afirmación tan taxativa y clara de la principal obra del fundador del positivismo. ¿O será que nos encontramos ante un Bunge que escamotea deliberadamente el texto original para poder así “actualizarlo” más en concordancia con “las modernas doctrinas científicas de la época”? Comte dice “especies”, pero para el tiempo de Bunge ese objeto discursivo tiene ya otro valor de verdad, otras dependencias simbólicas y otros “parentescos secretos”: especie-raza-eugenésia.

Es decir que Bunge no toma “al pie de la letra” a Comte en un sentido muy particular, contradictorio, ya que niega una afirmación que Comte realizó para

²² Carlos O. Bunge. “La enseñanza de la tradición y la leyenda”, en *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, n° 458. Buenos Aires, 28 de febrero de 1911, página 265.

²³ *Ib-ídem*, página 264.3

²⁴ *Ídem*, página 266.

²⁵ *Ídem*, página 266.

²⁶ *Ídem*, página 267.

²⁷ Augusto Comte. *Discurso sobre el espíritu positivo*. Buenos Aires, Editorial Aguilar, 1953, página 37.

poder efectuar un desplazamiento discursivo que cambie el valor de verdad del enunciado hacia una forma más "cientificista" en apariencia. En realidad lo que hace Bunge es "acomodar" el pensamiento de Comte a su propio discurso tomando la teoría de los tres estadios, negando que para Comte "lo mismo en el individuo que en la especie", y afirmando nuevamente que "lo mismo en el individuo que en la especie" pero dentro de la trama discursiva de la biogenética alemana de Haeckel.

El alineamiento de Bunge con la pedagogía herbartiana debe enmarcarse en el contexto del debate sobre la pedagogía científica. Para Herbert Spencer, "creador" de la pedagogía positivista, la educación era concebida como un proceso evolutivo de carácter individual que debía facilitar el desarrollo progresivo de las aptitudes del educando con el fin exclusivo de que pudiera adquirir conocimientos científicos "útiles". Este aprendizaje debía consistir en cosas "interesantes y sencillas" y, por lo tanto, la "instrucción" como él la denominó, debía proceder de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, y desde lo indefinido a lo definido, y por lo tanto los contenidos de la educación debían necesariamente estar relacionados con experiencias específicas. Todas estas premisas se deducían de la adopción de un punto de vista biológico a partir del cual se explicaba el conocimiento en términos de la evolución de la especie, fundamentando un científicismo pedagógico que propugnaba una precisa selección de los conocimientos a ser enseñados articulando la escuela con la vida cotidiana en particular el trabajo, la salud, y la familia.

Por su parte, Herbart, también pretendió otorgarle a la pedagogía un estatuto científico a partir de encontrarle sus bases en la psicología y la filosofía, y más específicamente en la "ciencia de la ética". En este discurso la educación era definida como el "incremento progresivo de la cultura y la moralidad" del género humano: la pedagogía era el desarrollo del carácter moral; la disciplina y la instrucción jugaban un papel importante en la "moralización" de la humanidad requisito para que el hombre desarrollara todas sus potencialidades. A partir de este razonamiento la pedagogía de Herbart tomó como centro de debate a la instrucción, creando así el sistema llamado "instrucción educativa", que paulatinamente se convirtió en el gran referente teórico de la ciencia de la educación positivista.

Buscando siempre la producción de conocimiento "exacto" a través del llamado "método científico experimental" ("razón" más "observación empírica"), la pedagogía positivista herbartiana se propuso conciliar la teoría educativa con la práctica de la educación buscando que la "abstracción" y el "concepto" debían marchar a la par con la "observación" y la "experiencia", herramientas básicas para producir conocimiento y para enseñar dichos conocimientos. Los principios básicos del método científico experimental eran:

- La educación se construye sobre el "espíritu" y no sobre los sentimientos transitorios.
 - Primacía de la educación particular sobre la educación pública que tenía como defecto la educación uniforme de niños "desiguales" moral e intelectualmente.
 - La educación es un proceso de instrucción moral donde el principal objetivo-resultado es moldear los deseos y voluntades de las personas (y no ciudadanos).
 - La principal función de la educación dentro de la sociedad es la adquisición de "ideas" por parte de los alumnos.
 - La educación es exitosa si logra "la libertad interior" del educando. Esto significa que el niño se libere de todas las influencias del exterior y se convierta en un ser autónomo capaz de sacar de su interior las reglas de conducta y los preceptos morales.
- De esta manera se aleja críticamente de la pedagogía positivista británica, encarnada por Herbert Spencer y A. Bain y cree encontrar un fundamento científico-positivo al método del alemán Jean Frederic Herbart (1776-1841), para deducir que

"la imaginación poética es un fortificante de la inteligencia positiva, estimula el conocimiento y es un aliciente para la acción (...) La tradición y la leyenda deben formar parte de su enseñanza —de la historia—, si bien de una manera prudente y en la dosis y calidad necesarias"²⁸.

En cuanto al maestro, debía ser carismático, con una personalidad fuerte, adecuada para generar "interés" en el aprendizaje; la labor del maestro era comparable a la de un artista que debía construir la personalidad del alumno ya que éste era una "tabla rasa" que debía ser llenada de contenido a partir del proceso de enseñanza ("modelo del pintor" que crea la obra de arte sobre un lienzo en blanco).

Hecho el primer razonamiento, que justifica los elementos subjetivos que fundamentan la pedagogía utilizada en su texto, Bunge pasa a explicar los que serían los fundamentos "objetivos". Para nuestro autor, existe una primacía evidente de la tradición y la leyenda en la formación y conciencia de toda nacionalidad. Para Bunge, ambas formas de la poesía conforman el alma colectiva, el folclore y las creencias religiosas de un pueblo siendo por lo tanto esencial su conocimiento para la comprensión de una sociedad determinada.

²⁸ Carlos O. Bunge. "La enseñanza de la tradición y la leyenda". *Op. cit.*, página 268.

Para ilustrar sus tesis refiere que ha estudiado el *shinto* de la cultura japonesa, así como la influencia excluyente que tanto la tradición como la leyenda tienen para la cultura y la sociedad alemana. Por lo tanto, tradición y leyenda pueden ser categorizadas como "ficciones sociales", necesarias para darle a los niños un culto a la tradición y las leyendas locales, es decir, para que el Estado a través de la educación patriótica, cumpla con su responsabilidad de instruir en el culto a la patria. ¿Se oponen sus críticos a la enseñanza de tradiciones y leyendas porque no tienen fundamento científico? Lo que ocurrirá, en particular en la Argentina, objeto Bunge, es que se asimilarán y harán propias las extranjeras que portan los inmigrantes, lesionando seriamente la cohesión del sentimiento patriótico argentino.

La enseñanza de tradiciones y leyendas tiene un fundamento científico que responde a una necesidad de la naturaleza humana, por lo tanto el individuo siempre buscará este tipo de ficciones, por lo que no brindárselas no lo hará más "positivista" sino que simplemente las buscará en algún lugar por necesidad. ¿Pero, por qué esto es así?

"La existencia de una idea es un hecho, como la existencia de un hombre. Las ideas que constituyen los núcleos de la psicología popular son las tradiciones y leyendas"²⁹.

De tal modo, la "civilización" también incluye a la literatura (ideas), y la literatura no es otra cosa que la expresión del "alma nacional" en sus tradiciones y leyendas que nos hablan de su pasado, de su permanencia y de su necesaria eternidad. ¿Tiene la Argentina incorporado a su civilización y literatura tradiciones y leyendas propias? Para Bunge, salvo escasísimas excepciones, la Argentina solo posee tradiciones y leyendas cuyo origen es español o indígena, pero son inexistentes las propiamente argentinas. Esta ausencia se explica, según Bunge, por varias razones: poca antigüedad de nuestra historia y gran despoblamiento del Virreinato del Río de la Plata, es decir, que para que se desarrollen tradiciones y leyendas argentinas "ha faltado al pueblo de tiempo y de número"³⁰. De ahí la importancia de crear ficciones y mitos nacionales, incluso de ficcionalizar la historia para cubrir ese vacío.

Bunge afirma que la enseñanza de las tradiciones y leyendas debe ser gradual quedando bajo la responsabilidad del maestro la forma en que serán explicadas a los niños, la selección de tal o cual leyenda y no de otras; en particular, dice Bunge, deberán omitirse leyendas que contengan referencias sexuales -sea im-

plicitas o explícitas- o cualquier otra que por su complejidad pueda producir en el niño confusión o digresión. Lo importante es que el maestro haga saber y entender a los alumnos que las tradiciones y leyendas se estudian no por el conocimiento que aportan, sino por lo que representan en términos de valores y representaciones cuyo ejemplo debe ser asimilado en la práctica cotidiana.

REGLAS, OBJETOS Y FORMACIÓN DISCURSIVA

Los usos que hace Bunge del positivismo comteano son claramente tributarios de la institución que, históricamente, introdujo la obra de Augusto Comte en el país, la Escuela Normal de Paraná, que desarrolló una interpretación "adaptada a la realidad nacional" de los postulados del fundador de la sociología.

En efecto, el principal antecedente histórico de aplicación del discurso positivista en el espacio educativo argentino se produce en la provincia litoraleña de Entre Ríos, a partir de la fundación por parte de D. F. Sarmiento, en 1870, de la Escuela Normal de Paraná. La Escuela tenía como objetivo excluyente la urgente necesidad de maestros *argentinos* para ocupar cargos en las escuelas primarias de todo el país formados en los principios establecidos por el sanjuanino en su programa de "educación popular".

Según A. Korn, "desde la Escuela Normal de Paraná, Augusto Comte ejerce su influencia en el pensamiento educativo argentino. Pero no se trata ya del positivismo auténtico. Los normalistas lo único que tomaron de Comte fue su teoría de los tres estados del conocimiento y cierto anticlericalismo que en el fondo no será comtiano sino liberal corriente"³¹. Se trataba entonces de un positivismo comteano adaptado a las condiciones particulares de la Argentina post-rosista, en búsqueda de un nuevo orden que se consideraba debía fundarse en la voluntad del individuo, al servicio de los mejores fines del individuo y que no podría ser realizado sino por el camino excluyente de la educación.

Dos figuras excluyentes tuvo la Escuela de Paraná: Pedro Scalabrini (1849-1916) y Alfredo Ferreira. Scalabrini había llegado a la Argentina en 1868 y se dedica a la enseñanza de la ciencia y la filosofía desde la perspectiva de su propia lectura de Augusto Comte. Sobre su método de enseñanza nos dice Víctor Mercante en 1917:

"Scalabrini perseguía en su cátedra el propósito de formar al pensador. De ahí que se abstuviera de opinar, de aquí que deparase a sus alumnos la

²⁹ *Ib-idem*, página 270.

³⁰ *Ídem*, página 270.

³¹ Alejandro Korn. *Influencias filosóficas en la evolución nacional*. Buenos Aires, Editorial Solar, 1949.

absoluta libertad de exponer, de ahí que nunca culminara una discusión pronunciándose por tal o cual creencia. Lo importante para él era pensar, no recitar. Sus discípulos fueron muchos y muchos divulgaron su pensamiento... dentro del marco de la libertad interpretativa, con que les había acostumbrado el maestro”³².

Por su parte Alfredo Ferreira (1863-1938), tuvo una larga y vasta trayectoria en el sistema educativo argentino, tanto como profesor, divulgador y creador de teoría pedagógica, en la que se destacó junto a figuras patriarcales como Pablo Pizzurno³³.

Las prácticas discursivas de Ferreira estaban fundadas en su interpretación del pensamiento de Comte *adaptado* a la realidad argentina, lo que significaba tanto en la teoría pedagógica como en su práctica un novedoso discurso. En primer lugar, para Ferreira, la educación debía basarse en la preeminencia de la “observación empírica” y de la práctica de la investigación antes que en el acopio enciclopedista de conocimientos:

“El alumno de la escuela común solo debe estudiar directamente las cosas, los seres y los hechos naturales y sociales de la región en que vive. La adquisición teórica de conocimiento en un texto o en las explicaciones del maestro, y no derivada de la propia observación y de la propia inducción, no educa o educa mal. Tales conocimientos solo sirven para oprimir el espíritu mientras el joven tiene la obligación escolar de recordarlos y luego desaparecen sin dejar otra memoria que la tarea penosa, inútil y perjudicial empleada por la mente para recibirlos”.

Su método de pedagogía positivista era deducido de la “ley de los tres estadios” de Comte que Ferreira –al igual que muchos pedagogos europeos positivistas de la época– consideraba tenían una aplicación no solo a la evolución de las sociedades, sino también de los individuos en su desarrollo intelectual.

³² Víctor Mercante. *Metodología de la enseñanza primaria*. Buenos Aires, Cabaut, 1917.

³³ En 1893 fue nombrado al frente del Consejo Superior de Educación de Corrientes, cargo desde el cual impulsó numerosos cambios pedagógicos en las escuelas correntinas: redujo el tiempo de los cursos, a no más de cuatro horas diarias; dio libertad creativa a docentes y alumnos dentro del aula; intentó eliminar la uniformidad de la enseñanza, ordenó la confección de planes de estudio acordes con una enseñanza laica y que permitieran al alumno la construcción del conocimiento, en contra de la educación mnemotécnica y repetitiva; estimuló la enseñanza de la geografía, impulsó la enseñanza de manualidades en las aulas.

“Procediendo según un método rigurosamente científico, el joven debe ir avanzando en lo desconocido por medio de lo conocido, remontándose de la observación de los materiales objetivos a los principios subjetivos que lo dominan, copiando en su investigación individual la evolución intelectual de la raza, cumpliendo la ley psicológica inducida por Augusto Comte. El temperamento es síntesis de herencias y adopciones acumuladas a través de millares de generaciones zoológicas y aun vegetales. Cada uno de nosotros razona muchos menos por reglas de lógica que con su propio temperamento”.

Además, consideraba que la “práctica de aprendizaje” del alumno debía priorizar su entorno geográfico y social por sobre el de otras realidades ajenas a su modo y forma de vida cotidiana, ello debido a que consideraba que la educación tenía como propósito fundamental “formar ciudadanos libres”.

“En vez de verse el alumno obligado a repetir más o menos de memoria las ideas de un maestro, tendrá que expresar sus ideas, adquiridas directamente de cosas y hechos, en lenguaje propio, según su compleción intelectual (...) Hay que convencerse que los congresos mudos o uniformes, los unicatos políticos, los cesarismos republicanos se han engendrado en mucha parte en la uniformidad del aula. Esta escuela, acaba con la personalidad. Es una escuela para la dictadura. Ha contribuido como la ignorancia misma, como la raza decadente, como la extensión sin habitantes, como las leyes de la herencia histórica, como la mala educación política, a conducir al país al abismo de una quiebra económica que no tiene precedentes en el mundo civilizado, en plena paz, en plena salud, y a sancionar como práctica republicana, en una nación abierta a todas las ideas más adelantadas, la fórmula política de la jefatura única y la más moderna del mando por el mando, como quien dice ‘debo ser gobernado por la razón o por la fuerza’, más corrientemente y más fácilmente por la fuerza”.

En cuanto a la función de la escuela y del maestro era sumamente crítico de la imposición a los alumnos de la autoridad del maestro como “verdad” indiscutible, incluyendo la fórmula del examen como método para evaluar:

“Los exámenes limitan la personalidad del educando. Muchos de esos mismos sobresalientes que han brillado estérilmente en las aulas, con cierta presuntuosidad infantil, que destruye las bases de un carácter sólido, se apagan en la vida. Ya no sienten la coacción exterior de la próxima lección

o del próximo examen, y no trabajan. Es el negro liberto, que ya no verá el látigo del capataz. Ha sido manumitido con todas las fórmulas sacramentales; pero no habiendo aprendido a trabajar con espontaneidad, es un mal ciudadano en la república de la ciencia (...) La libertad de discusión no tiene peligro; solo la esclavitud es temible. Todos los grandes pensadores originales se han extraviado muchas veces; solo al joven no se le permite sustentar un error, por eso el maestro se le adelanta para enseñarle una verdad, que luego, andando los años, resulta una verdad académica. Así llega el discípulo a respetar más la opinión del profesor que la verdad; cuya tendencia se robustece con el examen, que contribuye poderosamente a sofocar el amor sincero y respetuoso por la ciencia, sustituyéndolo por el innoble afán de no ignorar los puntos de cada bolilla del examen”.

En lo que respecta al rol del Estado en la educación, propiciaba una relación de subsidiariedad que evitara la ingerencia política en la producción científica y académica, y si bien admitía como necesaria la existencia de una política pública de fomento de la enseñanza primaria se inclinaba por un modelo educativo centrado en la enseñanza particular y privada:

“El poder temporal debe renunciar a todo monopolio didáctico. El Estado debe renunciar a todo sistema completo de educación general, salvo los estímulos a ciertas ramas expuestas a descuidarse, sobre todo la educación primaria, y algunos establecimientos de alta instrucción especial, pero las academias, aún científicas, deberían ser suprimidas. La vigilancia del gobierno sobre establecimientos particulares debe referirse no a la doctrina, sino a las costumbres. Debe suprimirse todo presupuesto teológico o metafísico, dejando en cada uno el mantenimiento del culto y de la instrucción que prefiera”.

En resumen, la pedagogía positivista asimilada al proyecto educativo de la “educación popular” se proponía asegurar la producción de un sujeto adaptado a las condiciones de gubernamentalidad caracterizadas por la necesidad de “civilizar” al conjunto de la población argentina, en particular al de las provincias y la campaña, sentando las bases para la aceptación del nuevo orden político, económico y social del naciente capitalismo argentino. Esas condiciones, para Bunge, iban a cambiar drásticamente hacia principios del siglo XX y la “educación popular” debía ser reemplazada por la “educación patriótica”.

Las diferentes modalidades discursivas de Bunge y Ferreira, no pueden ser explicadas ni por las reglas de formación de los enunciados ni por el tipo de

prácticas discursivas que los atravesaron; son contradicciones solo en tanto consideremos a éstas como funciones del principio de historicidad de los discursos, es decir, en la positividad que los hace posibles.

La “época de Ferreira” es la que corresponde a la necesidad de formar un tipo particular de subjetividad argentina emergente del largo período de las guerras civiles argentinas, en las que el dispositivo de poder escolar debía necesariamente asumir la forma sarmientina de la “educación popular”; pero la “época de Bunge” es la que corresponde a la crisis social, política, ideológica y cultural del modelo anterior en el contexto del resultado de la inmigración masiva que ese mismo modelo anterior había propiciado. No había lugar ya para una subjetividad basada en la educación popular, cuyo sujeto a formar era homogéneamente argentino, sino para un nuevo tipo de subjetividad que formara individuos apropiados para superar la crisis, amalgamar la sociedad y servir de sustento a nuevas relaciones de poder. Esa nueva modalidad del dispositivo educativo fue la “educación patriótica”.

Por ello, la principal diferencia que separa a Bunge de Ferreira no se encuentra a nivel de las reglas discursivas ni de los “temas” que se deducen de ellas, sino fundamentalmente en el tipo de sujeto que debe resultar del proceso educativo, ya que para ambos autores-función la educación es el dispositivo apropiado para formar subjetividades-sujetas. Así, como Bunge y Ferreira no toman al pie de la letra a Comte, a la vez, Bunge tampoco puede tomar al pie de la letra la enseñanza pedagógica de Ferreira: su común filiación discursiva con el positivismo comteano, llevado al extremo su relativismo epistemológico, sustenta diferencias prácticas pero deducidas del mismo patrón discursivo progresivista.

Para sustentar estas afirmaciones procedimos a constatar que ambos discursos, el de Bunge y el de Ferreira, comparten un conjunto de reglas discursivas inscriptas en una estrategia enunciativa común cuyo dominio general hemos definido oportunamente como formación discursiva progresivista. La estrategia enunciativa se refiere, en este caso particular, al dominio particular de la práctica pedagógica inserta en el espacio educativo, por lo que su tema general es la educación. Las reglas discursivas compartidas serían las siguientes:

1. La teoría positivista no debe ser tomada *al pie de la letra*.
2. Así como se desarrolla una raza se desarrolla un individuo.
3. El aprendizaje por parte del alumno debe estar basado en la observación empírica de su entorno inmediato y no en la mera reproducción memorística de un texto.
4. Los alumnos deben agruparse según niveles similares de inteligencia y aptitud, priorizando la enseñanza particular o particularizada (individual).
5. La educación tiene como propósito formar la personalidad del alumno, entendiendo por personalidad su carácter, temperamento, sentimientos, valores e ideas.

6. El método a utilizar por el maestro debe seguir los siguientes pasos metodológicos:

6.1. De lo anterior a lo posterior

6.2. De lo simple a lo complejo

6.3. Del análisis a la síntesis

En los casos de las reglas discursivas 1 a 3 la construcción de los enunciados es idéntica entre Bunge y Ferreira; en cuanto a las reglas 4 a 5 las modalidades de enunciación que cada autor deduce de la regla difiere en cuanto a que se producen desplazamientos en la definición de objetos, conceptos, y formación de sujetos. En el caso de la cuarta regla, Bunge opta por atribuir al Estado la responsabilidad básica en la educación primaria en tanto esa educación debe ser "patriótica"; en el caso de Ferreira se acepta aunque con salvedades la intervención estatal pero en su caso enmarcada exclusivamente en el desarrollo de la educación "popular".

A partir de esta primera observación, ambos autores difieren al producir desplazamientos en cuanto al tipo de sujeto que la educación debe formar, lo que se verifica en la aplicación de la quinta regla: para Bunge, formar la personalidad del alumno implica la enseñanza de la moral y el resultado debe ser un sujeto "patriota"; para Ferreira implica la enseñanza de la libertad individual y el resultado debe ser un sujeto en tanto "ciudadano".

En cuanto a la sexta regla, la diferencia se sustenta en el dispositivo encargado de producir la enseñanza, ya que para Ferreira el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en la relación maestro-alumno y desechando la mediación del texto, en tanto para Bunge la relación se establece entre texto-alumno, minimizando aunque no excluyendo cierto rol orientador del maestro.

CONCLUSIONES

En la Argentina del período 1890-1914, el aparato educativo público escolar fue el principal dispositivo de una política de Estado orientada a la producción social de la nacionalidad. El eje del dispositivo estaba centrado en la formación de maestros normales y la producción sistematizada de textos escolares, bajo estrictos controles reglamentarios por parte del Consejo Nacional de Educación.

A partir de nuestro enfoque teórico es posible pensar al texto escolar como dispositivo de saber-poder, que tiene su propia especificidad dentro de la red de poder que establece con otros dispositivos del espacio educativo: el texto escolar es productor de subjetividades tanto de alumnos como de los maestros normales e, indirectamente, de sus grupos familiares. El texto como dispositivo produce efectos disciplinarios encubiertos, por ejemplo, moldeando gestos y posturas

corporales o induciendo valores morales, al mismo tiempo que produce disposiciones a determinados tipos de prácticas discursivas: hace-decir, hace-escuchar, hace-ver, hace-creer, hace-sentir, hace-pensar y hace-hacer.

Asimismo, conceptualizamos la relación entre el autor y texto (como dispositivo) y entre los diversos autores de una época, como resultados o efectos de poder, producidos por el conjunto de los dispositivos sociales disciplinadores. En este sentido, analizar un texto escolar como práctica discursiva de un autor implica insertarlo en el registro de un determinado modelo de dominación y en su positividad histórica en continuo movimiento.

Las discontinuidades y desplazamientos producidos en el campo enunciativo de los discursos educativos y pedagógicos producidos entre el período de la "educación popular" (organización nacional) y el de la "educación patriótica" (Centenario) no deben ser analizados como rupturas dentro del dominio del discurso positivista, sino como adecuaciones propias del cambio en la base material (positividad) de la estructura social argentina. En esa dirección analizamos los discursos y prácticas discursivas de Bunge y Ferreira, que a tal fin suponen la categoría foucaultiana de "autor-función".

Finalmente, mostramos la compleja trama discursiva en la que un texto escolar, *Nuestra Patria*, aparece como una superficie de emergencia de prácticas discursivas no evidentes, pero no ocultas, y que los textos bungeanos publicados en *El Monitor* hacen evidentes al aplicar el método arqueológico de investigación. En suma, muestran la existencia de un "orden del discurso" que de ninguna manera debe ser considerado superestructural, sino como co-constitutivo de las formas de organización social en su conjunto.

6. El método a utilizar por el maestro debe seguir los siguientes pasos metodológicos:

6.1. De lo anterior a lo posterior

6.2. De lo simple a lo complejo

6.3. Del análisis a la síntesis

En los casos de las reglas discursivas 1 a 3 la construcción de los enunciados es idéntica entre Bunge y Ferreira; en cuanto a las reglas 4 a 5 las modalidades de enunciación que cada autor deduce de la regla difiere en cuanto a que se producen desplazamientos en la definición de objetos, conceptos, y formación de sujetos. En el caso de la cuarta regla, Bunge opta por atribuir al Estado la responsabilidad básica en la educación primaria en tanto esa educación debe ser "patriótica"; en el caso de Ferreira se acepta aunque con salvedades la intervención estatal pero en su caso enmarcada exclusivamente en el desarrollo de la educación "popular".

A partir de esta primera observación, ambos autores difieren al producir desplazamientos en cuanto al tipo de sujeto que la educación debe formar, lo que se verifica en la aplicación de la quinta regla: para Bunge, formar la personalidad del alumno implica la enseñanza de la moral y el resultado debe ser un sujeto "patriota"; para Ferreira implica la enseñanza de la libertad individual y el resultado debe ser un sujeto en tanto "ciudadano".

En cuanto a la sexta regla, la diferencia se sustenta en el dispositivo encargado de producir la enseñanza, ya que para Ferreira el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta en la relación maestro-alumno y desechando la mediación del texto, en tanto para Bunge la relación se establece entre texto-alumno, minimizando aunque no excluyendo cierto rol orientador del maestro.

CONCLUSIONES

En la Argentina del período 1890-1914, el aparato educativo público escolar fue el principal dispositivo de una política de Estado orientada a la producción social de la nacionalidad. El eje del dispositivo estaba centrado en la formación de maestros normales y la producción sistematizada de textos escolares, bajo estrictos controles reglamentarios por parte del Consejo Nacional de Educación.

A partir de nuestro enfoque teórico es posible pensar al texto escolar como dispositivo de saber-poder, que tiene su propia especificidad dentro de la red de poder que establece con otros dispositivos del espacio educativo: el texto escolar es productor de subjetividades tanto de alumnos como de los maestros normales e, indirectamente, de sus grupos familiares. El texto como dispositivo produce efectos disciplinarios encubiertos, por ejemplo, moldeando gestos y posturas

corporales o induciendo valores morales, al mismo tiempo que produce disposiciones a determinados tipos de prácticas discursivas: hace-decir, hace-escuchar, hace-ver, hace-creer, hace-sentir, hace-pensar y hace-hacer.

Asimismo, conceptualizamos la relación entre el autor y texto (como dispositivo) y entre los diversos autores de una época, como resultados o efectos de poder, producidos por el conjunto de los dispositivos sociales disciplinadores. En este sentido, analizar un texto escolar como práctica discursiva de un autor implica insertarlo en el registro de un determinado modelo de dominación y en su positividad histórica en continuo movimiento.

Las discontinuidades y desplazamientos producidos en el campo enunciativo de los discursos educativos y pedagógicos producidos entre el período de la "educación popular" (organización nacional) y el de la "educación patriótica" (Centenario) no deben ser analizados como rupturas dentro del dominio del discurso positivista, sino como adecuaciones propias del cambio en la base material (positividad) de la estructura social argentina. En esa dirección analizamos los discursos y prácticas discursivas de Bunge y Ferreira, que a tal fin suponen la categoría foucaultiana de "autor-función".

Finalmente, mostramos la compleja trama discursiva en la que un texto escolar, *Nuestra Patria*, aparece como una superficie de emergencia de prácticas discursivas no evidentes, pero no ocultas, y que los textos bungeanos publicados en *El Monitor* hacen evidentes al aplicar el método arqueológico de investigación. En suma, muestran la existencia de un "orden del discurso" que de ninguna manera debe ser considerado superestructural, sino como co-constitutivo de las formas de organización social en su conjunto.