

La historia escolar y la construcción de sentidos de identidad: un análisis de los aportes del pensamiento de Elías y Foucault

Valeria Morras¹

Resumen

“La Argentina es un país sin indios”; “Los argentinos descendemos de los barcos”, “En Argentina no hay negros” son frases que se han instalado en el sentido común y que la historia escolar a través de los contenidos y el relato histórico ha contribuido a instalar. En este trabajo establecemos relaciones en torno a la formación ciudadana, la construcción de sentidos de identidad nacional y la historia como disciplina escolar para poder evidenciar las relaciones entre política y cultura, explicitar las relaciones de poder y las jerarquías sociales y culturales que se instituyeron a partir de la identificación de la construcción de determinados sentidos de identidad nacional que se han pretendido transmitir desde la historia escolar.

El pensamiento de Michel Foucault y de Norbert Elias nos ayudan a pensar desde una perspectiva relacional el análisis social sobre lo que pretendemos investigar y en pensar cómo el análisis del componente simbólico es clave para entender y leer el poder.

Summary

“Argentina is a country without Indians”; “Argentineans descend from the ships,” “In Argentina there are no blacks” are phrases that have been installed in the common sense and that the school history through content and historical account has helped to install. In this article, we establish relations around citizenship education, the construction of national identity meanings and history as a school discipline in order to show the relations between politics and culture, to explain the relations of power and the social and cultural hierarchies that were instituted. From the identification of the construction of certain meanings of national identity that have been tried to transmit from the school history. The thinking of Michel Foucault and Norbert Elias helps us to think from a relational perspective the social analysis about what we intend to investigate and to think how the analysis of the symbolic component is key to understanding and reading power.

Palabras claves: Formación ciudadana; identidad nacional; historia escolar; proceso civilizador; relaciones de poder

Key Words: Citizen education; National identity; School history; Civilizing process; power relationships

Fecha de Recepción: 04/02/2017
Primera Evaluación: 09/03/2017
Segunda Evaluación: 30/05/2017
Fecha de Aceptación: 28/06/2017

El presente trabajo está centrado en revisar la cuestión étnica para pensar la construcción de sentidos de identidad nacional desde la historia escolar y cómo esa construcción ha implicado una jerarquización social y cultural a partir de la presencia de fuertes componentes étnico-raciales y culturales en la conformación de esa identidad asociada al desarrollo de la “civilización”: “La Argentina es un país sin indios”; “Los argentinos descendemos de los barcos”, “En Argentina no hay negros” son frases que se han instalado en el sentido común, que la historia escolar a través de los contenidos y el relato histórico ha contribuido a instalar. Se ha ido construyendo así un sentido de identidad nacional que no reconoce la influencia de las culturas indígenas y africanas en la configuración de la denominada cultura nacional.

Para los fines de nuestro trabajo, inscribimos el estudio de la historia como disciplina escolar y con ella la construcción de sentidos de identidad nacional en el marco de una historia socio-crítica de la institución escolar y de la escolarización. Viñao (2008) lo que permite pensarlas como una construcción histórica, por lo que importa explicar y comprender cómo han llegado a ser lo que son. A su vez, esta mirada cuestiona y pone bajo sospecha el modo con el que la escuela se presenta socialmente en torno a lo que se considera “justo” y “verdadero”, al considerarlos una construcción histórica que refleja relaciones de poder: una narrativa que oculta el hecho de que la promesa de progreso ofrecida a través de la escuela es una forma de distribuir a los individuos

en el espacio social que no sólo transmite conocimiento sino que legitima formas de poder dominantes, legitima jerarquías sociales y culturales. Y es justamente sobre estas consideraciones sobre las que centramos nuestro análisis.

En este trabajo la intención es establecer relaciones en torno a la formación ciudadana, la construcción de sentidos de identidad nacional y la historia como disciplina escolar para poder evidenciar las relaciones entre política y cultura, explicitar las relaciones de poder y las jerarquías sociales y culturales que se instituyeron y que aún persisten, a partir de la identificación de la construcción de determinados sentidos de identidad nacional que se han pretendido transmitir desde la historia escolar.

En tal sentido, los aportes del pensamiento de Michel Foucault y de Norbert Elias nos ayudan a pensar desde una perspectiva relacional el análisis social y en pensar cómo el análisis del componente simbólico es clave para entender y leer el poder.

La enseñanza de la historia en el proceso civilizador

La historia sociocrítica de la escuela parte de los aportes del pensamiento de Foucault y su perspectiva genealógica de la historia (Foucault, 1992), lo que lleva a poder problematizar cómo y

porqué las cosas se han constituido así a la vez que se han constituido a través de una historia precisa. Puntualmente nos interesa destacar de Foucault que a partir de revisar la definición de poder, nos permite pensar cómo el poder, considerado como relación y cómo cuestión de gobierno –y no considerado como cosa, como un simple poder del soberano sobre los individuos-, construye sujetos y las formas en cómo sus conductas (tanto individuales como grupales) deberían ser dirigidas. El poder actúa sobre las acciones de los otros y gobernar es estructurar posibles campos de acción de los otros.

Partiendo de considerar que el poder estatal es una forma de poder, al mismo tiempo individualizante y totalizante, (y que las demás relaciones de poder han quedado cada vez más bajo su control) este autor propone considerar al Estado moderno como una “estructura muy sofisticada a la cual los individuos pueden ser integrados bajo una condición: que esa individualidad puede ser moldeada de otra forma y sometida a una serie de patrones muy específicos” (Foucault; 1988: 10). Para ello, las relaciones de poder (en el sentido restrictivo de la palabra gobierno) “han sido progresivamente gubernamentalizadas, es decir, elaboradas, racionalizadas y centralizadas en la forma de –o bajo los auspicios de- instituciones del Estado” (1988: 19). Esta perspectiva nos permite problematizar la consolidación de la escuela como una de las instituciones

en la que el Estado deposita la formación del ciudadano² a partir de una educación institucionalizada de los sujetos.

La obligatoriedad de dicha formación fue paralela a la consolidación de un Estado-nacional que fue depositando en la escuela la tarea de formar a las nuevas generaciones bajo el ideal de ciudadano que ese Estado necesitaba, estableciendo los conocimientos legítimos, considerados válidos para el conjunto de la sociedad. La escuela se constituyó como una institución cultural del proyecto moderno: es decir, como institución civilizadora de los individuos para el Estado³, transmisora del sentido de la nacionalidad. En dicha transmisión una de los pilares básico ha sido la enseñanza de la historia, que a través de una determinada selección de contenidos y la construcción de un relato escolar de la historia nacional ha contribuido a la construcción de determinados sentidos de identidad nacional a la vez que ha producido la exclusión de historias, de sujetos y de saberes como pertenecientes y constructores de esa historia nacional. Y es que, siguiendo la tesis que sostiene Veiga (2002; 2011) la monopolización de los saberes por parte del Estado es un hecho fundamental para la consolidación del curso del proceso civilizador y la transmisión de esos saberes monopolizados se ha realizado a través de la escuela. Es por eso que, siguiendo la perspectiva teórica de Elías (1989; 2000) consideramos a la institucionalización de la escuela como parte del proceso civilizador⁴.

En el proceso de construcción y consolidación del Estado Nación argentino en manos de una élite ligada al desarrollo

de una economía agroexportadora, la imagen “Civilización o Barbarie” funcionaría como principio legitimador del orden político y como representación social de una sociedad amenazada propensa a la descomposición social por lo que se instauraría la lucha⁵ contra todo lo que comenzaría a identificarse como la “barbarie” (Svampa, 2010). Hacia finales del siglo XIX y sobre todo a principios del XX, la imposición de una homogeneidad cultural⁶ se consideró la clave para lograr la instalación de la Argentina en las sendas de lo que se consideraba desde el pensamiento hegemónico europeo occidental –sostenido en estas tierras por variados intelectuales, empresarios y políticos- el “Progreso” y la “Civilización”. La asimilación de muchos de los sujetos a la cultura hegemónica, para integrarlos a la sociedad nacional, ha implicado la convivencia con el racismo de la sociedad, el desprecio y la discriminación. La formación ciudadana “no se sustenta en los valores, costumbres y tradiciones de los sujetos reales, sino que apela a la imposición-legitimación de una cultura política que obedezca a pautas racionales y universalistas de conducta” (Giovine, 2000: 38). Así, “a difusão da escolarização como categoria de atividade social foi fundamental para os processos de alteração da sociabilidade em curso, ao longo do século XIX e no início do século XX, bem como para as mudanças dos mecanismos de produção das distinções sociais que significaram alterações expressivas nas relações de gênero, geração, etnia e classe social”. (Veiga, 2002, 99)

En este marco es donde cobra sentido la construcción de una historia escolar que contribuye al proceso de civilización, a partir de la enseñanza de una historia basada en el desarrollo de los Estados y de la cultura “civilizada”. La Historia como disciplina escolar irá ocupando un lugar privilegiado en la formación del ciudadano al transmitir valores identitarios vinculados al Estado Nación. La construcción de un relato sobre la historia nacional, construida sobre una imagen de la Argentina del “progreso” y la “civilización”, dejará ajena a la población mestiza, indígena y negra, cuyos modos de vida vinculados a la “barbarie” e identificados con el “atraso”, había que desarticular o incluso desterrar para llevar adelante el desarrollo de una economía capitalista agroexportadora. Esta imagen, junto con una redefinición de ciudadanía, contribuyó también a la nacionalización de los inmigrantes. La nación, como identificación en un todo común, debía quedar por encima de cualquier otro tipo de solidaridad que se estaban desarrollando entre diversos sectores y que podían amenazar los valores que la élite política e intelectual desde el Estado pretendía instaurar en la sociedad: el ciudadano ideal era aquel identificado con la patria y sólo emplea métodos “legales” para hacer valer sus derechos, actuando políticamente de manera “razonable”⁷. A inicios del siglo XX, el cosmopolitismo comenzaría a percibirse como una amenaza para la élite, que necesitaba de ciudadanos que respetaran al Estado que habían

construido, y con éste el orden que pretendían imponer. Para ser leal al Estado argentino había que sentirse parte del pueblo argentino: comienza a fortalecerse una educación y una historia escolar para la formación de ciudadanos nacionalistas y patrióticos⁸.

A través de distintas acciones surgidas fundamentalmente a través del Consejo Nacional de Educación (a través de Estanislao Zeballos y, posteriormente, José María Ramos Mejía) y de intelectuales nacionalistas (como Ricardo Rojas), la historia escolar se constituirá como una disciplina escolar al servicio de la formación de ciudadanos amantes de la patria y defensores de lo que se considerará el ser nacional frente a una diversidad considerada amenazante.

De relaciones e interdependencias: vínculos entre cultura y política

Ahora bien, llegados a este punto consideramos importante tener presente que la dinámica de los procesos sociales no se explica por las intenciones y actos de cada individuo (por más que los constituyan) sino por su propia estructuración. “De la interdependencia de los individuos se deriva un orden más fuerte que la voluntad de los individuos aislados que lo constituyen”, sostiene Elias (1989: 460), por lo que el pensamiento de Elias convoca a la “vigilancia epistemológica” (Castorina, 2008:

90) a la hora de pensar la relación entre formación ciudadana, construcción de sentidos de identidad nacional y la historia escolar, para no creer que el orden y las disrupciones sociales son el resultado de las intenciones o actos voluntarios de los individuos. La vida social es el resultado no intencional de la acción humana intencional y de la interacción.

Esta perspectiva teórica de Elias nos permite superar la visión más tradicional de dominantes-dominados, sobre todo basada en término de clases, y nos permite pensar el tema de manera más abarcadora, dentro el marco del proceso civilizador. Elias nos propone pensar relacionamente el análisis social a partir de una concepción de sociedad como figuración, es decir, como un entramado de interdependencias constituida por los individuos en donde la cuestión del poder es central. Estas interdependencias recíprocas entre los individuos que componen una figuración implican desigualdad, por lo que es necesario pensar en las relaciones de poder en el entramado de esas interdependencias, bajo una construcción de poder que es simbólica. (Elias, 2000) Por ello entendemos que la construcción de sentidos de identidad nacional se produce en una red de relaciones de interdependencia en donde unos grupos, con un poder de cohesión e integración mayor que otros grupos poseen un excedente de poder por encima de esos otros grupos, por lo que logran instalar sus sentidos de identidad. Esos sentidos se transmiten en la institución escolar, a través de discursos, rituales, conmemoraciones y a través de contenidos

y relatos transmitidos en la enseñanza de la historia. Es en este punto como Elias y Foucault nos ayudan a pensar cómo el análisis del componente simbólico es clave para entender y leer el poder.

La perspectiva teórica relacional nos ayuda a problematizar la relación entre enseñanza de la historia y la formación del Estado y la sociedad argentina moderna a través de la formación del ciudadano en la escuela y la consiguiente transmisión de sentidos de identidad nacional. Lo que implica ver la relación entre la historia como disciplina escolar y la construcción de una identidad nacional que contribuye a la consolidación de determinadas relaciones de poder al interior de la sociedad legitimando determinadas jerarquías sociales y culturales. La construcción del relato histórico escolar que contribuye a la construcción de sentidos de identidad nacional para la formación del ciudadano es interdependiente de las relaciones de poder que se establecen en la sociedad, cuestión que nos permite pensar a la escuela como figuración (Veiga, 2011).

La construcción de sentidos de identidad nacional basados en términos étnico-raciales y culturales

En el contexto histórico de construcción y consolidación del Estado nación en Argentina la red de interdependencia humana creció por lo que nuevas interdependencias comienzan a desarrollarse, considerándose importante, por parte de diversos grupos con un

poder de cohesión importante, la institucionalización de la educación escolar de las nuevas generaciones. En este contexto, la enseñanza de la historia se consolida en la escuela adquiriendo un fuerte carácter nacional-moralizador, donde a través de fechas y próceres, con la presencia de mitos y tradiciones inventadas, se ha ido gestando una tradición en torno a ella que ha perdurado y caracterizado su enseñanza durante el siglo XX y que ha naturalizado la finalidad nacionalizadora de la historia en la escuela. Se difunde así, un relato de la historia argentina en torno a la conformación de la sociedad y la nacionalidad argentina que ha contribuido a construir *una* determinada identidad como sociedad, naturalizándola, excluyendo y silenciando otras alternativas posibles de construcción de la identidad argentina y de pensarnos y reconocernos como nación plural y diversa. Se han priorizado así, en general, el protagonismo de ciertos sujetos y relatos en la historia argentina, jerarquizando de este modo sujetos, saberes, relatos e historias. “El éxito del Estado argentino se manifestó en la institución de un imaginario de un “país sin indios” justamente en un territorio proporcionalmente con más población que se considera indígena que en Brasil”. (Grimson, 2011: 33)

Sostiene Elias (2000) que la balanza de poder desigual posibilita la construcción de estigmatización del grupo con una distribución de poder diferencial mayor con respecto al grupo estigmatizado. “Un grupo puede

estigmatizar a otro efectivamente mientras esté bien establecido en posiciones de poder de las cuales el grupo estigmatizado se encuentra excluido. Mientras perdure esta condición el estigma de la desgracia colectiva impuesta a los marginados puede persistir. El desprecio absoluto y la estigmatización unilateral de unos marginados que carecen de toda posibilidad de defenderse son indicios de una balanza de poder extremadamente desigual” (2000: 89).

Elias nos ayuda a pensar la construcción de sentidos de identidad nacional basada en términos étnico-raciales y culturales como un aspecto central de la relación que se construye entre grupos dentro de una sociedad con un diferencial de poder desigual. La idea, siguiendo a Elias (2000), de que el grupo dominante se cree humanamente mejores que otros, que se consideran poseedores de una virtud humana superior se puede evidenciar tanto en lo que implica la transmisión en la escuela de lo que se considera el patrimonio cultural de la humanidad -ligado a un reconocimiento que lo que se considera “universal” aparece como sinónimo de occidental al tiempo que implica un proceso de invisibilización de culturas- como así también en torno a la construcción de los sentidos de identidad nacional, donde el color de piel diferente al blanco se convierte como componente simbólico de un valor humano más bajo en torno a la identificación de quiénes son los argentinos. Elias nos plantea

pensar en la larga duración la connotación racial y en este sentido Foucault plantea como el poder “impone una ley de verdad que (el individuo) tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que construye sujetos individuales” (1988: 7), posibilita la discriminación, la marginación. La cuestión de la etnia-raza pasa a ser crucial para la jerarquización de los individuos en el proceso civilizador, tal es así que “(...) un cuerpo no blanco es un cuerpo mirado con sospecha con relación a su capacidad cognitiva, a su moralidad, al valor de su trabajo y al derecho sobre el territorio”. (Segato, 2016: 19)

Los mensajes transmitidos desde la historia escolar ha sido discriminatorios y prejuiciosos respecto a los indios, mestizos, negros e “incultos” llegando tanto a invisibilizarlos como sujetos históricos como incluso a transmitir mensajes folklorizando aspectos de su cultura, y contrariamente generaban relatos para conocer y fomentar la admiración por la cultura europea (Amuchástegui, 2009; Arieta, 2006; Delrio et al, 2010; Novaro, 2003). Y podemos decir que dichos discursos llegaron a justificar la desaparición contra todo lo que se oponía al “progreso” y la “civilización” considerado necesario para el desarrollo de la nación, como ha sido el discurso instalado en torno a la “Campaña del Desierto”. Eso ha contribuido a que se inculque y proyecte un principio esencial de la conformación territorial y cultural de la nación Argentina, en donde los estudiantes aprenden que las injusticias a las que se someten los indígenas eran prácticamente inevitables (Ruiz Silva, 2011). Se ha transmitido, de

este modo, la imagen de la Argentina como una nación blanca, bajo el patrón cultural occidental y europeo, bajo una narración donde la “civilización” ha triunfado sobre la “barbarie”. “La historia es imaginada y encuadrada en términos de necesidad lógica, lo cual deviene *esencialización* del pasado relatado: *si sucedió así es porque era necesario que sucediera*”⁹ (Ruiz Silva, 2011: 189)

La interpretación que venimos desarrollando nos permite problematizar los vínculos entre formación ciudadana y procesos de producción de identidades a la hora de pensar en la legitimación de ciertas relaciones de poder y jerarquías sociales y culturales que la escuela - como instrumento de gobierno de las sociedades modernas (Hunter, 1998)- contribuye a generar y que constituye un patrón de gobernabilidad de la población como sujeto político convertido en ciudadano. Desde esta mirada se comprende la formación ciudadana bajo una determinada identidad que garantice que los habitantes se identifiquen, acepten y sean leales al gobierno del Estado y se conviertan en trabajadores productivos. La construcción de esta identidad estuvo fuertemente basada en una concepción esencialista que implicó una construcción determinada de *lo común*, identificado como lo homogéneo, y la conformación de un discurso en torno a un *nosotros* singular, generando un *otro* alterno al interior mismo de la sociedad. En Argentina la identificación nacional fue considerada como una herramienta de ciudadanía: así, ciudadanía y nación, ciudadanía e identidad nacional crecieron

y se reforzaron mutuamente (Giovine, 2000, Grimson, 2007), abarcando la ciudadanía tanto una dimensión política como comunitaria. La ampliación de la ciudadanía, y con ella la cultura civilizada, pasa a ser el patrón de gobernabilidad del sujeto político y la escuela uno de los principales instrumentos de gobierno para lograrlo (Giovine, 2000).

Así, la relación entre ciudadanía e identidad nacional ha implicado el reconocimiento de ciertas identidades culturales: ha implicado la cuestión de género, de clase como de étnia. El ciudadano argentino “ideal” ha estado representado bajo la imagen del hombre blanco (descendiente de europeos) portador de prácticas culturales “civilizadas” consideradas universales pero con fuerte arraigo europeo y vinculadas a los modales del grupo más poderoso¹. La transmisión en la escuela de patrones culturales etnocéntricos ha sido funcional a la clasificación de la población, generando jerarquías al interior de los argentinos contribuyendo a la producción de la exclusión, discriminación, estigmatización de individuos que no eran reconocidos en aquella identidad. De este modo, cultura y educación contribuyeron a la construcción de las diferencias sociales, que han sido coincidentes, con diferencias en el color de piel, contribuyendo a generar un prejuicio social hacia las personas identificadas a los sectores populares, portadoras de otras prácticas culturales y de pieles más oscuras que perdura hasta

hoy en día. La construcción de estas diferencias basadas en el color de la piel, y generadora de desigualdades, da cuenta de las diferencias de poder y la exclusión del grupo menos poderoso. La construcción de la “desigualdad racializada permaneció muda: en la historia nacional rara vez se la reconoció como una injusticia”. (Adamovsky, 2015: 98).

Partimos de considerar entonces que los sentidos de identidad nacional contruidos y que se han transmitidos a través de la historia escolar han sido acordes, a lo largo del siglo XX, a un orden social y cultural y a determinadas relaciones de poder que han contribuido a generar históricamente la discriminación o invisibilización de un *Otro* al interior de la sociedad, lo que ha llevado a la *devaluación cultural, exclusión social y marginación política* de amplios grupos sociales en nuestro país; por lo que consideramos que esos sentidos de identidad se han convertido en obstáculos importantes para el fortalecimiento democrático y la consolidación de los derechos ciudadanos para todos.

Conclusiones

Pensar la educación como proceso social y, por tanto a la escuela como figuración, como nos invita Veiga, permite problematizar el “proceso escolarizador en tanto resultado de relaciones de poder entre personas

y/o grupos con equilibrios diferenciados” (Veiga, 2011: 87) y esto nos resulta particularmente interesante para problematizar la historia como disciplina escolar en torno al porqué la existencia y persistencia de unos contenidos y no otros, a la legitimación de cierto relato histórico escolar y de ciertos rituales que han formado parte de la construcción de sentidos de identidad nacional.

La perspectiva teórica elegida nos ayuda a evidenciar las relaciones entre cultura y política y nos aleja de una mirada reproductivista para poner el foco de la educación escolar en la función de civilizar a los individuos para el Estado moderno (Varela y Álvarez Uría, 1991). A su vez, esta perspectiva nos permite comprender desde otro lugar la dinámica de los procesos sociales en general y del proceso escolarizador y de la enseñanza de la historia en particular, más allá de las explicaciones fundadas en ideologías o en perspectivas deterministas, o incluso en la idea de lucha de clases, ya que siguiendo a Elias, comprender las posiciones que los sujetos ocupan en las redes de dependencia e interdependencia humanas, es clave para comprender así las relaciones de poder presentes en determinada sociedad. Consideramos importante tener presente ésto para pensar a la escuela y a la historia como disciplina escolar tanto como espacios sociales que contribuyen a establecer ciertas relaciones de poder a la vez que como espacios donde se disputan esas relaciones de poder.

Para poner en revisión la identidad bajo la cual se ha identificado históricamente

al ciudadano argentino consideramos necesario interpelar a las narrativas construidas en torno a la historia escolar que han contribuido a incorporar en el imaginario la idea de identidades inmutables. En contraposición a la construcción de la homogeneidad de fines del siglo XIX y principios del XX vista como natural, la historia como disciplina escolar puede convertirse en una disciplina adecuada para pensar la diversidad cultural menos como realidad natural, tomada como entidad objetiva, sino más bien como construcción sociohistórica (Briones, 2009: 37) para poder desencializar la diversidad (Grimson, 2008) comprender el carácter histórico-político de dicha construcción y poder

percibir las relaciones de poder que se esconden detrás de esa construcción de lo diverso por oposición a lo nuestro como homogéneo.

Es por ello que la perspectiva teórica planteada consideramos que nos permite replantear la noción de diversidad cultural que actualmente se encuentra presente en el discurso educativo, para problematizar la presencia discursiva de la diversidad cultural y poder pensarla en términos de construcción de la diferencia, como de la desigualdad, construcción realizada como consecuencia de la presencia de grupos interdependientes con un diferencial de poder desigual. Cuestión que consideramos nos permite pensar cómo el ideal civilizatorio continúa siendo importante en la escuela.

Notas

1. Profesora en Historia (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares en contexto (FLACSO/Argentina). Maestranda en Educación (UNLP). Docente-investigadora (UNQ – UNLP). Cargo actual: Docente-investigadora. Investiga acerca de temas vinculados con la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Se ha desempeñado como docente de escuelas secundarias durante más de 10 años. vmorras@gmail.com

2. El acceso a la condición de ciudadano ha implicado no sólo que el individuo moderno en tanto ciudadano tiene derechos y también obligaciones para con el Estado sino que además se sienta parte de una identidad compartida: ser ciudadano implica *pertenecer* a una comunidad, a una identidad, lo cual requiere el *reconocimiento* como parte de ella, reconocimiento que no siempre ha implicado a todos los ciudadanos por igual.

3. “La historia del Estado moderno es la historia de un creciente deslizamiento de las relaciones de poder verticales (Estado-individuo), basadas en la coacción física, hacia formas de gubernamentalidad cada vez más interiorizadas voluntariamente por los sujetos. Es de esta suerte como el Estado moderno crea el sujeto como objeto de las políticas de poder (lo que Foucault denominará como biopoder y la política de control de las poblaciones), pero

también como sujeto autodeterminado que se autodisiplina (...) Y es justamente (...) en el paso de formas punitivas externas de dominación que se ejercen sobre los cuerpos a formas de autocontrol interno de las almas, de prácticas de violencia física a otras de violencia simbólica, cuando se fundan los sistemas nacionales de educación y cuando se generaliza la escolarización como elemento institucional de aprendizaje e inculcación de la tecnología del yo" (Cuesta, 2005: 106-107)

4. De ahí la importancia atribuida a Sarmiento en Argentina acerca de la apuesta de la educación vinculada al progreso y como parte del proceso civilizatorio. Y su impulso a la educación común y obligatoria de todos los niños y su tradicional consideración como "el padre de la educación".

5. Esa lucha implicó el exterminio cultural o físico de muchos sujetos representados en diferentes comunidades que se organizaban bajo patrones culturales que no se correspondían con el nuevo orden político y social que se pretendía imponer desde el estado conservador

6. Dicho triunfo implicó "disputas políticas e ideológicas que dividían a la sociedad en la era de la emergencia de las masas: integración o diferenciación cultural como eje de la construcción nacional, criterio político o cultural como rasgo de pertenencia nacional, patriotismo como expresión de un compromiso cívico o como subordinación del ciudadano al cuerpo de la nación; muchas de estas variantes se expresaron en la polémica entre patriotas y cosmopolitas". Bertoni, Lili Ana (2007) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica. P. 119

7. Dicho ideal traía aparejado desestabilizar y desprestigiar modos de lucha traídos sobre todo por inmigrantes anarquistas. Ver Adamovsky, 2015.

8. Estanislao Zeballos hacia 1887 informa y reclama, al Consejo Nacional de Educación, un cambio de actitud en las escuelas al considerar que se estaba descuidando la adhesión a la patria y no se atendía la formación de la nacionalidad. Ese mismo año se renueva el Consejo Nacional de Educación, coincidente con el auge de la preocupación por la nacionalidad y el entusiasmo patriótico. A partir de entonces se le otorga mayor importancia a la enseñanza de la historia patria y a los actos escolares para las fiestas patrias. Bertoni, 2007, op. Cit.

9. Es destacado es nuestro.

10. Decencia, hombres cultos, normalidad han sido identificadas como conductas de una persona "civilizada" y han servido para la jerarquización de la población a partir de criterios culturales basados en una determinada concepción de cultura. Concepción acorde justamente a la legitimación de esa jerarquización.

Bibliografía

- ADAMOVSKY, E. (2015). *Historia de la clase media argentina*. Buenos Aires: Planeta-booket.
- AMUCHÁSTEGUI, M. (2000): "El orden escolar y sus rituales". En Gvirtz, Silvina, *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.
- AMUCHÁSTEGUI, M. (2009): "El discurso sobre los indígenas en los manuales escolares", Ponencia presentada en la *XII Jornadas Interescuelas. Departamentos de Historia*, Universidad Nacional del Comahue, Río Negro
- ARTIEDA, T. (2006): "Lecturas escolares sobre los indígenas en dictadura y en democracia (1976-2000) En, Kaufman, Carolina (Dir.) *Dictadura y Educación. Tomo 3*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- BERTONI, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CALDERON, P. (2003). Michel Foucault por sí mismo, BCF Productions, Arte France. https://www.youtube.com/watch?v=_wEsYlr5DQM
- CASTORINA, J. (2008): Las contribuciones de la teoría social de Elias para el estudio de las violencias en la escuela: un enfoque epistémico. *XI Simposio Internacional Proceso Civilizador "Civilización, cultura e instituciones"*, Universidad de Buenos Aires. Julio; pp.84-94. [Versión electrónica]
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro –EUB.
- DELRIO, W. et al. (2010): "Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina", ponencia presentada en el *III Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Buenos Aires, 28-30 de octubre.
- ELIAS, N. (1989): "Resumen: Bosquejo de una teoría de la civilización". En Elias, Norbert, *El proceso civilizador: investigaciones psiogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- ELIAS, N. (2000): "Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados". En: ELIAS, N. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- FOUCAULT, M. (1988): "El sujeto y el poder". En *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50 N° 3, pp 3-20 (versión electrónica)
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed La Piqueta.
- GIOVINE, R. (2000): "Instituciones escolares y hombres públicos para un proyecto de Nación", en *Culturas políticas, ciudadanías y gobierno educativo en el ámbito de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría (mimeo).
- MORRAS, V. (2015): "La política educativa en relación a la enseñanza de la historia en la Provincia de Buenos Aires. Una mirada crítica para abordar los Diseños Curriculares de

Historia". Ponencia presentada en las *XV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

NOVARO, G. (2003): "Indios, Aborígenes y Pueblos Originarios. Sobre el cambio de conceptos y la continuidad de las concepciones escolares", en *Educación, lenguaje y sociedad*, Vol.1, N° 1 (diciembre): Universidad Nacional de La Pampa, General Pico.

RUIZ SILVA, A. (2011). *Nación, Moral y Narración. Imaginarios sociales en la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SEGATO, R. (2016): "La invención de la raza", en *Revista Acción*. N° 1.190. pp. 18-20

VEIGA, C. (2002): A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n° 21. Pp.90-103. [versión electrónica]

VEIGA, C. (2011): "Cuestiones teóricas y conceptuales para la investigación de la psicogénesis y sociogénesis de los procesos escolarizadores. *Universitas Humanística*, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; pp. 85-110 núm. 71. Enero-junio [versión electrónica]

SVAMPA, M. (2010). *El dilema Argentino: Civilización o Barbarie*. Buenos Aires: Ed. Taurus

VIÑAO, A. (2006): "La historia de las disciplinas escolares", en *Revista Educativa*, Universidad Nacional de Salamanca. N° 25. Pp. 243.269.