

ESTADO Y OBLIGATORIEDAD ESCOLAR: UNA MIRADA HISTÓRICA SOBRE ARGENTINA Y JAPÓN

MARCELA MOLLIS

Introducción

HACIA FINES DEL SIGLO XIX, ARGENTINA Y JAPÓN estaban consolidándose como estados nacionales; en el plano de la educación esto significaba la configuración del conjunto del sistema educativo moderno: desde las instituciones hasta los edificios, incluidos la normativa, los planes de estudio, los profesores, los maestros y los libros de texto. Entre 1880 y 1930 se produjo, en ambos casos, una notable expansión del sistema educativo, tanto de sus actores como de sus instituciones (Mollis, 1990a). Podemos sostener, pues, que la socialización y la instrucción, ambas funciones básicas del nivel compulsivo de escolarización, fueron el vehículo por medio del cual la cultura nacional se reprodujo y se transmitió a la nueva generación. En una sociedad agraria y tradicional (como lo era el Japón del siglo XIX), el proceso de reproducción cultural antes aludido, tenía lugar en el ámbito familiar. De cualquier modo, en el pasado feudal japonés, la instrucción era el privilegio exclusivo de los samurais y de sus superiores dado que los campesinos, los artesanos, los mercaderes y las mujeres quedaban excluidos de tal prerrogativa (Amano, I., 1990: 55).

Con la creciente división del trabajo surgió una nueva forma de socialización basada en el consenso y en una relación directa con él, ya que la socialización familiar comenzó a revelarse insuficiente para las nuevas necesidades. Es posible verificar que este proceso coincidió con los procesos de constitución y consolidación de ambos estados nacionales. En efecto, la necesidad de crear un nuevo tipo de ciudadano (ciudadano-súbdito en Japón) llevó al diseño y a la implantación de una educación con las características de obligatoriedad y universalidad (para todos, sin distinciones de clase, cre-

do o color). Durante los ochenta, en Japón y Argentina se sancionaron leyes que crearon los sistemas de educación obligatoria (en marzo de 1886 fue promulgada la Ordenanza de la Escuela Primaria Japonesa que dividía los cursos en ordinario y superior; el primero era de carácter obligatorio; en Argentina, la ley 1420 se promulgó en 1884). Ambos estados asumieron, de este modo, una responsabilidad que hasta ese momento estaba, en Japón, en manos de los clanes feudales y de los templos budistas (las denominadas escuelas *Hanko* y *Terakoya* del periodo Tokugawa, respectivamente) y en Argentina, de los particulares (preceptores e institutrices) y de la Iglesia católica argentina. Así comenzó a diseñarse una política educativa con un fuerte mensaje de contenido moral para todos los ciudadanos. La escuela tenía que actuar como una guía moral, crear buenos hábitos y auspiciar una profunda identificación del habitante con el país.

La constitución de las naciones modernas acusa un largo proceso histórico que encuentra sus mayores exigencias formales en el siglo XIX. Las "unidades nacionales" se lograron sobre la base de las disputas seculares y de los conflictos entre las fuerzas representantes de la tradición, temerosas de un cambio que promoviera la pérdida del lugar de privilegio que detentaban. Así se elevaron las voces de los modernizadores que confiaban —en Japón como en Argentina— en la ilustración del pueblo, la instrucción pública universal, y obligatoria, y la alfabetización como instrumento para lograr el resultado que se buscaba. Dicho de otro modo, tanto la oligarquía modernizante argentina como la aristocracia ilustrada nipona, que encarnaban al estado nacional en ambos casos, sabían que para mantener la unidad y la cohesión social, el estado debía organizar su control por medio de diversos mecanismos que lo hicieran efectivo y le dieran legitimidad. La educación compulsiva se convirtió así en una herramienta fundamental de ese propósito, aunque fue peligrosa para algunas fracciones conservadoras que preveían el cuestionamiento al *statu quo* derivado de este nuevo ímpetu "modernizador" —sinónimo de occidentalizante en el caso del Japón o de anticlerical en el caso de Argentina (Mollis, M., 1990a).

El Estado y la escuela argentina: proclama y realidad en la segunda mitad del siglo XIX

Los procesos de consolidación de los estados nacionales generaron un tipo particular de demanda educativa, que buscaba crear ciertas cualidades vinculadas con los requerimientos políticos que exigía su nueva existencia. Como consecuencia de estos procesos, las demandas no se vieron sólo como modos de garantizar el orden y la constitución legal, sino también como instrumentos necesarios para que la comunidad accediera a dicho orden.

La integración de la población significaba no sólo vinculación ideológica con el conjunto de las orientaciones políticamente deseadas, sino también el desligamiento de las particulares y tradicionales relaciones de poder y de sus estrechamente limitados mundos lingüísticos y de vida. La estabilización de todo sistema estatal de poder confiado a la escuela, incluía la tarea de colocar al individuo a partir de las lealtades tradicionales en una relación directa con la autoridad pública la cual fue concebida entonces como base para las relaciones sociales más libres (Lechinsky, A. y Roeder, P., 1983: 53-54).

El corolario de esa ecuación fue la "escuela redentora", que nació con un sentido misional y se configuró en función del "apostolado" de los maestros o verdaderos sacerdotes de la religión del estado liberal: la instrucción y el patriotismo. Baste recordar la vieja sentencia sarmientina: "Un pueblo ignorante seguirá siempre a Rosas", lo que equivale a decir, "un pueblo ilustrado siempre elegirá bien a sus gobernantes". La función redentora de la escuela queda mejor dibujada en el discurso que Sarmiento pronunció en el acto fundacional de la Escuela de Catedral al Norte; en 1859:

La escuela es en lo moral lo que la palanca de Arquímedes en lo físico, el más vulgar y conocido mecanismo humano, la más colosal de las fuerzas aplicadas a la materia o a la inteligencia... Los pueblos antiguos hicieron en pirámides y mausoleos la apoteosis de lo pasado y la muerte, ensalzando la tumba. Los pueblos modernos principian hoy a enaltecer el porvenir y la vida, erigiendo en la escuela monumental la cuna del pueblo donde han de crecer y desarrollarse las virtudes y las dotes sociales de todos...

La difusión de las luces viene entre nosotros ligada a las cuestiones políticas y se mezcla en la conciencia pública con los otros intereses sociales. Por eso el público se apasiona ardientemente por ellas, por eso las escuelas decaen entre nosotros cuando los que combaten por la libertad política son prostrados o sucumben. Si los Augures romanos hubieran sido consultados

por Scipion, le habrían dicho que esto significa que la campaña que va a abrir, es la campaña de la civilización contra la barbarie; que se fundarán escuelas a cada batalla que gane; que las escuelas en su generalización o en su decadencia están hoy más ligadas a la suerte de sus armas; y que el historiador de Belgrano, el patriota honrado, el sabio modesto, está destinado a imitarlo y completarlo, dando batallas y fundando escuelas a su paso. ¡Gloria a las armas de la civilización, que empuña hoy Buenos Aires! ¡Gloria al Estado de Buenos Aires! (Sarmiento, Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, 1939: 84-87).

Coincidimos con Puiggrós cuando plantea que el discurso pedagógico liberal que se institucionalizó en el estado oligárquico no fue solamente un discurso anticonservador y anticlerical, sino una propuesta político pedagógica para el conjunto de los sectores sociales ("progresistas y oprimidos"). Por esa razón,

el discurso de la "instrucción pública" resultó un instrumento importantísimo para la construcción del sistema de hegemonía postulado por los sectores dominantes. Su papel fue contradictorio, por un lado contribuyó a la democratización de la sociedad dentro del capitalismo y por otro, constituyó el marco para la interpelación de los sujetos por parte de las clases y sectores dominantes (Puiggrós, A., 1984: 17).

Al promediar el periodo de construcción y consolidación del estado nacional, las autoridades neutralizaron las tendencias centrífugas que se le oponían. Esta búsqueda de consenso al margen de la apelación a la violencia, pasaba en buena medida por la posibilidad de otorgar legitimidad a un sistema político a través de la constatación con el nuevo orden, mediante la ampliación y monopolio por parte del estado de ciertas tareas, entre ellas la educativa (Mollis, M., 1990: 13-15). Con este fin se llevó a cabo una notable ofensiva en la década de los ochenta que significó la creación del Consejo Nacional de Educación, la reunión del Congreso Pedagógico, la sanción de la ley 1420, lo que supuso el avance del estado y el momentáneo retroceso de su más inmediato competidor: la Iglesia. Por otra parte, podría decirse que en este periodo, el sistema educativo institucional y estatal se creó desde la nada. En el año 1883 había 1 912 escuelas y 11 030 maestros, hacia 1890 las escuelas habían aumentado a 11 999 y los maestros a 58 271, en tanto que la población escolar que asistía a las escuelas elementales en 1883 era de 145 660 y en 1930 había aumentado a 1 444 892

(Censos Nacionales de Educación). Sin embargo, la falta de docentes argentinos hizo necesaria la presencia de extranjeros que, para 1888, constituían 26% de los maestros de Buenos Aires (M.I. Barbero y D. Roldán, 1987: 79). En algunas de las provincias, en 1894, sólo 20% de los maestros tenía título habilitante. Tampoco la falta de textos alteraba la situación. Ramos Mejía quedó fuertemente impresionado cuando, luego de recorrer las escuelas primarias, en 1908, descubrió que en la mayoría de ellas se utilizaban libros extranjeros, en particular *Cuore* de d'Amicis (*El Monitor*, 1984: 1212). La escuela redentora tendría como misión nada más ni nada menos que plasmar en la realidad social, el sueño de todo un siglo. El sueño de los iluministas, que el optimismo pedagógico del siglo XIX aspiraba a hacer real:

Allá y aquí, en Italia, en Francia, en la Argentina, en América: la escuela común, obligatoria, gratuita, abierta a todos, la alfabetización, ha surgido para transformar a la humanidad, para redimir a los hombres de la ignorancia de la opresión. Pondrá en sus manos el alfabeto y el libro, la Constitución y la prensa libre, la ciencia y la formación moral, ¡ay los tiranos! (Zanotti, J. L., 1972: 35).

En la década de los ochenta se fundaron los pilares de la legislación educativa argentina y desde entonces hasta el centenario (1910), entre los diferentes proyectos educacionales se desarrollaron luchas cuyo resultado —nos atrevemos a postular— fue el triunfo de los “normalizadores” (Puiggrós, A., 1990: 42). Estos expresaron una concepción de la educación vinculada con un país agro-exportador, política y culturalmente restringida, antes que a la nación industrializada y progresista con la que soñó la generación del treinta y siete y una buena parte de los representantes del Congreso Pedagógico de 1882 (Mollis, 1990: 102-103). En efecto, como lo señala Puiggrós, el acentuado federalismo de la ley 1420 fue rectificado con la promulgación de la llamada “Ley Lainez” de 1905, que ampliaba las atribuciones del gobierno nacional con respecto de la educación primaria provincial.

José María Ramos Mejía, presidente del Consejo Nacional de Educación expresaba en 1908, la preocupación del gobierno central por lograr la unidad nacional frente al gran caudal inmigratorio que nuestro país había albergado:

La fuerza del Estado para conseguir el encarrilamiento del pueblo y lograr al mismo tiempo su propia unidad y fortaleza, reside como he dicho, en primer término en la escuela (cit. por Puiggrós, 1990: 46).

El estado era un instrumento indispensable para realizar acciones tendentes a limitar y encarrilar a los inmigrantes a fin de someterlos a las reglas de juego establecidas por la oligarquía reinante. La educación compulsiva no sólo significaba la subordinación a los valores comunes y a un mayor conocimiento de la sociedad, sino también al conocimiento de sectores sociales que estaban en condiciones de garantizar la difusión pública de su mensaje. Por último, el contenido de la elección hecha por determinados grupos sociales en su intento por apropiarse de un espacio importante en el marco de los discursos públicos ocurre en una construcción muy particular. En efecto, la escuela primaria en la Argentina de ese período no sólo es un lugar privilegiado por ser pública y obligatoria, sino además porque allí se refractan proyectos que atraviesan a toda la sociedad; es la encargada de formar ciudadanos, uno de los logros más importantes de la obra del estado. Por otra parte, es, asimismo, el ámbito privilegiado de circulación de símbolos articuladores de la relación con el resto de la realidad, mediante la cultura escolar, laica y patriótica. Se venera a la nación construida desde Caseros, a sus símbolos y sus héroes (Puiggrós, A., 1990: 45). El saludo a la bandera, el escudo, el Himno Nacional y las canciones patrias fueron organizados sobre la base de la idea laicista, así como las normas de comportamiento cotidiano expresadas en los rituales escolares: la formación de filas, el saludo coreado de pie junto al banco, los retratos de los héroes que adornaban el aula, etc. Además, la combinación de cultura popular y de élite, producida en la escuela es única y provee áreas de interés para investigar los mecanismos a través de los cuales se produce la distribución cultural, de la "porción de realidad (recortada y seleccionada por la escuela) para preservar y distribuir como una construcción social que representa la totalidad y no un individuo o grupo social determinado" (Roldán, D., 1989).

El 15 de septiembre de 1908, el Consejo de Educación acordó normas estrictas según las cuales subordinaba al poder del estado toda la acción educativa escolar y establecía, entre otras cosas, la obligación de ser argentino como requisito para ejercer la docencia.

La resolución de 1908 ponía el acento en las indicaciones sobre los elementos de historia, geografía e instrucción cívica que deberían introducirse en los planes de estudio, en la práctica escolar y en los actos patrios conmemorativos.

Sarmiento: un precursor de la educación de la mujer

Según Gregorio Weinberg, Domingo Faustino Sarmiento elaboró "una suerte de filosofía de la historia, un esbozo de antropología cultural que le permitió explicar el proceso de desenvolvimiento nacional como un contrapunto entre civilización y barbarie, arraigada la primera en las ciudades y la segunda en la campaña" (Weinberg, 1988: 1). El programa sarmientino estaba asentado sobre tres factores capitales: *la inmigración, la colonización y la educación*. Dificultada la inmigración, trabada la colonización, la educación, finalmente, no pudo desempeñar el papel fundamental que tenía asignado en el ideario sarmientino. Sin embargo, se puede afirmar que la política educativa de filiación sarmientina jugó un papel decisivo en el proceso de integración nacional: la construcción de una identidad nacional, que se procuró alcanzar desde la escuela obligatoria. De acuerdo con Sarmiento, la educación era necesaria para contribuir al progreso a partir de la formación de hombres que pudieran desenvolverse como productores y ciudadanos a la vez —como lo señala Weinberg— la difusión de las primeras letras posibilitaría el acceso a la lectura y, en consecuencia, a la tan mentada revolución agrícola e industrial que conmovía en ese momento a Estados Unidos y a Europa occidental.

Desde la fundación, en San Juan, el 23 de marzo de 1839, del primer *Colegio de Señoritas de la Advocación de Santa Rosa de América* —dirigido por el propio Sarmiento—, el educador sanjuanino ya preconizaba el papel protagónico de la mujer en el terreno educativo:

Es evidente que en sus primeros años el hombre recibe la influencia maternal: ¿qué marcha, qué dirección podrá imprimir una madre sin ninguna tinte de luces al espíritu de sus tiernos hijos, cuyas inclinaciones futuras debe formar? ¿Una madre sin instrucción podrá inspirarles el deseo de instruirse? La instrucción podría compensar los caprichos de la suerte y además ¿cuántos talentos ignorados, cuántos géneros de mérito hasta hoy desconocidos podría desplegar esta parte interesante de la sociedad con el poderoso auxilio de las adquisiciones intelectuales? Mejor que en casa este tipo de educa-

ción debe darse en un colegio donde se les enseñarán los quehaceres domésticos, las habilidades que pertenecen a su sexo y también la música y el baile. La finalidad es mejorar sus cualidades intelectuales, ponerlas al nivel de las exigencias de la Sociedad moderna, desarrollar su físico y su inteligencia. Predisponerlas a ser esposas tiernas y tolerantes, madres ilustradas y morales, cabezas de familia hacendosas, económicas, he aquí el grande objeto de un establecimiento de educación para Señoritas (Sarmiento, D.F. citado por Verdevoye, P., 1987: 31).

Las palabras de Sarmiento son harto elocuentes en cuanto a su visión, a la vez, modernizante y tradicional del papel que la mujer iba a desempeñar en la nueva sociedad. A la función doméstica tradicional femenina, Sarmiento le agregaba la función "intelectual" pero en tanto madre formadora de sus hijos. Allí radicaba el germen de la triada mujer-madre-maestra que se consolidaría a partir sobre todo, del "normalismo". En el documento citado, Sarmiento describe una serie de prohibiciones que tenían que ver con la vida cotidiana en el pensionado (ya que el colegio funcionaba bajo el sistema de internado), cuyo contenido es sugerente, porque da cuenta del costumbrismo moral de principios de siglo:

Se prohíbe leer libro alguno sin conocimiento de la Señora Rectora, entrar en la habitación de otra pensionista en horas dedicadas al estudio, todo juego de manos, acercarse a la cocina, el uso de apodos o sobrenombres y todo tratamiento familiar, desnudarse en presencia de sus compañeras, contar en sus casas los castigos dados en el Colegio para que los padres no fomenten el vicio deshonesto de la murmuración, etcétera (Sarmiento, 1839, citado por Verdevoye, P., 1987: 34).

Ricardo Rojas, en el *Profeta de la Pampa*, caracteriza esta creación de Sarmiento en los siguientes términos:

Hay algo nuevo (...) algo nuevo en aquel Colegio de Sarmiento: es la presencia de un laico frente al pensionado; la indole mixta que de ello resulta en su personal directivo; la cooperación que crea entre los padres y el director, la ayuda de la Sociedad Protectora laica también, o popular, formada por los vecinos doctos; la función del sentimiento religioso y del sentimiento patriótico en sus ceremonias y conmemoraciones; el sentido democrático y práctico de su sistema (Rojas, R., 1945: 132).

Años más tarde, Sarmiento escribiría que era sobre todo en Estados Unidos donde la palabra libertad tenía algún sentido para

las mujeres. Esta idea tomó forma en la mente de Sarmiento a su regreso de Europa y Estados Unidos, cuando comenzó a opinar que no había motivo para educar a los muchachos y dejar sin educación a las niñas. "Su carácter maternal es una ventaja para la educación de los párvulos y las hace superiores a los hombres en la misma función". Sarmiento insistía en que en Francia, Italia y Estados Unidos eran las mujeres las que se ocupaban de la mayor parte de las escuelas.

Estas sentencias sarmientinas de 1848, anticipaban lo que habría de suceder en la realidad educativa argentina hasta el presente: el magisterio como una profesión-oficio para mujeres.

Las escuelas normales como "misioneras del progreso"

Señalar al espíritu con que se fueron fundando las escuelas normales en Argentina ayuda a comprender el papel que les tocó desarrollar a las maestras en la búsqueda de la identidad nacional y la adhesión hacia los símbolos y valores patrios.

Así se expresaba el presidente Nicolás Avellaneda en la fundación de la Escuela Normal Nacional de Maestras de Rosario, el 20 de abril de 1869:

Inaugurar una escuela es hacer un llamado a todos los poderes del bien, y siendo el acto más benéfico, es al mismo tiempo el más solemne, porque importa ponerse como nunca en presencia del porvenir. ¿Quién podría decir cuánto influirá en la suerte humana un solo niño que se educa, si al hacerse hombre piensa como Newton, gobierna como Washington o inventa como Fulton? Asisto con ustedes a la majestuosa ceremonia y pido al señor Obispo de Cuyo que la termine dejando caer bendiciones sobre el nuevo edificio para que quede "santificado como un templo", y la extienda enseguida, sobre la cuna del niño, sobre la tierna solicitud de la madre, sobre los campos y sus cosechas, sobre nuestro pueblo y sus destinos (citado por Bergnia, M., 1969).

Avellaneda confiaba en que la educación escolar proveería futuros Newton, Washington o Fulton y esta confianza se sostenía en una fe digna de "un gran templo", como el propio presidente lo enuncia. En este contexto discursivo queda claro que para que hubiera escuelas por doquier, tenía que haber maestros por doquier,

y tal articulación nos conduce al movimiento pedagógico de fines de siglo, reconocido como "normalismo argentino".

El "normalismo" tuvo su origen y se desarrolló juntamente con la difusión de la enseñanza primaria y con las grandes leyes de instrucción obligatoria, provinciales y nacionales. Podríamos afirmar que la denominación genérica de "normalismo" incluye un conjunto de instituciones (las escuelas normales, el Consejo Nacional de Educación, los consejos provinciales, las direcciones generales, etc.), un cuerpo de funcionarios y el personal docente, así como los hacedores de las teorías pedagógicas de inspiración positivista, racionalista y experimental (José María Torres, Víctor Mercante, Francisco Berra, entre otros) y la doctrina por ellos producida, que dio origen al llamado "metodismo pedagógico" (Zanotti, J.L., 1960). Las aulas de las escuelas normales se poblaron con jóvenes provenientes de familias de apellidos tradicionales y prestigio social, pero empobrecidas o con escasos recursos económicos debido a la regresión económica que algunas provincias del interior estaban padeciendo, frente al desarrollo vertiginoso del litoral y de las praderas bonaerenses. En el litoral y en los grandes centros urbanos, fueron los hijos de los inmigrantes, con una decidida voluntad de ascenso social y económico, quienes aumentaron el número de beneficiarios de las escuelas normales. En realidad, ser maestro representaba un sueldo aceptable para la época, así como seguridad y sobre todo prestigio social, si tenemos en cuenta la historia familiar de la segunda generación de inmigrantes. En esta somera descripción de los beneficiarios del normalismo, falta nombrar a la mujer como decisiva candidata a la carrera magisterial. Tanto en las provincias como en las ciudades del litoral, la mujer ingresó con entusiasmo en este tipo de estudios secundarios. De origen medio alto, con apellidos de linaje, y en menor proporción de sectores populares, las mujeres veían en el magisterio una profesión socialmente aceptada en la que coincidía cierta "vocación maternal" con el prestigio de un estudio secundario y la posibilidad —aunque con menor impacto en la realidad— de ejercer una profesión decorosa (Mollis, M., 1985).

Desde el surgimiento de las escuelas normales, los docentes debieron atender dos tipos de demandas que, según investigaciones actuales, son consideradas "contradictorias" (Alliaud, A., 1990: 92). Nos referimos a la formación profesional muy ligada al

metodismo positivista, versus la vocación prácticamente sacerdotal también necesaria para ejercer esa profesión.

En cuanto a la formación pedagógica que dominó el escenario de las escuelas normales —por lo menos a través de la influencia que mantuvieron sus libros de texto en varias generaciones de maestras— es importante referirse a José María Torres (español, 1823-1895). Junto con Pedro Scalabrini, Torres fue el director de la Escuela Normal de Paraná, por lo que prácticamente se convirtió en el iniciador del movimiento normalista. En rigor de la verdad, Torres llevó al Río de la Plata la pedagogía de Herbart, definió al maestro como el “educador metódico” (Torres, J.M., 1910) y contextualizó sus máximas pedagógicas a partir de las concepciones pestalozzianas y de la psicología asociacionista de las “facultades”. Por estas causas, Torres elaboró su modelo didáctico —que generaciones sucesivas convirtieron en una práctica repetitiva, formalista y decadente— sobre la base de los siguientes principios: a) “la observación antes que el raciocinio; b) los hechos antes que las definiciones o fórmulas; c) los procedimientos antes que las reglas”. “Cada grado de la enseñanza elemental debe ejercitar diversas facultades del niño” (Torres, J.M., 1910).

Existe un referente típico del normalismo ligado a la noción de “vocación sacerdotal del magisterio”; hablamos así del maestro del interior, el maestro de campaña, el maestro de las escuelas de campo perdidas en la selva o la montaña. Su función era ilustrar, fomentar el patriotismo, y su perfil ha sido fuente de inspiración de una vasta literatura exaltadora de dos características constitutivas de la imagen social del maestro: “mártir y apóstol”. Ha habido mucha tinta derramada sobre estas características francamente develadoras de la función asignada al maestro de campaña que se fue haciendo extensiva al maestro en general, en oposición con las condiciones reales de abandono y desinterés que mostraron las autoridades, las cuales no recompensaban materialmente tan elevado sacrificio (Pastor, L., 1882: 15).

Luis Pastor, profesor destacado de matemáticas y astronomía de la *Escuela Naval Militar*, en un informe elevado al Congreso Pedagógico en 1882 comenta:

¿Se quiere que la educación progrese? Hágase que el maestro de escuela progrese. ¿Se quiere que progrese el maestro? Sáquesele del vacío, del ostracismo

moral en el que se halla. Así será dignificada la profesión de la enseñanza... el maestro de escuela es el único que parece condenado a ser una excepción en la sociedad; para él no hay más sueños que el de perder su empleo... por lo demás el maestro de 20 años o el de 60 es lo mismo, su sueldo es el mismo y su consideración igual... o menor. ¿Cómo puede este esclavo progresar, ni ilustrarse ni sobresalir? Progresar ¿en qué? ¡Ilustrarse! ¿Para qué? ¡Sobresalir!... ¡Ah! eso le está prohibido terminantemente. El maestro de escuela es el tipo de la igualdad geométrica (Pastor, L., 1882: 18).

Análisis de los libros de lectura, entre 1900 y 1940: el peso de la formación moral

En una reciente investigación sobre el discurso escolar en Argentina, *Historia y moral en el discurso escolar*, se analiza un corpus fundamentalmente seleccionado, al que representan 24 libros de lectura aprobados por el Consejo Nacional de Educación entre 1900 y 1940 (Roldán, D., 1989). El autor arriba a diversas y significativas conclusiones.

Sobre un total de 2 251 lecturas, 483 son clasificadas como *Morales* (21.1%); 263, *Geográficas* (11.6%); 214, *Históricas* (9.5%); 199, *Descripciones de la naturaleza* (8.8%); 122, *Personajes históricos* (5.4%); 97 *Patrióticas* (4.3%); 79 *Descripciones familiares* (3.5%); 71 *Científicas* (3.1%); 60, *Sociales* (2.6%); 37, *Literarias* (1.6%), y las restantes *Otras* (27.6%). Obviamente, las lecturas con mayor peso cuantitativo son las de tipo moral, luego las geográficas y por último las históricas. Esta clasificación parece indicar que los contenidos prioritarios de la escuela primaria entre 1900 y 1940, han girado en torno de tres ejes principales: la moral, la geografía y la historia (recordemos la resolución del Consejo Nacional de Educación de 1908, mencionada antes).

José María Ramos —presidente del CNE— definió a la educación moral como aquella que tiende “a despertar y fortalecer los sentimientos generosos; a reprimir las inclinaciones peligrosas; a cultivar la conciencia del niño y a formar hábitos de conducta moral” (*El Monitor de la Educación Común*, 1910: 559). Dos parecen ser los nudos centrales de la definición; por un lado, formar el carácter y, por el otro, contener y encauzar las pasiones, dominadas por la razón. Resulta significativo mencionar, además, que se esperaba que los libros de texto “no debían ser antologías y que debían presentarse, a propósito de historias que resultaran amenas para los

niños, una enseñanza moral: el libro está escrito para que el niño asimile las enseñanzas del libro de lectura —principalmente las morales” (Gálvez, D., 1935: 6).

En la investigación mencionada, la selección de las lecturas y su ulterior inclusión en la categoría “moral” se realizó en función de los criterios que siguen. Se tuvieron en cuenta las lecturas referidas a “valores y creencias”, “comportamientos y conductas” y “sentimientos”. Se hizo lo mismo con las lecturas que aspiraban a inculcar un comportamiento, sancionado positiva o negativamente o que hicieran referencia a algún episodio histórico, representando así el “uso moral de la historia”. A modo de ejemplo, la serie de conceptos que se repiten con mayor frecuencia, son: “la honestidad, la frugalidad, la modestia, la humildad”. Los personajes protagónicos de la historia son portadores del mensaje que debe ser transmitido a los niños; se convierten así en “modelos” que los escolares tendrán que imitar. En cuanto a los personajes preferidos de la historia, éstos son San Martín y Belgrano quienes encarnan, como “héroes”, la mayor parte de los valores morales que los textos aspiran a inculcar.

Durante el casi medio siglo que transcurrió entre el gobierno de la oligarquía liberal y la “década infame”, se trató de construir un discurso hegemónico que representara las voces del estado en los libros de lectura. La identificación del gobierno de Irigoyen con los valores nacionales, populares, antimperialistas y kraussistas no pudieron quebrar el aparato discursivo que dominó la producción literaria —aunque sí sucedió eso con el universitario a través de la Reforma. De cualquier modo, el liberalismo argentino fue un rótulo bajo el cual se cobijaron una serie de matices, una amalgama de parlamentarismo inglés, constitucionalismo norteamericano y republicanismismo galo, unidos por el optimismo histórico, el culto a la razón y la tolerancia. ¿Cuáles fueron los valores elegidos por la escuela para inspirar a los escolares? Si bien un análisis de lo anterior excede el propósito de este trabajo, resulta significativo que en 1910 existiera en los colegios nacionales un curso denominado *Moral Cívica y Política*, y que además los contenidos de sus programas se centraran en la formación del ciudadano a través de los valores que se consideraban esenciales: *la virtud y el patriotismo*. Entre los temas que mejor apuntalaban estas cualidades, aparecen la virtud civil, el espíritu de sacrificio de los ciudadanos como condición de

vida para las democracias, la falta de patriotismo como causa de la decadencia de las naciones. Las virtudes indispensables de un ciudadano serían: veracidad, energía, moderación, lealtad, perseverancia, temperancia, trabajo, etc. (Finocchio, S., 1989: 57.)

Para concluir, recogemos la hipótesis sobre el significado de lo moral derivado de la interpelación a los libros de lectura. Si bien el contenido del mensaje se ocupa sobre todo del discurso moral, el campo del mismo no es homogéneo. Es un campo abierto que refleja los conflictos que operan al interior de una sociedad abierta a nuevos grupos sociales (inmigrantes) y que articula procesos novedosos como son la urbanización y la construcción de significados que pugnan por convertirse en hegemónicos. "El campo de lo moral no está suficientemente homogeneizado y cada autor tiene cierta libertad para constituir los ejes principales alrededor de los cuales constituye lo moral" (Roldán, D., 1989: 123).

La escuela de la era Meiji: entre la modernización nacional y la restauración imperial

En enero de 1868, el nuevo gobierno japonés dio a conocer una proclama titulada "La restauración de la Ley Imperial" (Oseifuko no Daigorei), donde se incluía un artículo que planteaba la urgencia con que se requería fomentar el cultivo de los hombres de talento que debían desempeñarse en el gobierno. En realidad, todavía faltaba organizar la estructura administrativa del nuevo gobierno, el cual estaba constituido por una coalición de funcionarios administradores de antiguos feudos (básicamente de los clanes *Satsuma* y *Choshu*).

La Restauración Imperial fue proclamada formalmente en diciembre de 1867; quedó así el trono imperial en manos del emperador Mutsuhito, conocido históricamente como Meiji, el más grande soberano desde tiempos de Jimmu Tenno (Runkle, S., 1974: 25). Obviamente, era necesario crear una organización administrativa autónoma para remplazar las funciones de los *bakufu*. Pero ¿cómo habrían de seleccionarse y, posteriormente, formarse los hombres que llevarían adelante este proyecto?

La educación tradicional se convirtió en el bien máspreciado para los líderes nacionales. El primer método que se usó para reclu-

tar funcionarios fue ubicar en los puestos públicos a los oficiales más "talentosos" de los dominios feudales, o a quienes vivían en la capital. En el año 1869 ya habían sido elegidos alrededor de cien asesores, sobre la base de las amistades y conexiones personales (Amano, I., 1990: 41).

En 1885 fue abolido el sistema de gobierno de tipo feudal (Dajokan) que estaba en vigor desde la Restauración Meiji, y se estableció por primera vez el sistema de gabinete. De este modo surgieron el gobierno constitucional y el estado moderno unificado, con el firme propósito de administrar a la nación nipona (Aso, M. y Amano, I., 1976: 17). En esta ocasión Mori Arinori fue nombrado ministro de Educación. Tan pronto como éste asumió su cargo, emprendió la reforma del sistema escolar y promulgó las ordenanzas que reglamentarían el funcionamiento del sistema educativo en su conjunto entre 1892 y 1906 (Ordenanza de la Universidad Imperial, Ordenanza de la Escuela Normal, Ordenanza de la Escuela Primaria y Ordenanza de los Centros de Enseñanza Media). El concepto que el ministro Mori tenía de la educación giraba en torno de tres ejes: a) educación para enriquecer y fortalecer al estado; b) educación para la ilustración con el objeto de alterar la vieja conciencia y c) educación para el mantenimiento de la tradicional política nacional del Japón.

Mori completó su proyecto educacional sobre la base de una estricta distinción entre "tareas académicas", por un lado, y "educación", por el otro. Las primeras debían ser realizadas por las universidades imperiales, en tanto que la segunda se brindaría en las escuelas de nivel secundario y en las escuelas primarias. Mori entendía por tarea académica la búsqueda de la verdad profunda de las cosas, y por educación, la formación del pueblo para que cada persona individual pudiera comprender plenamente su deber como súbdito japonés, practicar la ética y alcanzar un grado de calificación para gozar del bienestar. Obviamente ambos propósitos constituyeron el fundamento de la estructura dual de la educación japonesa de preguerra que satisfizo el "wakon yosai" (antes de la segunda guerra mundial). En otras palabras, se estableció una ruta escolar para inculcar la ética de una clase (samurai) al pueblo en su conjunto, y otra ruta que monopolizó la ciencia y la tecnología occidentales a fin de ponerlas al servicio de las necesidades del estado (Mollis, 1987: 23). Ambas rutas, sin embargo, estaban igualmente

imbuidas de un fuerte espíritu nacionalista.

Durante los cuatro años de enseñanza obligatoria (determinados por la Ordenanza Primaria de 1886) se debía aprender lectura, escritura y aritmética (el curriculum de las tres R) y se le concedía primordial importancia a la "educación moral" de los súbditos, quienes debían ser educados sobre la base de la ética del sistema familiar y del prometer lealtad al estado, a la familia y a la comunidad (Mollis, M., 1991: 17-18).

Los samurais fueron el sector social más educado de la estructura feudal, y como tal fueron aprovechados para convertirlos en eficientes, leales y patrióticos funcionarios públicos del periodo imperial (Dore, R.P., 1965). Tanto los samurais como los campesinos, artesanos y comerciantes —los tres últimos conformaban, en ese orden, el estrato de los "comunes"— aceptaban sus obligaciones de acuerdo con la posición que ocupaba cada uno de ellos en la jerarquía social; existía una aceptación voluntaria de la subordinación y supraordenación de unos estamentos respecto de otros. El confucianismo legitimaba dichas jerarquías mediante una rígida disciplina social y un conjunto de deberes, desde el punto de vista ético.

La génesis del "capitalismo confuciano" —parafraseando a Morishima— se remonta a los valores éticos de la aristocracia feudal, transmitidos y reforzados por el sistema elemental japonés desde la Restauración Meiji en adelante. Esta afirmación con cierto matiz weberiano en cuanto a la relación que se pretende establecer entre la ética confuciana (contenido sustantivo de la cultura escolar) y la configuración del sistema capitalista, queda esclarecida con algunos párrafos del edicto imperial sobre educación de 1890, considerado como la "biblia" del País del Sol Naciente:

...Que nuestros súbditos, siempre unidos en la lealtad y en la piedad filial, supieron, en todos los tiempos, mantener gloriosas las hermosas y fundamentales características de nuestro imperio, que constituyen justamente las fuentes de los principios que deben servir de norma para la educación nacional.

Vosotros nuestros súbditos, por lo tanto, sed filiales a vuestros padres, afectuosos entre hermanos, armoniosos como marido y mujer; como amigos, fieles.

Conducíos con propiedad y moderación; extended vuestra generosidad y benevolencia hacia vuestros prójimos, aplicaos en vuestros estudios y

en vuestras tareas; cultivad vuestras facultades intelectuales y elevad vuestro nivel moral; procurad obrar en beneficio público y promoved el interés social; respetad siempre la Constitución y obedeced a las leyes y ofrezco valientemente al Estado cuando la emergencia lo requiera, para defender y sostener la gloria y prosperidad de nuestro trono imperial, coexistente con el cielo y con la tierra.

De esta manera no solamente afirmaréis vuestra fortaleza como nuestros buenos y leales súbditos, sino que honraréis a las mejores tradiciones de vuestros ancestros.

...Es nuestro deseo que nos, vuestro emperador y vosotros nuestros súbditos, en común aceptemos con reverencia estos preceptos sagrados, con la unánime esperanza en lograr la misma virtud.

El sistema elemental obligatorio y laico, que en Europa y en algunos países de Latinoamérica fue impuesto por la necesidad de la burguesía de “formar al ciudadano”, para lo cual hubo que separar formalmente al estado de la religión —o al menos remplazar los valores ético-religiosos por la *nueva religión de la instrucción y el nacionalismo*— en Japón, en cambio, tuvo un desarrollo diferente. El contenido básico de la escuela elemental gratuita y obligatoria fue “Shushin” (moral) derivada de la doctrina de Confucio. La ética de la aristocracia feudal se había convertido, por obra y gracia de la escuela elemental, en la ética nacional del pueblo nipón. Los contenidos educativos permitían formar desde la más tierna infancia el disciplinado carácter japonés. En este sentido, si tomamos en cuenta algunas de las virtudes promovidas por el confucianismo y las asociamos con ciertas expectativas de conducta requeridas para el eficaz funcionamiento del capitalismo, obtendremos algunos indicadores de la relación que pretendíamos establecer. La disciplina, el respeto por las jerarquías naturalmente impuestas, la abnegación, el sacrificio, fueron conformando un perfil de “leal y subordinado empleado-súbdito” apto para el desarrollo de cualquier empresa (Morishima, M., 1984: 34). Aun cuando esta empresa haya sido en sus orígenes la gran *empresa del estado-nacional japonés*, que demandó de sus fieles y devotos súbditos elevadísimos sacrificios individuales y colectivos para superar el atraso económico y político que el encierro feudal le había deparado.

Un sector noble y confuciano y un sector social “común” con una ética colectiva, fueron los protagonistas del proceso de modernización política y económica a partir de la restauración de la figura imperial, en 1868.

La urbanización, la migración de la población rural a las ciudades, la abolición del sistema feudal, la unificación territorial, la promulgación de la Carta Magna, la construcción definitiva del estado-nacional imperial y la política educativa que puso en marcha el sistema escolar a partir de 1872, modernizaron el sacrificio del pueblo nipón. La educación formal (o más bien la acreditación de la misma) se convirtió en la única exigencia para acceder a los mejores puestos laborales y se convirtió en determinante para la movilidad social, en lugar de los antecedentes de "cuna" o linaje familiar. ¿Había llegado la revolución capitalista?

Japón abrió su paso a la modernidad —a diferencia de algunas naciones occidentales— por medio de una particular lucha entre el modelo liberal importado de los países más avanzados (Inglaterra, Francia y Estados Unidos) y un conjunto de normas éticas consideradas autocráticas por los propios asesores europeos —según se expresó Spencer en una carta dirigida a Kentaro Kaneko en 1892. En la primera dirección se orientó la organización del sistema educativo moderno a partir de 1872, tomando como punto de referencia al modelo francés y norteamericano, aunque finalmente predominó el prusiano (Michio N., 1976: 35-39). Yukichi Fukuzawa (1835-1901) fue, sin duda, la figura más relevante del periodo de modernización educativa al que nos estamos refiriendo.

Del Fomento del Saber de Fukuzawa, al fomento de la sumisión en los libros de texto

Yukichi Fukuzawa ansiaba que Japón alcanzara el estadio de una "nación civilizada". Para ello, consideraba primordial despertar un espíritu independiente entre los educandos, fomentando la capacidad de producir juicios de valor en función de cada situación. No podemos dejar de mencionar algunas de sus ideas directrices en materia educativa, desde entonces hasta la actualidad. En 1872, Fukuzawa publicó su gran manifiesto *Fomento del Saber*

...Si se da con un joven dotado de una inteligencia especial hay que hacer que aprenda las letras escritas de un lado al otro, y que se dé cuenta de lo esencial de una materia, y de acuerdo con ello que investigue los principios de las cosas que lo rodean, llenando así las necesidades de cada día. Este Jitsugaku —o verdadero saber— es el conocimiento científico que todos deben adquirir sin distinción alguna entre las clases. Sólo después de haberlo adquirido ten-

drían que seguir los hombres el camino del samurai, del campesino, artesano o comerciante y emprender el cuidado de su casa. Sólo así puede alcanzar su independencia un hombre, una casa, una nación (Fukuzawa, Y., 1968).

En suma, Fukuzawa aspiraba a promover el “espíritu de independencia y autorrespeto”, sobre la base del conocimiento científico, que era anterior a cualquier determinación de “cuna” y que estaba en función del talento de cada uno. Así lo explica este autor:

De aquí en adelante, no habrá entre los súbditos del Japón un rango innato: el rango que corresponda a un hombre lo determinarán sus talentos y la posición a la que llegue por ellos. Ya está abierto el camino para que los hombres de las tres clases (campesino, artesano y comerciante) que demuestren talento entren al servicio del gobierno... Nadie más ofensivo y digno de lástima que el analfabeto (Fukuzawa, Y., 1966).

Estas ideas —que constituyen el fundamento de la carrera del mérito y del rendimiento, cronometrada con los exámenes escolares— siguen funcionando en la actualidad y, de hecho, han generado un conflicto particular, debido a la feroz competencia que instaura entre los jóvenes la cultura del “mérito escolar”.

Además de la potente influencia de Fukuzawa, el gobierno promovió la contratación de profesores extranjeros para colaborar en la enseñanza de algunas materias, en la organización del sistema educativo y, obviamente, en el pretendido proceso de occidentalización.

No pasó mucho tiempo sin que algunos sectores gubernamentales vieran con desconfianza esta “influencia cultural occidental” (Tazawa, Yukata y otros, 1985: 18), que estaba dejando rastros en nuevos estilos de vestimenta, en el tipo de comida, el ballet, la música, y que también repercutía en la moral pública con valores individualistas y materialistas. Así fue como se decidió reorientar el rumbo del sistema educativo y recuperar lo propio de la tradición japonesa: la ética oriental para fortalecer el sentido del *kokutai* (Toshio Nishi, 1982).

La exaltación de un nacionalismo xenófobo, los valores inculcados a través de la estructura familiar patriarcal, así como la internalización de un orden de subordinación, favorecieron la extensión de la obediencia fuera del grupo familiar y se convirtió en “obediencia política” al emperador-padre y a la nación-familia de

los japoneses en su totalidad (Fridell, M.W., 1978: 120-136).

El patriotismo y el sacrificio en aras del bienestar del estado (virtudes fomentadas en la escuela elemental, *obligatoria* a partir de 1907) se convirtieron en fuerzas poderosas para consolidar los vínculos entre los patrones y los trabajadores así como entre los leales y eficientes burócratas (ex samurais) y el estado nipón, representado en la figura del emperador.

Algunos especialistas han destacado que el proceso de industrialización que experimentó ese país se diferenció del de las sociedades occidentales por el mantenimiento de la cohesión dentro de la estructura social, al punto de describir a la sociedad japonesa como la "sociedad del consenso". Dichos especialistas interpretan este fenómeno explicando que los japoneses no han desarrollado el individualismo —típico de los occidentales— sino que, por el contrario, han sustentado su desarrollo personal "centrado en el otro" (Sugimoto, Y. y Moyer, R., 1983: 1-3). Esta conducta, asociada desde el punto de vista sociológico con el predominio de la "ética colectiva" de los sectores campesinos, permite interpretar algunas actitudes típicas del estilo laboral nipón. Sin embargo, es necesario destacar que las teorías del "consenso" han sido rebatidas por la historia japonesa que da muestras de los conflictos al interior de la realidad social.

En la primera etapa de la era Meiji, la "occidentalización de los valores" nipones comenzó a reflejarse no sólo en la vida cotidiana sino también —y fundamentalmente— en las instituciones educativas superiores. La transmisión de la doctrina liberal de Stuart Mill, Herbert Spencer y Adam Smith, y también la lectura de los escritos de Rousseau, Montesquieu, Voltaire, atrapaban a la juventud universitaria nipona. A partir de 1885, tales ideas junto con la concepción de los derechos civiles y la dinámica de los partidos políticos, el énfasis en el desarrollo y la competencia individual, etc., fueron concebidos como "ideologías foráneas" que pervertían la moral pública y los intereses del estado nipón.

Ronald Dore, quien es un destacado investigador de la historia japonesa, al referirse al periodo de modernización anterior a la Guerra del Pacífico (1900-1945) comenta lo siguiente:

El empleo del sistema escolar para propagar en el pueblo la moral de la dócil sumisión, fue un aspecto de la educación Tokugawa que permaneció inalte-

rado en el periodo moderno, con el particular agregado de que se expandió masiva y eficientemente a toda la población (Dore, R., 1978: 24).

Las investigaciones sobre los contenidos educativos que se impartían a través de los libros de texto primarios entre 1890 y 1945, y las prácticas escolares cotidianas confirman el comentario de Dore (Horio, 1988; Meza Estrada, 1987; Toshio Nishi, 1982 y Fridell, 1978). Los textos de "moral" publicados por el Ministerio de Educación fueron editados en cinco oportunidades: la edición original de 1903, y luego las revisadas de 1910, 1918, 1933 y 1941. Cada una de estas fechas resultaron clave en relación con el pensamiento político que hegemonizó los subperiodos Meiji; el Taisho y el Showa. El texto de 1903 había incorporado algunos elementos vinculados con la "ética de los ciudadanos modernos". Además de las instrucciones sobre las cinco relaciones tradicionales que el confucianismo prescribía (padre-hijo; esposo-esposa; hermano mayor-hermano menor; amigo-amiga; norma-sujeto), el texto alentaba el amor hacia los animales, advertía contra los peligros del exceso de bebida, fomentaba la caridad pública y explicaba cómo comportarse en los trenes colmados de gente. Respecto de la orientación vocacional de los niños, se fomentaba que en la futura elección laboral tuvieran en cuenta la felicidad de los demás y el bienestar del estado. Los expertos reconocieron, asimismo, que los manuales eran útiles para enseñar "buenos modales", pero carecían de contenidos patrióticos y reverenciales hacia la familia imperial. La edición revisada de 1910 eliminó todas las lecciones que reflejaban aspectos modernos e incrementó las lecciones de la ética familiar feudal. Se suprimieron, por ejemplo, las lecturas sobre "las libertades de los otros, las libertades cívicas", "el progreso social"; "las rivalidades", etc. En su lugar se colocaron "los fundamentos de la nación"; el "resguardo y la prosperidad del trono imperial" y "las Instrucciones de Nuestros Antepasados Imperiales desde su Lecho de Muerte". Para los intelectuales de la época, la versión de 1910 representaba la formulación de la "moral nacional"; para algunos investigadores actuales constituyó la formulación de la "ideología del Estado-familia" (Fridell, M.W., 1978: 129, y Mollis, M., 1990a).

El imperio de las virtudes tradicionales

A partir de 1890, y como consecuencia de la reacción del emperador ante la "excesiva influencia británica y norteamericana" en el sistema escolar, los niños del nivel primario recitaban todos los días el edicto imperial de educación (el cual se convirtió prácticamente en el catecismo de las escuelas públicas). El edicto —citado antes— exaltaba el patriotismo y la tradición ancestral nipona, al promover la piedad filial y la lealtad hacia el emperador, ambas asociadas con la tradición confuciana, y exhortaba a los japoneses a practicar las virtudes familiares cada día, así como a estar preparados para servir (con su vida si era necesario) al estado y al trono. Estos contenidos se reproducían en las fábulas y cuentos que aparecían en los libros de texto: estructura y vida familiar, lealtad imperial y devoción patriótica, se convirtieron así en los pilares de la ideología nacionalista que dominó la escuela elemental en el Japón de preguerra (Meza Estrada, M., 1987: 50-59).

Conforme Japón iba conquistando triunfos militares (guerra ruso-japonesa y sino-japonesa) se iba fortaleciendo el sentimiento nacionalista —casi mesiánico— de algunos sectores tradicionales. A su vez, las acciones bélicas promovieron cierto desarrollo industrial y comercial que afianzó el modelo capitalista confuciano que el gobierno aspiraba a consolidar.

A pesar del bienestar económico que la primera guerra mundial deparó a los comerciantes japoneses, quienes hallaron mercados en Asia y el Pacífico, y la prosperidad de los agricultores, en 1923 se produjo el pavoroso terremoto e incendio que destruyó las ciudades de Tokio y Yokohama, lo cual afectó gravemente los intereses del estado. Ante esta situación, la ideología shintoísta-confuciana fue impartida hasta sus últimas consecuencias, tal como lo evidencia un mensaje que el emperador dirigió al pueblo, dadas las catastróficas circunstancias:

...Inculcar la educación es un deber que continúa el esfuerzo de los antecesores. He aquí el desastre que nos distrae de nuestro programa. En los últimos años ha habido progreso en la ciencia y razón; al mismo tiempo hábitos frívolos y extravagantes se han introducido y si estas últimas tendencias no se frenan tememos por el futuro que será oscuro y llevará al Japón al desastre. No es posible esperar la restauración de la cultura y la prosperidad si no se impone el poder de la nación.

Es el momento en que el pueblo debe ser UNO y luchar con coraje. Para llevar a cabo tan noble fin, hay un solo camino: seguir el consejo del antecesor emperador y observar fielmente la honorable tradición de la educación, de la moral y del estudio.

Las palabras que siguen a esta disertación, harto elocuente en lo que se refiere a la preocupación imperial ante cierto desvanecimiento de la identidad patriótica así como ante la necesidad de exaltar un nacionalismo que se apoyara en la práctica de la tradición, la sumisión y la obediencia a la figura mítica del emperador, también son un testimonio muy significativo:

Deben desdeñarse los hábitos frívolos y abordarse una vida noble y sincera, evitar exageraciones, ser obedientes con los padres, gentiles, hospitalarios, observar la moral y el orden público, respetar las responsabilidades, ser leales al soberano y a la familia imperial. Se debe tener mucho coraje, pagar tributo al amor de los semejantes: ser disciplinados, industriosos e inteligentes para poder ocuparse de asuntos que promuevan el bien público, para esperar la prosperidad de la raza y el progreso del pueblo. Esperamos de la fidelidad de todos y deseamos fortalecer el imperio y realizar la Gran Aspiración.

Las escuelas normales y el triunfo del paradigma militar

Durante la década más occidentalizante del sistema escolar (Michio, N., 1976: 35), cuando todavía preveleía el Código Fundamental de Educación, *Gakusei*, promulgado en 1872, el texto más leído por los directores de las escuelas y los maestros era: *Shogaku Hyoshi Hikkei* (el libro indispensable para maestros de primaria de Morokuzu Nobuzumi, 1873). Dicho texto reproducía la influencia del profesor de organización escolar y pedagogía moderna, el americano Marion Scott, quien había dictado sus cursos para las primeras promociones de maestros de la Escuela Normal de Tokio en 1872. Así comenzaba el libro:

Es fundamental clasificar correctamente a los estudiantes de acuerdo con el conocimiento que demuestren poseer. Si la clasificación no es correcta, esto creará trastornos que progresen en sus aprendizajes. Para avanzar de un grado inferior a otro superior, se requerirá que los estudiantes aprueben exámenes de las materias que han cursado. Sólo sobre la base de la aprobación de estos exámenes pasarán al grado superior. Aquellos que hubieran fracasado, deberán permanecer en el mismo grado y revisar cuidadosamente el contenido en el que fallaron.

Se tomarán exámenes mensualmente sobre cada tema y los estudiantes se ordenarán en los asientos del aula, según el resultado de dichos exámenes. De este modo los estudiantes que deseen progresar en cada materia y obtener una mejor ubicación dentro del aula, se esforzarán en sus estudios (Morikuzu, 1873: 2-3, citado por Amano, I., 1990: 62).

Uno de los cambios más importantes promovidos desde la escuela obligatoria durante el periodo modernizante de las primeras décadas Meiji, fue el sentimiento de "orgullo, autoconciencia y un fuerte deseo de avanzar socialmente" que comenzaron a experimentar los estudiantes que aprobaban los exámenes. El sistema escolar creado de acuerdo con los principios de *Gakusei*, fue como un sistema de tuberías que se dirigía desde Tokio hacia las zonas rurales o campesinas del interior, por el que se canalizaba la "civilización e ilustración" hacia los jóvenes más ambiciosos de las familias comunes. Muchos de estos jóvenes se congregaron en Tokio, capital de la ilustración y de la civilización, en búsqueda de la realización de sus ambiciones sociales. En este sentido, la importación de Occidente del sistema de exámenes así como la competitividad que surgió de éste, se expandieron en Japón a través de la escuela primaria, que sirvió como una red eficiente para la selección social a nivel nacional.

Sin embargo, en 1882, de acuerdo con el informe del Ministerio de Educación, el porcentaje de niños enrolados en las escuelas primarias según el total en edad correspondiente era de 51% y de éste sólo 65% concurría regularmente (1 de cada 3 en edad correspondiente). Por otra parte, había un maestro calificado por cada escuela; es decir, aproximadamente un maestro por cada cien alumnos (citado por Amano, I., 1990: 69). Bajo estas circunstancias, el ministerio decidió que para mantener la calidad de la educación e incluso elevarla había que controlar y supervisar la promoción y graduación de los estudiantes. Los exámenes tuvieron un papel en este sentido. Alrededor de 1900, una vez controlada la calidad de los graduados escolares y organizada la formación de los maestros, el estado delegó, consecuentemente, la función selectiva en manos de los docentes. Éste fue el fundamento que permitió abolir el sistema de exámenes de las escuelas elementales.

De cualquier modo, es significativo reconocer cuál fue el modelo de maestro que Mori consideró apto para efectuar tal delega-

ción. Las escuelas normales tenían un sistema de funcionamiento muy diferente al del resto de las instituciones educativas. A modo de ejemplo, el mismo sistema se caracterizaba por: 1) un plan de estudios rígido y uniforme que sostenía que a “los estudiantes de las escuelas normales no se les permite elegir temas de estudio de acuerdo con su gusto o preferencia, puesto que en el futuro habrán de convertirse en maestros de los niños japoneses”; 2) sólo se admitía aquellos solicitantes que hubiesen sido recomendados por los directores de las *gun-ku* (unidades administrativas regionales), y 3) los maestros graduados estaban obligados a servir en puestos de enseñanza asignados por el estado, a cambio de becas y el pago de los dormitorios que el sistema de internado imponía. La mayoría de los estudiantes provenía de familias campesinas, de una modesta clase media rural, y su educación familiar se caracterizaba por un orden patriarcal muy estricto. Esos estudiantes luego se convertirían en maestros de los niños de sectores rurales; evidentemente a través del magisterio nipón se fortaleció el sentimiento nacionalista y se reforzó el sistema ético patriarcal-familiar.

No hay duda de que Mori consideró la educación de los maestros como una misión estratégica dentro del sistema educativo en su conjunto. ¿Por qué? Las razones pueden ser varias. En primer lugar, porque los maestros funcionaban como un puente entre la educación obligatoria y la superior; o sea, entre el pueblo y la élite intelectual. En segundo lugar, él consideraba que los maestros no debían ser ni explotadores ni organizadores del conocimiento, pues en realidad eran sólo, previamente sistematizados, “difusores de un cuerpo de conocimientos a las generaciones futuras”. Por consiguiente, para desarrollar en el pueblo la lealtad y la moderación así como la eficacia, el estado debía velar por la educación que se le brindaba a los maestros que operaban como “puentes”.

Las escuelas normales tenían como eslogan “obediencia, confianza y dignidad”. El método de Mori para lograr los propósitos simbolizados por estas palabras fue imitar a las instituciones militares o, en otras palabras, militarizar a los futuros maestros de la nación. Así pues, éstos usaban uniformes militares e insignias, según lo imponía una ordenanza ministerial. Se seleccionaban informantes para que dieran datos secretamente al director acerca de la conducta de sus compañeros de clase. Estos informes resultaban determinantes para el progreso del candidato en su carrera académica.

mica, durante la vida en el internado y después de ella. De este informe habría de depender su destino y su salario, una vez graduado. Obviamente, normas de conducta rígidas dominaban la vida diaria en el internado: el supervisor era por lo general un militar no-comisionado que observaba hasta el menor detalle del comportamiento de los estudiantes, cuyos actos cotidianos estaban reglamentados y a los que, además, se les agrupaba en "unidades, batallones, compañías y pelotones" (Michio, N., 1983: 189-191).

A los maestros se les militarizó en su pensamiento y acción. Ellos fueron los protagonistas del éxito de la enseñanza elemental, ya que hacia 1905, 95% de los niños en edad escolar asistía a las escuelas primarias. Entrenaron al pueblo nipón en valores tales como la "diligencia y obediencia" para el crecimiento de una nación rica, y en la "lealtad" hacia un ejército fuerte (Mollis, M., 1990b: 2-4).

Estado, shintoísmo y patriarcado

La Constitución que orientó la acción gubernamental del País del Sol Naciente durante 56 años, fue sancionada en 1889. "A la luz de una visión actual, dicha Constitución era autoritaria, probablemente su autoritarismo proviniera del modelo seleccionado para su elaboración: la constitución alemana de Bismarck" (Runkle, S., 1973: 26). Si bien es importante tener en cuenta el modelo de referencia de la constitución Meiji, su contenido no radicaba exclusivamente en emular de la constitución germana. La Carta Magna japonesa concentraba la mayoría de los poderes en manos del emperador. El preámbulo establecía que el emperador había "heredado la soberanía sobre el Estado, de sus ancestros", y esta afirmación remitía a la legitimidad de su figura ante el pueblo, sustentada en la religión shintoísta. El culto shinto contribuyó al logro de la integración nacional, ya que la principal deidad del Panteón, *Amaterasu Omikami*, representaba la madre de la familia imperial. De este modo, el culto a los antepasados, así como la reverencia y devoción a las deidades shintoístas, implicaba también la reverencia y devoción al emperador-dios. Unidad nacional e identidad familiar se construyeron sobre la base del culto shinto (Hageyama, H., 1973: 12).

Por otra parte, los principios políticos que subyacían al contenido de la Constitución, reflejaban la influencia del pensamiento de Herbert Spencer. Este pensador probablemente haya sido uno de los intelectuales occidentales que más influyó en el pensamiento político y social, entre 1880 y 1900. En cambio, John Stuart Mill, cuya obra *On Liberty* —biblia del liberalismo inglés y traducida al japonés apenas comenzó la década de los setenta— gozó de gran popularidad en el periodo de mayor occidentalización de la cultura nipona.

Algunas de las ideas de Spencer fueron muy útiles para los sectores más conservadores del gobierno, que aspiraban a realizar cambios económicos que permitieran al Japón alcanzar el desarrollo industrial, pero conservando al mismo tiempo las relaciones sociales tradicionales (fundamentalmente, el respeto por el orden y las jerarquías de la sociedad feudal).

Es posible reconocer la vinculación entre Herbert Spencer y el pensamiento político conservador que dominó en ciertas fracciones gubernamentales, a través de la carta que él mismo le enviara a uno de los ejecutores de la Constitución nipona:

Pewsey, 21 de agosto de 1892

A Kentaro Kaneko:

Usted probablemente recordará que cuando el señor Mori, el entonces embajador del Japón en Estados Unidos, me pidió consejo sobre la constitución que iban a realizar, yo sostuve que debía ser conservadora, ya que el pueblo japonés estaba habituado a una conducción despótica, costumbre que no le facilitaría el camino hacia un gobierno constitucional.

Mucho me temo que mi advertencia no fue escuchada, por las noticias que me llegan del Japón, interpreto que están sufriendo las malvadas consecuencias de la instauración de una libertad excesiva (citado por Duncan, D., 1991: 319).

Herbert Spencer escribió una segunda carta el 23 de agosto del mismo año, en la que decía:

Ustedes aún poseen, según creo, los resabios de la antigua organización familiar... Bajo esta organización patriarcal de las familias, existe en cada grupo un varón anciano que representa la más alta autoridad familiar, y que emplea su despótico poder en las generaciones más jóvenes sucesivas.

Esta organización familiar debe ser aprovechada para la conformación

de los órganos políticos del nuevo gobierno. Los ancianos podrían integrar el cuerpo de la Cámara de Representantes. De este modo obtendrían mayores beneficios: vuestro electorado sería reducido en número, y por ende más manipulable... y además, debido a la avanzada edad de los electores patriarcales, tendrían pensamientos más conservadores que los jóvenes de las familias que representan, y no propondrían cambios radicales (citado por Duncan, D., 1911: 319).

Los testimonios presentados reflejan una actitud por parte de Spencer más bien "conservadora" en cuanto a la política que Japón debía llevar a cabo como nueva nación, lo cual resulta muy poco compatible con su pensamiento liberal difundido entre las naciones occidentales más avanzadas.

Resulta evidente que los consejos que el británico da a los japoneses corresponden al grado de evolución política en la que se hallaba la nación nipona. Consecuentemente, Spencer propone que Japón recurra a ciertos hábitos autocráticos para ir gradualmente conquistando un constitucionalismo naciente. Es así como la aparente paradoja entre su pensamiento conservador hacia el gobierno del Japón y liberal respecto de Gran Bretaña, es comprensible en función del estadio histórico-político en el que se encontraban ambas naciones a principio de siglo.

La influencia spenceriana no se reflejó exclusivamente a través de sus contactos personales con líderes gubernamentales, sino también en las obras de destacados intelectuales del periodo Meiji. Tal es el caso de Ariga Nagao, quien en 1883 escribió el primer tratado de sociología, el *Shakaigaku*, en el cual justifica de modo spenceriano el sistema dominante patriarcal y la hegemonía del estado nipón. Así lo expresaba Ariga:

Quando alcancemos este estadio, los derechos del Estado y los derechos del individuo estarán encaminados hacia la perfección... Podemos concluir pues, que el sistema familiar japonés es el que mantiene el equilibrio y la seguridad de las relaciones entre los individuos y la sociedad civil como un todo... existen muchas costumbres que no están escritas en nuestros códigos legales y que son fundamentales para mantener el orden social. Ellas son el sistema de subordinación de las distintas ramas familiares a la familia principal, el sistema de adopción para realizar la sucesión del jefe de familia, el sistema de sucesión de las ocupaciones ancestrales, y la observancia o cumplimiento de los mandatos ancestrales. Cuando analizamos estas relaciones, se torna evidente que las características nacionales japonesas, pueden ser determinadas según su propio sistema de relaciones familiares (Ariga, N., 1883: 383-384, cit. por Michio, N., 1983: 163).

Existe una diferencia esencial en lo que se refiere al pensamiento evolucionista de Spencer y el del sociólogo Ariga, la cual se refiere a la finalidad de la evolución social. Para Ariga, fiel al pensamiento tradicional japonés, el estado racional coincidirá en sus derechos con los derechos de los individuos que integran la sociedad civil, eliminando —en sentido ideológico— las contradicciones existentes entre individuo o sociedad civil y estado. Esta idea contribuyó a configurar el sentimiento nacionalista de los grupos dirigentes, en función del cual el progreso del estado era más importante que el progreso individual. Ariga, en el tercer volumen, exalta también el patriarcado familiar como uno de los modos de organizar a la sociedad civil, facilitando de esta manera el control del equilibrio y de la seguridad social.

Las imágenes que los distintos sectores sociales fueron construyendo de sí mismos los condujo a aceptar las obligaciones de su condición o posición en la sociedad. Así funcionan los sistemas políticos jerárquicos tradicionales. La sociedad nipona feudal se fundamentó esencialmente en el convencimiento natural que tenían quienes conformaban los cuatro estamentos (guerreros-samurais, campesinos, artesanos y comerciantes) acerca de que la inmovilidad que poseía la estructura social era esencial para que ésta funcionara. Fukuzawa ya lo había explicitado: la autoimagen de los distintos actores sociales de los estamentos contribuyó a fortalecer el autoritarismo ético imperante:

Los japoneses poseían una clara conciencia de las diferencias existentes entre los códigos morales aplicados por los estratos superiores de la sociedad feudal hacia los estratos inferiores. Esto generaba una imagen o autopercepción de deberes que, según el rango social que ocuparan, *debían respetarse o hacerse respetar*. Cada individuo, según su capacidad y cuna, estaba subordinado a la coerción de otros, así como él mismo ejercía la coerción en otros que poseían un rango inferior. Esta concepción aceptada y generalizada de una ética autoritaria no dio cabida a ninguna demanda por los derechos del individuo y de las libertades individuales (Fukuzawa, cit., por Maruyama, M., 1963: 17).

El proceso histórico que se fue desencadenando a partir de este momento nos lleva a distinguir el carácter atípico del modelo social japonés en comparación con las naciones europeas.

Conclusión

A partir de la década de los ochenta en el caso del Japón, se puede corroborar la preocupación de algunos funcionarios gubernamentales por revertir la tendencia provocada por las "luces de la razón occidental". Aspiraban a retornar a las costumbres arraigadas en la tradición nipona para elevarlas a la categoría de "sociología positiva", como se desprende del pensamiento de Ariga.

El ejemplo histórico del Japón muestra cómo fue posible que la conciencia tradicional feudal del pueblo se aprovechara en la conformación de las demás instituciones político-sociales del modelo económico capitalista típicamente confuciano. En síntesis, la revolución comercial e industrial modificó el modo de producción feudal transformándolo en un modo de producción capitalista, pero con la novedosa particularidad de la supervivencia de una conciencia popular feudal, reforzada por la escuela pública y obligatoria.

En Argentina, el ideario modernizante sarmientino fue hegemónico respecto de la extensión de la escuela universal, obligatoria y laica. La cobertura educativa se logró sobre la base del esfuerzo y el sacrificio de las maestras argentinas, quienes llevaron adelante una misión más apostólica que profesional. Sin embargo, el "ansiado progreso liberal" no se concretó en la realidad nacional, como sus defensores habían soñado. No bastó el ideario sarmientino para superar la desigualdad entre el interior y Buenos Aires; entre niños del campo semialfabetizados y los niños cultos de la ciudad; entre maestros urbanos distribuyendo saberes, y maestros de campaña "haciendo patria" en tiempo reducido. Además de las primeras letras, Argentina necesitaba la realización efectiva de las proclamas o discursos democráticos. Paradójicamente, en Japón, donde las ideas democrático-liberales de Fukuzawa fueron extirpadas de la escuela obligatoria, donde los "controles" abundaron por doquier, donde los maestros más que mártires apóstoles fueron "soldados", el estado consiguió cumplir su cometido: la dominación. No hubo dos planos, el del discurso ético moral y el de las acciones. Imperó la disciplina a la que se apelaba desde el mensaje y la acción. En cambio en Argentina, desde la escuela se fomentaban los valores de una identidad ciudadana "civilizada" que no se extendió más allá de donde había surgido la propia civilización. Finalmente, el vir-

tuosismo heroico, quedó sólo para el "bronce". El discurso moral, moralizante se fue vaciando de práctica social y se llenó de biografías ejemplares. En las escuelas japonesas se vivía la disciplina moral que se aprendía en el hogar y se reproducía en el trabajo. En este caso se esperaba formar *súbditos*, en el otro *ciudadanos*.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A., 1990. "Jóvenes con Historia: Los docentes del nivel primario, entre el Oficio y la Profesión", *Propuesta Educativa*, núm. 2, Flacso, Buenos Aires.
- AMANO, I., 1990. *Education and Examination in Modern Japan*, University of Tokio Press, Tokio.
- ASO, M. e I. AMANO, 1976. *La educación y la modernización del Japón*, Embajada del Japón en España, Madrid.
- BARBERO, I. y D. ROLDÁN, 1987. "Inmigración y Educación", *Cuadernos Historia Regional*, núm. 9, Buenos Aires.
- BERGNIA de CÓRDOBA LATOES, A., 1969. "La Primera Escuela Normal de Rosario", *La Capital de Rosario*, 20 de abril.
- DORE, R., 1965. *Education in Tokugawa Japan*, University of Berkeley Press, Berkeley.
- _____, 1978. "The Legacy" en Beauchamp, E. (comp.), *Learning to be Japanese*, Linnet Book, Londres.
- DUNCAN, D., 1911. *Life and Letters of Herbert Spencer*, Williams Norgate, Londres.
- FINOCCHIO, S., 1989. "Programas y Textos en la Historia de Cuatro Asignaturas de Nuestra Escuela Media", *Propuesta Educativa*, núm. 1, Flacso, Buenos Aires.
- FRIDEL, M.W., 1978. "Government Ethics Textbooks in Late Meiji", en Beauchamp, E. (comp.), *Learning to be Japanese*, Linnet Book, Londres.
- FUKUZAWA, Y., 1968. *Autobiography*, Columbia University Press, Nueva York.
- HARUKI, H., 1973. *The Arts of Shinto*, Shibundo, Tokio.
- HORIO, T., 1988. *Educational Thought and Ideology in Modern Japan, State Authority and Intellectual Freedom*, University of Tokio Press, Tokio.
- LECHINSKY, A. y P. ROEDER, 1983. "Funciones Sociales de la Escuela", *Educación*, vol. 28, Madrid.
- MARUYAMA, M., 1963. *Thought and Behaviour in Modern Japanese Politics*, Oxford University Press, Nueva York.

- MEZA ESTRADA, M., 1987. *Apuntes para la historia de la educación en Japón*, Institute for Regional Studies of the California, San Diego State University, San Diego (mimeo.).
- MOLLIS, M., 1985. *Estudio comparado de las formas de enseñanza secundaria entre Argentina y Japón (1885-1945)*, informe de investigación, Conicet, Buenos Aires (mimeo.).
- _____, 1987. *Del sable samurai al destructor naval*, Biblos, Buenos Aires.
- _____, 1990a. *Universidades y Estado nacional, Argentina y Japón, 1885-1930*, Biblos, Buenos Aires.
- _____, 1990b. *La educación en el capitalismo consolidado*, Documento de Historia General de la Educación, FFYL, UBA, Buenos Aires (mimeo.).
- _____, 1991. "La Cultura Escolar en Japón: Un escenario de rituales para el disciplinamiento moral", *Propuesta Educativa*, núm. 3, Flacso, Buenos Aires.
- MORISHIMA, M., 1984. *¿Por qué ha triunfado el Japón?*, Grijalbo, Madrid.
- NAGAI, M., 1976. "Westernization and Japanization: The Early Meiji Transformation of Education", en Shively, D. (ed.). *Tradition and Modernization in Japanese Culture*, Princeton University Press, Nueva Jersey.
- _____, 1983. *Higher Education in Japan: Its Take Off and Crash*, University of Tokyo Press, Tokio.
- PASTOR, L., 1882. *De las escuelas comunes y de los maestros de escuela*, Tipografía Ítalo-argentina, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A., 1984. *La educación popular en América Latina, orígenes, polémica y perspectivas*, Nueva Imagen, México.
- _____, 1990. "Sistema Educativo, estado y sociedad civil en la reestructuración del capitalismo dependiente. El caso argentino", *Propuesta Educativa*, núm. 2, Flacso, Buenos Aires.
- ROJAS, R., 1945. *El profeta de la Pampa, vida de D.F. Sarmiento*, Losada, Buenos Aires.
- ROLDÁN, D., 1989. *Historia y moral en el discurso escolar*, informe de investigación, Conicet, Buenos Aires (mimeo.).
- RUNKLE, S., 1974. *An Introduction to Japanese History*, International Society for Educational Information Press, Japón.
- SARMIENTO, D.F., 1987. *Educación común*, Solar, Buenos Aires.
- _____, 1939. "Fundación de Escuelas Públicas en la Provincia de Buenos Aires durante el Gobierno Escolar de Sarmiento", en *Publicaciones del Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires*, tomo IX, Taller de Impresiones, La Plata.
- SUGIMOTO, Y. y R. MOUER, 1983. "The Study of Japanese Society", *The Japan Foundation Newsletter*, vol. x, núm. 5, Tokio.
- TAZAWA, YUKATA y otros, 1985. *Historia cultural del Japón: Una perspectiva*, Ministerio de Relaciones Exteriores, Japón.

- TORRES, J. M., 1910. "El Arte de Enseñar", *Curso de Pedagogía*, Ángel Estrada, Buenos Aires.
- TOSHIO, N., 1982. *Unconditional Democracy: Education and Politics in Occupied Japan, 1945-1952*, Hoover University Press, Standford.
- VERDEVOYE, P., 1988. *Domingo Faustino Sarmiento, educar y escribir opinando (1839-1852)*, Plus Ultra, Buenos Aires.
- WEINBERG, G., 1988. "Estudio Preliminar a la Educación Común", *Educación Común*, Solar, Buenos Aires.
- _____, 1988. "Vigencia de Sarmiento", en *La Nación*, Suplemento de Filosofía e Historia, 17 de enero, Buenos Aires.
- ZANOTTI, L. J., 1960. *El normalismo*, Jericó, Buenos Aires.
- _____, 1972. *Etapas históricas de la política educativa*, EUDEBA, Buenos Aires.