

Pensar y hacer: el oficio de EL INSTRUCTOR POPULAR

En la educación argentina de fines del siglo XIX

EDITOR
JOSE A. MOLANO

ORGANO DE LA EDUCACION

Redactor - C. N. Vergara || Dirigido y sostenido por la Superintendencia de Escuelas.

Marcos Olalla
Mariana Alvarado
Paula Ripamonti
Facundo Price

SUMARIO Luz y libertad. La mujer y el progreso social - La educación en relación con nuestro sistema de gobierno, por el Sr. Profesor N. D. Antolin Rodriguez - Educación de la infancia por el Sr. Profesor N. D. Santos Birito - Método de Aritmética - Lecciones sobre objetos, traducción por el Sr. Manuel Videla - La Escuela Normal del Paraná y el correspondiente de La Revista Pedagógica, por N. A. - La luz eléctrica, por el Sr. J. A. Serofini - Noticias.

REDACCION

MENDOZA, ABRIL 30 DE 1883

Luz y libertad

Muchas son las ideas que deben realizarse para asegurar el adelanto de los pueblos; pero hay algunas que son indispensables, esenciales, y su necesidad nada puede suplirla.

Y no es posible dar conveniente impulso al organismo social cuando no se conoce su naturaleza ni el camino por que debe guiarse para que realice su fin.

Muchas veces se ha pretendido hacer importantisimos bienes al país, fomentando las artes por la ayuda directa é inmediata del Estado; gastando grandes capitales en impulsar hácia estas playas la inmigración de otros pueblos; favoreciendo la agricultura, dándole elementos materiales para que se desarrolle; pero se ha olvidado de esparcir luz en la inteligencia del pueblo, y tantos esfuerzos se esterilizan.

Así como á ningún organismo puede dársele impulso aplicando en cualquiera de sus órganos la fuerza de acción, sino que es indispensable conocer cuáles de ellos están destinados para su ministerio, así como la naturaleza é fines del organismo social para saber cuáles son sus órganos que sirven de vía común de progreso y que deben cuidarse primordialmente por que aseguran el bienestar general, llevando á todas partes su eficaz y benéfica influencia.

Podría hacerse los mas grandes esfuerzos por el adelanto de un pueblo, pero si se descuidaba la educación todo seria ineficaz.

¿Cómo se ha de progresar, como se ha de ir adelante con rapidez en medio de las tinieblas de la ignorancia?

Muchos siglos ha, Aristóteles decía: «Todos los que han meditado sobre el arte de gobernar á los pueblos se han convencido de que la suerte de las naciones depende de la educación de la juventud.»

O la mayoría de nuestros hombres públicos no han meditado sobre el arte de gobernar á los pueblos, ó la importancia de esta verdad no ha sido aun comprendida tambien como seria de desear para el porvenir del país.

Muchos medios se emplean para asegurar un buen porvenir á nuestra patria; se han formado buenos militares muchos de los cuales han costado fuertes erogaciones, por haberlos enviado á otras naciones dignas de ser observadas por su adelanto; músicos y pintores han sido enviados á Italia para que se perfeccionen, todo lo cual es bueno y muy conveniente para el adelanto del país; pero esto solo vale muy poco.

Tenemos muchos militares inteligentes, buenos poetas, pintores, músicos, médicos, ingenieros, hábiles abogados, y ¿cuántos educacionistas? conocemos muy pocos argentinos; puede ser que hayan mas, pero á nuestras noticias no han llegado sus nombres como tales.

Tenemos muy pocos hombres que se hayan dedicado con abnegacion y patriotismo á «formar pueblo».

¿Y qué valen los resultados que se consigan bajo cualquier punto de vista cuando el egoismo, la degradación que trae la falta de educación predomine en gran parte de un pueblo?

La luz moral en los pueblos dá facilidades al desarrollo del comercio por que todos los elementos útiles son bien aprovechados; aumenta y perfecciona la agricultura por que todos los medios nuevos de cultivo son aplicados convenientemente; mostrando á todos sus deberes y sus derechos, hace práctica la justicia.

La buena educación, á mas de esparcir luz benéfica en la conciencia del pueblo para guiarlo á la verdad, le inspira amor á todo lo bello, bueno y justo, enseñale así á cumplir con su deber dignamente, asegurando la práctica de la libertad cuya sombra vendria á buscar, por sí sola, la inmigración de todas las naciones del globo.

Sin libertad es tambien imposible todo progreso.

La libertad rompe las cadenas con que el dogmatismo pretendió encerrar al pensamiento, para que estienda sus alas victoriosas por el

Pensar y hacer: el oficio de
El Instructor Popular
en la educación argentina
de fines del siglo XIX

Pensar y hacer: el oficio de
El Instructor Popular
en la educación argentina
de fines del siglo XIX

Marcos Olalla - Mariana Alvarado
Paula Ripamonti - Facundo Price

QELLQASQA 2016

Pensar y hacer : el oficio del instructor popular en la educación argentina de fines del siglo XIX / Marcos Olalla ... [et al.] ; contribuciones de Alejandro Herrero ; prólogo de Carlos Alberto Escalante Fernández. - 1a ed. - Guaymallén : Qellqasqa, 2016.
328 p. ; 22 x 16 cm.

ISBN 978-987-4026-04-0

1. Historia de la Educación. 2. Argentina. I. Olalla, Marcos II. Herrero, Alejandro, colab. III. Escalante Fernández, Carlos Alberto, prolog.
CDD 370.982

Pensar y hacer: el oficio de
El Instructor popular
en la educación argentina
de fines del siglo XIX

Marcos Olalla, Mariana Alvarado,
Paula Ripamonti, Facundo Price

Los derechos y responsabilidad de los contenidos pertenecen a los autores,
los derechos de esta edición pertenecen a los editores.

Imágenes de tapa y portadas: sobre originales de *El Instructor popular*.

Diseño de la edición: Gerardo Tovar

Editado en Qellqasqa.com.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

ISBN 978-987-4026-04-0

Libro de edición Argentina

| | |
|---|---|
| Pr logo , por Carlos Escalante Fernández | 9 |
|---|---|

I. Sobre *El instructor popular*

| | |
|--|-----|
| Una biografía para <i>El Instructor Popular</i> : Carlos Norberto Vergara Mariana Alvarado | 31 |
| Sobre la “triste igualdad”. Las ideas de progreso, derecho y pueblo: la concepción de la historia de Carlos Norberto Vergara en <i>El Instructor Popular</i> Marcos Olalla | 59 |
| Krauso-feminismo, educación y reconocimiento: “La mujer y el progreso social”, una lectura posible Facundo Price | 97 |
| “Comercio de ideas”: las conferencias pedagógicas en <i>El Instructor Popular</i> . Paula Ripamonti | 125 |
| Políticas de la lectura: entre <i>El Instructor Popular</i> y <i>La Mamá</i> Mariana Alvarado | 165 |
| “Contra la ignorancia”: reuniones de maestros/as, un lugar entre los saberes y las prácticas Paula Ripamonti | 195 |
| Empleados e ingenieros escolares: el maestro normal Mariana Alvarado | 225 |

II. El Instructor Popular, una selección

| | |
|--|-----|
| Redacción | 269 |
| Correspondencia | 283 |
| Actas de conferencias pedagógicas | 305 |
| Postfacio , por Alejandro Herrero | 321 |
| Los autores de este libro | 325 |

Prlogo

Por Carlos Escalante Fernández¹
El Colegio Mexiquense

Quiero dejar constancia escrita de mi agradecimiento sincero a Mariana Alvarado por la invitación a prologar este libro.

El libro *Pensar y hacer: el oficio de EL Instructor Popular en la educación argentina del siglo XIX* constituye una importante edición, digna de elogios que, sin duda, lectoras y lectores apreciarán y le darán un valor por sus múltiples contribuciones a la historia argentina en general, y a las de la educación y la prensa, en particular.

Producto de un esfuerzo colectivo, autogestionado en buena medida, el libro está dividido en dos partes. La primera se conforma por siete capítulos en los que Alvarado, Olalla, Price y Ripamonti analizan diferentes temas contenidos en las páginas de *El Instructor Popular*, un periódico quincenal que apareció en la provincia de Mendoza en la primera mitad de la década de 1880, bajo el impulso del profesor Carlos Norberto Vergara, en ese momento Inspector Nacional de la Super-Intendencia de las Escuelas de Instrucción Primaria de la Provincia de Mendoza, y que se repartía de manera gratuita a maestros y maestras de las escuelas municipales de esa demarcación. La segunda parte contiene una cuidada selección de contenidos aparecidos en esta publicación en 1883 y 1884 y que están divididos en concordancia con las secciones que tenía el periódico: “Redacción”, “Actas

¹ Doctor en Ciencias, Instituto Politécnico Nacional, México. Docente e investigador de “El Colegio Mexiquense, A.C.”.

de Conferencias Pedagógicas” y “Correspondencia”. En conjunto, las dos partes permiten un acercamiento a un periódico educativo, al mundo de las ideas de su principal impulsor y a las preocupaciones que los interesados en la educación tenían en esa década, en la que se gestaban procesos diversos que confluían en la edificación del sistema educativo argentino.

En el primer capítulo (“Una biografía para *El Instructor Popular*: Carlos Norberto Vergara”), Mariana Alvarado nos introduce, a través de la biografía de Vergara al quincenario pedagógico *El Instructor Popular*, ese “órgano de educación” fundado por éste en abril de 1883 y que se constituyó en un medio aglutinante de las preocupaciones educativas de Vergara y otro grupo de colaboradores, la mayoría docentes egresados de la Escuela Normal de Paraná. En esta experiencia de vida (episodio/incidente en el sentido que le dota la autora) se comienzan a prefigurar las claves conceptuales que conformaran el núcleo duro de la reflexión filosófica–educativa de Vergara, fuertemente inspirada en la filosofía krausista y positivista. Claves que bosquejan, en una combinación de trazos definidos y firmes y en otros titubeantes o apenas insinuados, las preocupaciones del autor: el sentido y fines de la educación, los valores que la deben permear, el papel de los sujetos de la educación, las formas de organizar y gestionar las instituciones educativas, los métodos o formas de aprender, entre otros. Marcos Olalla en el segundo capítulo, “Sobre la ‘triste igualdad’. Las ideas de progreso, derecho y pueblo: la concepción de la historia de Carlos Norberto Vergara en *El Instructor Popular*”, acerca a lectoras y lectores, a la concepción que Vergara plasmó en el periódico sobre el sentido de historia, enmarcada en el concepto, deudor del krausismo, de progreso, al que liga con la idea de derecho y con el concepto de pueblo para dotar la reflexión sobre los “intereses de la educación” de un sentido popular, la mejor manera para Vergara de que la educación contribuyese a una sociedad armónica y respetuosa en el marco de los más amplios márgenes de libertad.

Complementando las ideas de Vergara de progreso social planteadas por Olalla, el capítulo tercero “Krauso–feminismo, educación y reconocimiento: ‘La mujer y el progreso social’, una lectura posible” de Facundo Price centra su reflexión en la preocupación de Vergara por el papel de

la mujer en la sociedad, la cual quedó reflejada en una serie de ocho artículos publicados en *El Instructor Popular* por Vergara bajo el título de “La mujer y el progreso social”, algunos de los cuales son reproducidos en el libro en la segunda parte. Price parte de la hipótesis de que “si bien el objetivo del autor es determinar la influencia de la mujer en el movimiento social a través de su caracterización y mostrando lo que ella es y lo que debe ser en los pueblos, los artículos son un llamado a la realización de la formulación krausista del imperativo categórico”.

Los capítulos siguientes se centran con más claridad en la cuestión educativa. Paula Ripamonti en el capítulo cuarto (“Comercio de ideas”: las conferencias pedagógicas en *El Instructor Popular*) aborda los contenidos del periódico en torno a las conferencias pedagógicas, implementadas por las autoridades educativas del país para fortalecer la formación de maestros y maestras que ejercían en escuelas primarias del país sin haber tenido la oportunidad de estudiar en alguna escuela normal con el propósito de levantar su nivel educativo y cultural, el cual era caracterizado en la época como muy bajo. La autora inscribe las conferencias “en el contexto histórico del siglo XIX, explorando su significación epocal y su derrotero como espacio de formación, además de caracterizarlas de acuerdo con la propuesta política de Vergara para el territorio mendocino, recortando algunos de esos matices que las convirtieron en complejos y estratégicos espacios de normalización pedagógica y de institucionalización de prácticas docentes específicas”.

La misma autora complementa esta mirada a las conferencias pedagógicas en el sexto capítulo (“Contra la ignorancia”: reuniones de maestros/as, un lugar entre los saberes y las prácticas) en el que parte del supuesto de que estas conferencias documentadas en el periódico muestran al “normalismo en su pleno desarrollo”. Para Ripamonti “por una parte, se registran voces y acciones de los maestros/as, inspectores y directivos en concretas situaciones grupales de formación; y por otra, en la medida que difunden experiencias educativas de docentes en servicio, nos permiten acceder a las comprensiones pedagógicas y sociales del periodo, a los particulares modos de subjetivación docente, además de conocer aspectos relativos a decisiones y métodos de enseñanza a formas de producción,

reproducción e hibridación de saberes y prácticas y políticas de control social a través del sistema educativo formal en su pleno proceso de institucionalización”. Ambos capítulos pueden ser complementados por la lectura de las actas de las conferencias que se seleccionaron para incluirse en la segunda parte del libro.

Finalmente, en sendos capítulos (el 5 del libro “Políticas de la lectura entre *El Instructor Popular* y *La Mamá* y el 7 “Empleados e ingenieros escolares: el maestro escolar”) Mariana Alvarado da otra vuelta tuerca al libro. En el quinto capítulo, Alvarado vuelve a la obra educativa de Vergara a partir de dos puntos importantes: la publicación de *El Instructor Popular* (1883) y la aparición de su libro de enseñanza de lecto-escritura *La Mamá* unos años después (en esa misma década), cuando es director de la Escuela Normal de Mercedes en la provincia de Buenos Aires, para explorar la política de lectura que Vergara visualiza en esos años como condición para que la educación adquiriera la fuerza suficiente para constituirse en motor de cambio social hacia el progreso nacional.

En el otro capítulo, el séptimo, Alvarado centra su interés en la sección de “Correspondencia” de *El Instructor Popular* para dar cuenta de la conformación cultural del maestro normalista, conformación que estuvo llena de debates sobre qué debía ser, sobre qué funciones y papeles debía cumplir y sobre otros tópicos que se expresan en las páginas del periódico educativo mendocino.

Para los autores y autoras del libro, el quincenario *El Instructor Popular* tiene diferentes significados y jugó papeles diversos. Para Mariana Alvarado el periódico puede ser conceptualizado como “cuerpo de expresión”, concepto tomado de José Gaos y caracteriza a *El Instructor Popular* como “una pieza ejemplar del periodismo normalista”. Por su parte, Marcos Olalla sostiene que la publicación “constituyó un testimonio cabal del proceso de consolidación del Estado argentino. Fue una fuente de promoción de la ley 1.420 del año 1884, uno de los dispositivos más eficaces utilizados por el Estado en su política de modernización en clave republicana y en el proceso de construcción de ciudadanía orientada por la matriz ideológica estatal”.

Para Paula Ripamonti “el discurso pedagógico de *El Instructor* se

enmarca en una indiscutida concepción del progreso humano, en el marco del krausismo español”, opinión que comparte Mariana Alvarado, para quien el periódico “es un exponente de los tiempos en los que se asimiló el krausismo en la República Argentina”.

El breve recuento anticipatorio de los contenidos de esta primera parte del libro permite apreciar una adecuada secuenciación de las problemáticas abordadas. En conjunto nos dan una mirada abarcadora de lo que fue la publicación y de cómo en sus contenidos aparecieron varios de los puntos centrales de los debates que en la nación se gestaron en esos años: papel de los maestros y maestras, aspectos de su formación, ideas pedagógicas nucleadas en torno al progreso nacional, sitios de formación pedagógica para el magisterio en servicio, fines de la educación, etc.

Además del esfuerzo colectivo de autores y autoras que es digno de resaltar, también hay que destacar las aproximaciones disciplinarias diversas que hay en los capítulos reseñados: aproximaciones filosóficas, pedagógicas, didácticas, históricas, comunicativas, etc. que hacen del libro un libro transdisciplinar, lo que le da un sello particular y característico.

Tratando de ser fieles a este sello impreso por autores y autoras de *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor Popular en la educación argentina del siglo XIX*, en las siguientes páginas intentaré destacar algunas de las aportaciones que el libro hace al conocimiento de varios temas: sobre el profesor Carlos Norberto Vergara, sobre la historia de la educación argentina, sobre la prensa decimonónica y sobre la historia de las ideas (particularmente sobre el krausismo) como la mejor manera que encuentro para invitar a la lectura de este libro.

Sobre Carlos Norberto Vergara

Acercarse por vez primera a la obra de Carlos Norberto Vergara resulta una experiencia estimulante por tratarse de un autor preocupado por darle sentido popular a la educación de argentinas y argentinos a través de una escuela que tuviese un gobierno propio y en el que niños y niñas pudiesen aprender a partir de sus inquietudes, las cuales serían “conducidas” por maestros y maestras con el concurso de padres y madres

de familia. Pero también resulta una experiencia un tanto desconcertante si el acercamiento a la obra de Vergara se hace a la par de lo que se ha escrito sobre ésta y sobre el profesor mendocino. Un apretado recuento ilustra esta impresión desconcertante.

Arturo Andrés Roig (1969) fue quizá el primero en valorar históricamente la obra de Vergara, en su libro *Los krausistas argentinos*, en el que incluye a Vergara entre los receptores del krausismo². Años después de la aparición de la obra de Roig, en el libro *Historia de la educación argentina* de Manuel Solari se le dedican seis párrafos a Vergara. Solari sostiene que Vergara llevó a la práctica sus ideas en la Escuela Normal de Mercedes aunque fracasó pues las realizó de forma apresurada, pese a lo cual ha dejado recuerdos fecundos (Solari, 1980: 196–197).

Juan Carlos Tedesco (1982) ubica a Carlos Norberto Vergara entre aquellos impulsores de un espontaneísmo anti-autoritario al cual opone las ideas directivistas autoritarias, que evidentemente no compartía el educador mendocino. Ambas posturas, son para Tedesco en las que se sintetiza gran parte del debate pedagógico en los orígenes del sistema educativo nacional.

Por su parte, Adriana Puiggrós ubica a Vergara como un subversivo de la pedagogía y señala que “la importancia y la particularidad de Vergara ... estriba en su particular síntesis, que se configuró como escisión en la trama que se estaba constituyendo y a la vez como manifestación del conjunto de los conflictos. No en vano articuló un catolicismo crítico y democrático con un liberalismo radicalizado, que encuentra paralelos en la historia latinoamericana en expresiones educativas de rousseanianos como Mariano Moreno o Simón Rodríguez, con la crítica militante al corrupto régimen conservador. Y al mismo tiempo defendía la formación de la conciencia nacional y la construcción popular de la cultura. No hubo síntesis en este pensamiento y de él no derivó directamente ninguna escuela y ninguna pedagogía” (Puiggrós, 1990).

2 El libro de Roig es fundamental para entender la implantación de las ideas krausistas en el país. Autoras y autores de este libro recurren al texto de Roig para fundamentar algunas de sus ideas.

Desde la preocupación por dar cuenta de la infancia como sujeto sociohistórico, Sandra Carli sostiene que Vergara fue uno de los constructores de una “visión político–educativa de la niñez” la que se instrumentó “en las cotidianas prácticas escolares (Carli, 1991: 24)³.”

Flavia Zulema Terigi (1991) lo ubica como “el emergente de un movimiento político–pedagógico que tomó parte decididamente en contra del proyecto educativo que estaba siendo instituido en el país” (Terigi, 1991: 230). Lucía Lionetti cuestionó las caracterizaciones de Vergara como un crítico permanente del sistema educativo argentino al recordar que Vergara “si bien reclamó el derecho del pueblo a plantear en sus propios términos la educación de sus hijos, siempre lo hizo desde adentro del aparato educativo” (Lionetti, 2007: 114), por lo que quizá sea necesario matizar la idea de ser parte de un movimiento contra el proyecto educativo oficial, puesto que en ocasiones fueron retomadas sus ideas en ese mismo sistema. En todo caso, años después, Terigi, junto con Nicolás Arata, caracteriza a Vergara como un pedagogo en disidencia (Arata y Terigi, 2011: 11–36).

Por otro lado, también resulta importante destacar que varios de los autores y autoras citados coinciden en ubicarlo como uno de los referentes de los debates pedagógicos en Argentina de las últimas dos décadas del siglo XIX⁴. No obstante, esta coincidencia también genera desconcierto puesto que varios autores afirman que Vergara no es un autor dotado de grandes capacidades teóricas pues su pensamiento resulta ambiguo, impreciso, rígido (Tedesco, 1982: 78) o que su aporte no fue, “de ninguna manera”, teórico (Puiggrós, 1990: 190).

Al leer sobre los autores que han analizado sus ideas, el desconcierto aumenta. Roig ubica a Vergara como uno de los “últimos representantes argentinos del espiritualismo filosófico desarrollado en la segunda mitad del siglo XIX” (Roig, 1969: 404), quien en sus últimos años de vida sistematizó sus ideas “dentro ya de la corriente krauso–positivista” (Roig, 1969:

3 En esa misma preocupación se puede ubicar el trabajo de Alvarado (2008–2009) que nos introduce a un texto de Vergara destinado a los niños y niñas.

4 Lucía Lionetti ofrece un buen contexto de ese intercambio discursivo en el campo pedagógico de la época (Lionetti, 2007: 97–179).

408), aunque “rechazará el comtismo y tratará de asimilar sin embargo el darwinismo dentro de su panteísmo de origen racionalista armónico” (Roig, 1969: 329).

Ángel Bassi señala que la experiencia de Vergara como director en la Normal de Mercedes “se inspira en las doctrinas pedagógicas de Tolstoi, o por lo menos coincidente con las mismas” (Bassi, 1943: 13). Solari sostiene también que Vergara como director de la Escuela Normal de Mercedes “intentó llevar a la práctica las ideas pedagógicas de Tolstoi” (Solari, 1980: 196)⁵.

Por su parte, Adriana Puiggrós sostiene que “Vergara no era un hombre de prolijas lecturas, sino de grandes intuiciones y probablemente su adopción del krausismo y luego del krauso-positivismo se deba más al hecho de haber encontrado ciertas ideas aptas a una concepción de la realidad social, la política y la educación ya prefiguradas, que a concienzudos estudios que le hubieran posibilitado una elección prolija.” (Puiggrós, 1990). Lucía Lionetti sostiene que el repertorio de ideas de Vergara “se nutrió de elementos cristianos, del krausismo difundido en Argentina por las obras del español Sanz del Río y el positivismo, alternadas con el evolucionismo no racista y el naturalismo optimista” (Lionetti, 2007: 112).

Otra apreciación más reciente es la de Flavia Terigi y Nicolás Arata que destacan el eclecticismo característico de su pensamiento (Terigi y Arata, 2011: 11–36)⁶. Lo cierto es que en sus escritos Vergara cita a Sarmiento, Sócrates, Kant, Balmes, Krause, Comte, Spencer y a Le Bon, entre otros⁷.

5 Vergara señaló la diferencia entre lo sucedido en la Normal de Mercedes y en la escuela de Yasnaia Poliana de Tolstoi: “el inmortal escritor ruso –escribe Vergara– lo aplicó sólo dentro de la escuela y nuestro sistema salió con su acción a obrar en la sociedad y en el pueblo, buscando hacer obra solidaria con todas las fuerzas sociales y naturales” (citado en Roig, 1969: 465).

6 La antología que prepararon estos autores de los libros de Vergara es muy útil (Vergara, 2011) para introducirse en su obra.

7 Sin escribir de manera explícita sobre eclecticismo, Jens Hentschke (2011) rastrea diversas fuentes del pensamiento de Vergara, a la par de otros egresados de la Normal de Paraná, el templo sarmientino de la civilización de la nación.

Mariana Alvarado, una de las autoras de este libro, quien ha estudiado durante muchos años la obra y vida de Vergara, ha destacado las huellas de ideas socráticas y krausistas en el pensamiento vergariano (Alvarado, 2010, 2012 y 2013). En su tesis doctoral, la autora muestra que hay una riqueza teórica significativa en la obra y pensamiento de Vergara lo que contradice a aquellos autores que lo han minimizado en cuanto a sus aportes teóricos (Alvarado, 2011).

En los diversos capítulos que conforman este libro, lectores y lectoras podrán conocer más sobre la vida y obra de este personaje polémico y multifacético pero muy importante en la historia educativa argentina. En mi caso, la lectura de los capítulos del libro me ha permitido ir abandonando el desconcierto que mencionaba líneas atrás.

En el primer capítulo, en una nota de pie de página, Mariana Alvarado sintetiza al personaje: “En la figura de Carlos Norberto Vergara convergen incidentes que permiten nombrarlo como graduado paranaense, exponente del periodismo normalista, pedagogo innovador, representante de las últimas manifestaciones del espiritualismo argentino, vocero krausista que evoluciona hacia un krausopositivismo y que desde allí impulsa la transición hacia formas pedagógicas no-positivistas, como la ‘Escuela Nueva’ o ‘Activa’.”. Síntesis que permite ubicar al personaje, a su contexto y a su importancia histórica. La faceta del periodista normalista y la del pedagogo innovador son quizás las más claramente visibles en este libro fundamentalmente por el período en el que se editó *El educador popular*, los años de 1883 a 1885 en los que, como se desprende del recuento biográfico de Alvarado en el mencionado capítulo, Vergara es joven todavía y en los siguientes años de su vida completará otros “incidentes” de su biografía, mencionados por la autora.

Sobre la historia de la educación argentina

Por mi actividad profesional, es en la historia de la educación donde encuentro muy significativos y sugerentes aportes de este libro. Esta mirada no es necesariamente un sesgo puesto que el propio título del libro anticipa el sentido de los autores de inscribir sus hallazgos y reflexiones

en torno a “el oficio de *El Instructor Popular* en la educación argentina de fines del siglo XIX”. Encuentro varias contribuciones al respecto:

1) En torno a las conferencias pedagógicas. De acuerdo con Lucía Lionetti la divulgación del arte de enseñar en la Argentina de las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX se llevó a cabo por diversos medios. La autora destaca dos: la lectura de publicaciones especializadas como *El Instructor Popular* y las conferencias pedagógicas “celebradas con la participación de los docentes que presentaban una exposición de una lección y se sometían a la observación de otros colegas designados para tal efecto”, “así –agrega la autora– enfrentados a sus alumnos, y observados por inspectores y colegas, exponían una clase sobre el tema sorteado” (Lionetti, 2007: 148)⁸.

No obstante su importancia, las conferencias pedagógicas han sido poco estudiadas en la historiografía de la educación argentina. En ese sentido, las contribuciones de este libro, especialmente los capítulos de Paula Ripamonti resultan bienvenidas y oportunas. Para ella, “las conferencias testimonian las articulaciones y tensiones entre la cultura académica pedagógica en formación y la actividad en los salones de clase sobre la que se pretendía intervenir y mejorar en vistas a la universalización de la escolaridad primaria, puntal de la necesaria alfabetización para el progreso de la Nación”. Por tanto, es posible ver en el estudio de estos espacios, no sólo el “comercio de ideas” para usar la, en mi opinión, desafortunada expresión de Vergara, sino también como se pueden visualizar como una ventana privilegiada para advertir prácticas educativas que no es posible inferir de la normatividad vigente con la riqueza que permite el contenido de las Actas de las conferencias, publicadas en la segunda parte del libro y trabajadas por la autora.

Las posibles y múltiples respuestas a las preguntas que Ripamonti formula en el capítulo cuarto del libro sin duda enriquecerán también

8 Sorprende que procedimientos de divulgación/formación similares se ensayaron en la misma época en México con la edición de una cantidad significativa de periódicos educativos y de la realización de Academias pedagógicas los días sábado que tenían propósitos similares a las conferencias pedagógicas argentinas.

sustancialmente el conocimiento del mundo de maestros y maestras, de sus saberes, de sus procesos de constitución gremial, de la conformación de sus identidades profesionales.

2) En torno a la circulación de ideas educativas. Los diversos capítulos del libro nos aportan sobre las maneras como a fines del siglo XIX circularon ideas educativas que contribuyeron a darle sustento y legitimidad a la educación pública y confluyeron en la conformación del sistema educativo argentino.

Los autores y autoras no suponen que esas ideas provinieron del exterior (fundamentalmente de Europa) y que simplemente se “aplicaron” en el país. Por el contrario, uno de los méritos de sus trabajos reside en que parten del contexto histórico argentino y se centran en dar cuenta de las formas de lectura de estos autores que Vergara realizó para leer desde esos referentes la realidad argentina. Hay, en consecuencia una apropiación activa y selectiva de dichas lecturas que, lejos de constituirse en un defecto (como sugería Juan Carlos Tedesco) constituyen la clave para entender la originalidad del pensamiento vergariano. Este tipo de acercamientos pueden resultar pertinentes para el estudio de otros educadores de esa época.

Y en ese acercamiento, la utilización de la prensa pedagógica, tal como se desprende de la lectura de este libro, puede ser de enorme utilidad pues permite visualizar las tramas discursivas que conformaban el debate pedagógico, los argumentos esgrimidos para impulsar determinados proyectos y para establecer legislaciones al respecto.

3) Ligado a la circulación de las ideas está la cuestión de entender cómo éstas cristalizan en determinados proyectos educativos. Como se advierte en el libro, el caso de la trayectoria profesional de Vergara es ilustrativo de la forma cómo conceptos como progreso, libertad, pueblo, derechos toman forma en experiencias educativas y en la propia legislación como el caso de la ley 1420.

Autoras y autores de este libro nos muestran la potencialidad explicativa de enfoques que procuran abandonar un acercamiento idealista a la historia de las ideas pedagógicas a partir de ubicar a los personajes en sus contextos particulares.

4) El período de estudio del libro (la década de 1880) ha sido

estudiado por historiadores e historiadoras de la educación como parte de un período más extenso en el que se conformaron las bases de la edificación del sistema educativo argentino. Los autores y autoras de este libro comparten el supuesto de que este período es clave por esa razón. Sin embargo, dejan abierta la posibilidad de retroceder en el tiempo para dar cuenta de lo que había desde el punto de vista de las escuelas antes de estos años, periodo que ha sido muy poco estudiado⁹. Esa historia acumulada, es uno de las fuentes de reflexión y de preocupación que tuvo Vergara y que, en concordancia con el punto anterior, permiten visualizar y entender los nutrientes de la formación de un pensamiento original que se conformó con ideas, pero también con el contraste con la realidad que Vergara pretendía modificar mediante la acción.

Por tanto, si el libro estimula el estudio del período que va de la fundación de la República a la década de 1880, habrá también contribuido, así sea de manera indirecta, al conocimiento historiográfico del proceso de implantación de la escolaridad en el siglo XIX.

Sobre la prensa pedagógica

La historiografía argentina cuenta con una numerosa producción de estudios sobre la prensa decimonónica y la del siglo pasado¹⁰. Utilizados no sólo como fuente, sino como objeto de estudio, periódicos, revistas y otros impresos han permitido conocer aspectos históricos relevantes de la vida política, económica, social y cultural del país. Este libro contribuye también a ese conocimiento en varios sentidos, algunos de los cuales ya fueron mencionados como contribuciones a la historiografía educativa. Un primer aporte lo constituye el que sus autores logran destacar cómo un periódico local, especializado en educación y a pesar de su corta vida

9 Uno de los pocos libros que se centra en el estudio del período anterior a 1880 es el de José Bustamante para la campaña bonaerense (Bustamante, 2007). Recientemente el trabajo de Lionetti (2013) constituye un esfuerzo en el mismo sentido.

10 Ejemplo reciente de esta producción es el libro colectivo coordinado por Delgado, Mailhe y Rogers (2014).

enriqueció la vida educativa de esa provincia y cumplió con la circulación de ideas pedagógicas provenientes de contextos geográficos más amplios. Es deseable que en futuras incursiones, *El Instructor Popular* pueda ser descrito en su materialidad, en los alcances de su circulación, en sus impactos. Este libro da el primer paso, un esfuerzo firme que constituye un sólido punto de partida que además, le da a lectoras y lectores la posibilidad de asomarse a algunos de sus contenidos, incluidos en la selección que se muestra en la segunda parte.

Hay una segunda contribución, en mi opinión muy significativa, que es la relativa al conocimiento de la prensa educativa de fines del siglo diecinueve. Como señala Flavia Fiorucci, el *corpus* de este tipo de fuente tiene poco recorrido en cuanto a estudios sobre periódicos y revistas educativas, lo que contrasta con los recorridos historiográficos de otro tipo de publicaciones (culturales, literarias, políticas)¹¹. Como señala esta autora “la escasez de estudios contrasta con el papel activo que éstas [las revistas educativas] tuvieron en la configuración del sistema de educación público nacional y con la atención que han merecido en otras historiografías” (Fiorucci, 2014: 243). Por ese motivo, el presente libro viene a llenar un hueco al dar cuenta del conjunto de preocupaciones que estuvieron contenidos en las páginas de *El Instructor popular*. Este tipo de análisis seguramente permitirá estimular estudios similares con otras publicaciones periódicas de corte educativo, provinciales y nacionales, lo que enriquecerá la historiografía de la prensa argentina y ayudará a entender las formas en que permitió conformar una cultura escolar moderna en la que el magisterio, los inspectores y las autoridades educativas jugaron un papel activo y constructivo, tal como lo cumplió Vergara para el caso estudiado en *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor Popular en la educación argentina del siglo XIX*.

Finalmente, los capítulos de este libro permiten reconocer diversos

11 Algunos de esos pocos estudios dan cuenta de aspectos importantes de la problemática del magisterio (Fiorucci, 2014 y Teobaldo y Hernández, 2000). Otros estudios de historia de la prensa nos acercan al mundo de la socialización de niños y niñas (Szir, 2007 y Rojkind, 2015).

contenidos de *El Instructor Popular*: noticias, correspondencia, ideas y debates, testimonios, etc. que permiten asomarnos al mundo de la prensa de la época, particularmente a la que ubicaba a la educación como el centro de su temática y preocupaciones.

Sobre el krausismo

La contribución del libro también apunta al importante tema de la historia de las ideas en la Argentina y particularmente a la recepción y apropiación del krausismo y, como apunta Roig (1969) a su desenlace en el krauso-positivismo. Como lo estableciera Roig hace muchos años, dentro de la historia personal de Vergara “el punto de partida de su krausismo pedagógico se encuentra como él mismo nos lo ha dicho en aquel periódico titulado *El Instructor Popular* de 1883” (Roig, 1969: 411–412). Se nota, agrega Roig, que el krausismo que se advierte en sus páginas “es más bien ortodoxo”.

Así que si en el periódico se pueden comenzar a visualizar la génesis krausista del pensamiento de Vergara, los autores del libro dan cuenta cabal de este hecho, lo que le da su significativa contribución a la temática.

Se trata de un tema que además interesa a la historiografía de otros contextos geográficos. En efecto, el krausismo tuvo mucha fuerza en España¹² y en Uruguay, pero también tuvo influencia en México. Así la lectura del libro puede permitir iniciar un diálogo comparativo sobre la circulación de las ideas krausistas y sobre las particularidades de su arraigo en diferentes países.

Para citar sólo el caso de México, habría que señalar que, a diferencia de lo acontecido en Argentina con Carlos N. Vergara, el krausismo tuvo especial fuerza en la Escuela Nacional Preparatoria y no en los niveles de

12 Para el caso del krausismo español es útil la lectura del libro de José López Morillas (1956) no obstante que es un libro escrito hace ya muchas décadas. Y para el conocimiento de la experiencia de la Institución Libre de Enseñanza, que Vergara dio a conocer en sus obras, sugiero consultar, además de los libros citados en este libro, el trabajo de Antonio Molero Pintado (2000).

la instrucción primaria. En la Escuela Preparatoria se generó un debate intenso, documentado por Leopoldo Zea (de quien abreva Roig en su clásico libro) y “actualizado” posteriormente por Charles Hale en su libro *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX* en el que se muestra cómo la polémica sobre el uso como libro de texto oficial de la *Logique* de Guillaume Tiberghien era parte de la construcción de lo que el autor llamó la “política científica” y que fue una de las bases de la sustentación ideológica de la dictadura porfirista (1876–1911), la cual se compuso de diversas filosofías como el positivismo comtiano, el organicismo spenceriano, el evolucionismo darwiniano y el krausismo (Hale, 1991). Años después el conocimiento de tal polémica ha sido enriquecido con la antología preparada por Antolín Sánchez Cuervo (Sánchez, 2004).

Igualmente, como sucedió en algunas provincias argentinas, la implantación del krausismo como corriente política tuvo similares dificultades en el caso mexicano, particularmente en el estado de Puebla, tal como lo ha documentado Jesús Márquez Carrillo (Márquez, 1995).

Breves consideraciones de cierre

Tal como se aprecia, *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor Popular en la educación argentina del siglo XIX* es un libro cargado de aportaciones y de ideas sugerentes en varios temas.

En ese sentido, el libro se instalará como un libro de consulta y como un libro que acompañará la reflexión de estudiosos y estudiosas que seguramente le encontrarán muchas otras riquezas de las que acá he sugerido. Igualmente, como en todo buen libro (y éste lo es) habrá sin duda críticas y disidencias con algunas de las ideas de autores y autoras de este libro. Eso, más que una debilidad, es una muestra de fortaleza pues enriquecerá el debate y permitirá formular nuevas hipótesis de trabajo y otras interrogantes sobre los varios temas que se abordan en la primera parte del libro.

El lector o la lectora que me hayan acompañado hasta estas líneas, notarán, con justa razón, que buena parte de mis impresiones se han referido a la primera sección del libro en detrimento de la segunda. Esto ha sido intencional puesto que tengo la convicción de que resultará

mejor que la cuidada selección de textos provenientes de las páginas de *El Instructor Popular* sea abordada por lectores y lectoras de manera directa para que despierte en éstos la fascinación que siempre existe en el cruce cultural de un lector del siglo XXI con materiales producidos a fines del siglo XIX. Fascinación que se transmite en este libro por lo que Marcos Olalla, Mariana Alvarado, Paula Ripamonti y Facundo Price tienen motivos suficientes para sentirse orgullosos y satisfechos con el libro que hoy tenemos en nuestras manos.

TANDIL, ARGENTINA/TOLUCA, MÉXICO
DICIEMBRE DE 2015

Bibliografía

- Alvarado, Mariana. (2008-2009). “Naturaleza infantil, educación para la libertad y escuela de acción libre en un texto de Carlos Norberto Vergara: *El libro de los niños y de los que a ellos se parecen*”, en *Cuyo. Anuario de filosofía argentina y americana*, Vol. 25-26.
- Alvarado, Mariana. (2010). “Notas desde Krause y Hegel para pensar el lugar de la diversidad en Carlos N. Vergara”, en *Solar* año 6, N° 6, Lima.
- Alvarado, Mariana. (2011). *Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el siglo XX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Vergara (1859-1929)*. Tesis de doctorado en Filosofía, Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, inédita.
- Alvarado, Mariana (2012). “La política solidaria de una república escolar en Carlos Norberto Vergara”, en *Childhood and philosophy*, Vol. 8, N° 16.
- Alvarado, Mariana. (2013). Notas al margen a propósito de Carlos N. Vergara en el campo de la historia de las ideas, *Algarrobo-MEL*, año 2, N° 2.

- Bassi, Ángel. (1943). *Dr. J. A. Ferreira. El pensamiento y la acción del gran educador y filósofo*, Buenos Aires, Claridad.
- Bustamante, José. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)*, La Plata, Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
- Carli, Sandra. (1991). “Infancia y Sociedad: La mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación”, en Puiggrós, Adriana (Dir.), *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, 13-46, Buenos Aires, Galerna.
- De Luca, Alejandro. (1991). Consejos Escolares de Distrito: subordinación o participación popular, en Puiggrós, Adriana (Dir.), *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Delgado, Verónica, Alejandra Mailhe y Geraldine Rogers (Coords.). (2014). *Tramas impresas. Publicaciones periódicas argentinas (XIX y XX)*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Fiorucci, Flavia. (2014). “Las representaciones del magisterio en la prensa oficial: *El Monitor de la Educación*, 1900-1930”, en Delgado, Verónica, Alejandra Mailhe y Geraldine Rogers (Coords.) *Tramas impresas. Publicaciones periódicas argentinas (XIX y XX)*, La Plata, Argentina, Universidad Nacional de La Plata.
- Hale, Charles. (1991). *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, Vuelta.
- Hentschke, Jens. (2011). Argentina’s Escuela Normal de Paraná and its disciples: mergers of liberalism, Krausism, and Comtean positivism in Sarmiento’s temple for civilizing the nation, 1870 to 1916, *Journal of Iberian and Latin American Studies*, Nº 17.
- Lionetti, Lucía. (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lionetti, Lucía. (2013). “La revolución moral de la escuela para que el humilde paisano sea un ciudadano útil y laborioso. Voces y acciones a favor de la educación en la campaña bonaerense (1810-1875)”, en Lionetti, Lucía, Alicia Civera y Flávia Obino Correa Werle (Comps.), *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina*, Rosario, Prohistoria Ediciones/El Colegio Mexiquense/El Colegio de Michoacán.

- López, José. (1956). *El krausismo español*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Márquez, Jesús. (1995). *Las aguas profundas. Política y krausismo en Puebla*, Puebla, Honorable Ayuntamiento de Puebla.
- Molero, Antonio. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- Roig, Arturo Andrés. (1969). *Los krausistas argentinos*, Puebla, México, Cajica.
- Rojkind, Inés. (2015). El caso Sambrice. Niños, prensa y política en Buenos Aires a fines del siglo XIX, *Iberoamericana. América Latina-España-Portugal*, Vol. 15, N° 60.
- Sánchez, Antolín (Comp.). (2004). *Las polémicas en torno al krausismo en México (siglo XIX)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Solari, Manuel. (1980). *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- Szir, Sandra. (2007). *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tedesco, Juan Carlos. (1982). “Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino”, *Cuadernos de Investigaciones Educativas*, N° 6, México.
- Teobaldo, Mirta y Adriana Hernández. (2000). “Lo superfluo y lo profundo: mujeres y varones en la docencia. Una mirada desde revistas profesionales de principios de siglo”, en Teobaldo, Mirta y Amelia Beatriz García (Dirs.), *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la historia de Neuquén 1884-1957*, Rosario, Arca Sur Editorial.
- Terigi, Flavia. (1991). “El caso Vergara: producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino”, en Puiggrós, Adriana. (Dir.) *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Terigi, Flavia y Nicolás Arata. (2011). *Carlos N. Vergara: crítica y proyectos de un pedagogo en disidencia*, en Vergara, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Vergara, Carlos N. (2011). *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*, en Terigi, Flavia y Nicolás Arata, *Carlos N. Vergara: crítica y proyectos de un pedagogo en disidencia, en Vergara*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

El pueblo es el natural encargado de velar por la Educacion
Época infantil de los pueblos—En la República la Educacion está en su infancia—La Educacion viene al de pueblo—Medios para la educacion

DRAS.
Instructor Popular
DEL SR. VERGARA

reparado para
rosa
adel
EDUCACION DE LA INFANCIA
Por el Sr. Pascual N. D. Santos Bello
Dedicado a las madres de familia.
Desde que nace el niño ya tiene escuela en casa

I es
la idea de la humanidad ha sido hasta hoy
cual en el
este asunto
z visita ac-
Vide
Maipú
Principios de disciplina

La mujer y el progreso social
La mujer en el ser humano—Su condicion en la época antigua—La mujer moderna—Rol de la mujer en el porvenir—La mujer es libre en los pueblos libres y esclava en

I. Sobre
El instructor popular

Una biografía para el Instructor Popular: Carlos Norberto Vergara

Mariana Alvarado

En la sociedad debe existir el suficiente número de esferas de acción para que todas las tendencias legítimas del ser humano se satisfagan lo mejor posible. Cada esfera o sociedad interior, la Iglesia, el Estado, la Educación, debe realizar con independencia y libertad su fin especial, y todas deben tender armónicamente a realizar el fin común social que es el perfeccionamiento del organismo todo de la nación (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 26).

La biografía de Carlos N. Vergara, su perspectiva individual, su pertenencia social, su posición de clase, su devenir normalista, la puesta al día de su proyecto político-pedagógico, son elementos que permiten explicar la presencia de ciertos acontecimientos como las transformaciones, modificaciones, deformaciones en su obra. En este sentido “su” vida es una reconstrucción a partir de un texto o de varios textos que traen consigo huellas que leemos en tanto que remiten a un pedagogo que hace escuela, a un pensador que interviene en lo que se hace, a un escritor que denuncia, critica y propone qué, cómo y cuándo hacer. En los textos vergarianos encontramos por momentos algunos incidentes que remiten a un sujeto material y a las coordenadas espacio-temporales del discurso que produce.

La reconstrucción de la que hablamos se instala en esa escisión en la que Vergara aparece como un hombre de carne y hueso que se acopla al pensador, al pedagogo, al escritor para hablar a través de él sobre sí mismo, sobre sus acciones, sobre sus decisiones y padecimientos. Su obra se circunscribe en la tradición –la krausista–, en dos ámbitos conocidos como pedagogía y filosofía, en otros saberes al interior de los cuales otros

libros y otros autores tendrían un lugar –historia de las ideas, historia de las instituciones, historia de la educación, historia de los pedagogos–. Pero no sólo eso, Vergara se encuentra en una posición transdiscursiva. Su particularidad radica en que no ha sido sólo un escritor. Produjo algo más. Por un lado, fue parte de un movimiento conocido en la historia de las instituciones argentinas, el normalismo. Por otro, gestó la posibilidad y la regla de formación de otros discursos, estableció una posibilidad indefinida de discursos para y en la educación. Su producción discursiva rigió y ordenó más de lo que un escritor rige y ordena con su propio texto. Abrió espacios para algo distinto de sí y que, sin embargo, pertenecía a lo que fundó: los pensares y las experiencias de la Escuela Activa en la Argentina desde el interior de la provincia de Mendoza.

Los periodos reconstruidos desde su trayectoria biográfica delimitan su obra y ordenan espacios y prácticas discursivas. Esa trayectoria periodizada exige pensar los vínculos que una sociedad, en este caso la argentina, ha tenido con sus textos, con las modalidades de su existencia, los géneros de circulación, de valoración, de atribución, de apropiación de los discursos que varían al tiempo que producen sus propios sistemas de exclusión, en el marco de sus instituciones y sostenidos por ciertas prácticas. La historia de las ideas ha sido el recurso disponible para comprender y hacer comprender un texto, una obra, un autor. Pero atentos a una ligera desviación que ha consistido en tratar no sobre las representaciones que se pueden encontrar en los discursos, sino en los discursos como discontinuidades que permiten introducir en el tejido vergariano la materialidad del acontecimiento que organiza el episodio. De este modo, lo aleatorio no se sitúa en los accidentes de la historia ni en las decisiones del individuo, sino en aquello que para los historiadores parece lo más determinado y menos azaroso: las transformaciones de las relaciones de dominación o dicho de otro modo, los vínculos que atraviesan y sostienen una sociedad. En este sentido, un acontecimiento tiene lugar cuando una relación se invierte, un poder se confisca, un vocabulario es retomado y vuelto contra sus usuarios, una práctica se ejerce contra-hegemónicamente, un poder se debilita, se distiende y desaparece. No queda más que poner en juego la discontinuidad que rompe fundamentalmente con la historia

tradicionalmente sacralizada por la voluntad de continuidad. Así, con Carlos Norberto Vergara hacemos lugar a un episodio que como secretos de la historia cuenta una historia subterránea que atenta contra toda exigencia y necesidad (Cfr. Roig, 2008: 134–139).

La vida de Carlos Norberto Vergara (Mendoza, 1859, Córdoba, 1929) transcurrió entre fines del siglo XIX y principios del XX, tiempos en los que tuvieron lugar las luchas por la constitución de la hegemonía en el campo de la educación argentina, en los que diversos planteos programáticos promovieron la configuración de un lugar para la conformación del sistema educativo, en los que se sancionaron leyes educacionales y se implementaron prácticas políticas que organizaron la estructura que perpetuaría un sistema creado por la llamada oligarquía.

Su participación en el periodismo normalista y sus obras de madurez circularon desde la promulgación de la Ley de Educación Común 1.420 y su puesta en vigencia en la Capital Federal y en los Territorios Nacionales en 1884, hasta el arribo del radicalismo al poder con la presidencia de Hipólito Yrigoyen. Vergara fue contemporáneo de la llegada de miles de inmigrantes no sólo españoles e italianos sino también ingleses, franceses y judíos, quienes vinieron a satisfacer las necesidades de recursos humanos calificados de un país que se postulaba como exportador de materia prima. La profunda corrupción política y económica de esos años fue uno de los motivos principales de su campaña educativa propulsora de la regeneración moral y la revolución pacífica. Le tocó vivir la revolución de 1890, la reforma electoral de Roque Sáenz Peña, el surgimiento de la Unión Cívica, el arribo al poder de Hipólito Yrigoyen, todo lo cual lo impulsó a colaborar con su *Sufragio Universal* (1911), *Programa Radical de Gobierno* (1915) y *Proyecto de ley de educación* (1915) entre otros folletos en el marco de los cuales es posible visibilizar el modo en el que Vergara concebía las relaciones entre las esferas.

El *Proyecto de Ley Nacional de Educación* se publica en Buenos Aires en 1915, el mismo año en el que Vergara configura el *Programa Radical de Gobierno*. El espacio discursivo en el que emerge el *Proyecto* y el *Programa* los implica de tal manera que no pueden sostenerse uno sin el otro. Al proyecto le preceden dos libros *Revolución Pacífica* y *Nuevo Mundo Moral*

y dos *Gobierno Propio Escolar* (1909) y *Evangelio Pedagógico* (1915).

Vergara quiso poner el gobierno propio en manos de “maestros y profesores; conciudadanos y amigos de la educación y la libertad, nacionales y extranjeros” a fin de que fuera propagado en “escuelas y hogares, en las sociedades y los clubes, en el palacio del millonario, como en la humilde habitación del obrero” (GPE: 3)¹. Su proyecto desarticulaba el modo en el que se estaban configurando las instituciones educativas.

Hasta hoy las autoridades escolares y también el director de cada escuela, entienden su misión de acuerdo con el viejo y brutal concepto monárquico, y, así, lo que hacen es matar la sagrada libertad de conciencia y de pensamiento en los subalternos anulando la personalidad y la iniciativa de todos, lo que es anular el progreso y la vida escolar (GPE: 7).

El *proyecto de ley de educación* (PLNE) proponía que las casas de educación no sólo preparasen a la niñez y la juventud sino que además despertasen las energías populares y la participación de los habitantes nativos para gobernar la enseñanza invitando a intervenir directamente, haciendo uso efectivo del derecho a practicar la libertad. De allí que, el *proyecto* no pueda ser concebido sin el *programa*. Las transformaciones en las instituciones implicaba no sólo a las instituciones educativas. Esta ampliación de la función educativa hacía de la escuela un espacio político en el que todos compartían las posibilidades de ser parte. Un espacio que se dispuso en las escuelas del distrito X tal como lo señalan las transcripciones de las observaciones de las profesoras Victoria García y Justa Gayoso, enviadas por la dirección de Escuelas de Entre Ríos para estudiar el gobierno propio de los niños (Cfr. PLNE: 2; RP: 679–687).

El folleto de 1909 comprime en pocas páginas los principios que fundamentan el gobierno propio escolar. Por un lado, despeja dudas respecto de la función de los maestros y de las instituciones, por otro, pone en

1 En este capítulo, nos referiremos a las obras de Vergara con las siguientes siglas: GPE; FF; PLNE y RP.

circulación la dinámica organizacional de una institución educativa móvil, difusa, provisoria, la escuela. Las instituciones, en el marco del proyecto vergariano, anclado en el krauso-positivismo, progresan por la suma de las iniciativas individuales. El maestro propicia un ambiente favorable para el desarrollo de las fuerzas espontáneas del niño así como los directivos en relación a los maestros. La dinámica de la práctica educativa se centra en la iniciativa libre del mayor número de alumnos. Las clases giran en torno a problemas/intereses/necesidades presentadas por los mismos niños. Los impulsos, las iniciativas, el deseo de la niñez propone lo que hay que hacer en las escuelas. El ejercicio docente se disemina en una dinámica áulica que en manos de las y los niños propician qué pensar y ponen en común cuestiones para indagar.

El discurso vergariano desestructura la *episteme* de los saberes disciplinares, por un lado y, por otro, de las prácticas, en la gestión y administración institucional habitual. Si el error, la confusión, el conflicto ocupaban un lugar diferente a aquel que exigía resarcimiento o castigo, en la propuesta de Vergara son la oportunidad para sociabilizar los saberes y aprender cooperativamente. Las agrupaciones y los tiempos de enseñanza-aprendizaje cambian, de modo que, en principio, los problemas en cuestión se vuelven el criterio para pensar unos con otros y, la división de los tiempos escolares ya no responden a un ordenamiento disciplinar que asigna horas cátedras por espacio curricular sino que expresan el movimiento del pensar de los allí involucrados.

Organizar una escuela desde la dinámica áulica vergariana sostenida en el gobierno propio como eje de la administración escolar, requería de una transformación radical en la organización de los espacios y de los grupos, en la tutela de los saberes y del currículo, en la distribución del poder. En los grados superiores la intervención docente se torna mucho más escasa, casi nula, a fin de que los encuentros estén precedidos por los alumnos más grandes, quienes tendrían a cargo la asignación de los tiempos de habla y la coordinación de las discusiones.

El alma de la educación, sostiene Vergara en su *Proyecto de Ley Nacional*, es el espíritu republicano que estimula el desarrollo de la personalidad y de la originalidad del alumno, para que sea capaz, en el menor tiempo

posible de bastarse a sí mismo y de avanzar por sí solo. De lo contrario, se forman máquinas parlantes dirigidas a la empleomanía pero inútiles o muy perjudiciales en la práctica de la vida libre (PLNE: 29–30). En la enseñanza secundaria y en la superior los alumnos debían tener mayor intervención no sólo en el propio proceso de aprendizaje, sino también en la disciplina. “Mostramos en la escuela lo que debe ser la sociedad republicana” (*Ibidem*). La escuela no replica lo que es sino lo que debe ser el orden republicano. La propuesta reclama la cooperación de los alumnos en la disciplina eligiendo autoridades por grado. El presidente, vicepresidente, gobernador, vicegobernador, etc. tendrían entre sus funciones la de presidir las entradas y salidas a las aulas por ejemplo, así como cooperar con “los funcionarios” de modo que entre todos democratizasen las prácticas. Una simulación que replica la forma en la que se organiza el gobierno de una sociedad pero sin sus vicios llevaría a modificar radicalmente la administración y gestión gubernamental. La reforma radical de gobierno no sólo se dirigía a la administración del Estado Nación, sino también a sus instituciones que, tal y como Vergara las pensaba habían de ser republicanas, democráticas, representativas.

La escuela de la libertad, dice Vergara, sólo existe en los pueblos libres. Bajo un régimen despótico las escuelas sólo dan frutos de despotismo. Para que haya escuela y educación, los maestros y el pueblo deben unirse para pedir que se hagan efectivas las libertades públicas y la soberanía popular. El primer paso de la soberanía popular, está en el ejercicio del derecho inviolable que tiene el pueblo a dirigir la educación de sus hijos, gobernando la enseñanza y eligiendo las autoridades de ésta. Aún los mismos maestros deben ser designados por mayoría de los padres de los alumnos, y cada año, los Directores, por la mayoría de los maestros de cada escuela (EP: 11). En el *Evangelio Pedagógico* Vergara establece analogías entre la situación de degeneración, favoritismo, corrupción por la que atraviesa la sociedad argentina y el estado ignominioso de la educación. Donde uno solo piensa por los demás y manda a todos, allí se producirán las tinieblas y la degradación. Donde todos cooperan con el mayor esfuerzo en la obra común, allí se produce el progreso y la libertad (EP: 12).

En el *Evangelio* Vergara presagia:

... antes de que lleguen los esplendores de la cultura traídos por la acción libre del pueblo, vendrán días tristes, cual se necesita la noche para que venga la rosada aurora. Vendrán días tristes, muy tristes, negros y horribles para la enseñanza. La niñez y la juventud será entregada a los cerdos para que la devoren (*Ibídem*: 12).

El proyecto de *Ley Nacional* de 1915 formaba las bases para la práctica del gobierno libre por la acción popular, pero además proyectaba suprimir el analfabetismo, disminuir los costos en la formación docente y acotar los tiempos destinados a su capacitación. Contemplaba 14 artículos para las *Disposiciones Generales*, del 15 al 33 para la *Educación Primaria*, del 34 al 44 para los *Deberes y derechos de los maestros*, del 45 al 50 *Escuelas Nacionales Primarias en las Provincias*, del 51 al 71 para *Escuelas Normales*, del 72 al 74 se destinaba a *Jubilación y retiro*. En adelante aparecían los artículos dispuestos para las *Escuelas Secundarias*, para la *Enseñanza especial* y la *Universitaria*, mientras que reservaba los últimos tres artículos a la conformación del *Fondo Escolar*.

Vergara ingresó de muy niño en el Colegio Nacional, el actual “Agustín Álvarez”, donde realizó sus estudios secundarios en Mendoza. Años antes, asistió al Colegio del Salvador, fundado y dirigido por Manuel Sayanca –descendiente de la nobleza indígena e ilustrado en Chile– (RP: 764). Hacia 1875 fue becado² en la Escuela Normal de Paraná. Egresó en 1878 como maestro normal. En vínculo estrecho con los directores George A. Stern (1843–1916) y José María Torres (1876–1885) y con profesores como Pedro Scalabrini (1849–1916) y Sara Emily Chamberlain de Eccleston (1840–1916), a lo largo de su formación tomó contacto con las diversas tendencias que

2 El Constitucional –Diario oficial y único de aquella época en la provincia de Mendoza– publicó un ofrecimiento de becas para ir a estudiar a Paraná. Carolino Vergara, el padre de Carlos, se puso en contacto con el gobernador de la provincia, Francisco Civit, sucesor de Aristides Villanueva, principal impulsor de la educación común, y con el ministro Isaac Chavarría, quienes accedieron a la concesión. Vergara fue becado, con 15 años de edad, en 1875 para estudiar en la Escuela Normal de aquella ciudad del Litoral.

animaron a la Escuela Normal de Paraná tanto en su primera como en su segunda etapa. El director de la Escuela Normal de Paraná –Stearns– no era maestro normal recibido, pero más que tratarse de un obstáculo, Vergara lo vió como un mérito, en tanto que no se ocupó de encarrilar al magisterio por el camino de su pedagogía (RP: 796). Algunos profesores como Pedro Scalabrini, pudieron hacer fuera de programa y reglamento y, conseguir que se aprendiera espontáneamente, a medida que a cada uno le llegaba su momento (FE: 509–514). Scalabrini, como lo recuerda Vergara, convirtió las clases de historia y las de filosofía “en reuniones libres de jóvenes estudiosos”, en las que se hablaba de los asuntos más relevantes para la vida (RP: 773).

Fue nombrado profesor y ejerció la docencia por primera vez en la misma Escuela que le otorgó el título. Luego, en la Normal de Maestros de Mendoza en 1879. En Buenos Aires fue subalterno en una escuela de la Boca; más tarde en una nocturna y, finalmente, tomó la dirección de la escuela del Asilo de Huérfanos entre 1881 y 1883.

En Mendoza fundó la revista *El Instructor Popular* (1883–1887). Tuvo a su cargo la editorial desde 1883 hasta 1885. Inauguró en aquellas páginas una campaña pedagógica krausista que bien pudo ser eco de la labor de la Institución Libre de Enseñanza creada por Francisco Giner de los Ríos (1839–1915) y Francisco Salmerón (1838–1908), entre otros profesores destacados de España. En Buenos Aires, vinculado con José Benjamín Zubiaur y Manuel Sarsfield Escobar, fundó *La Educación* (1885–1888) y con la que acompañó las acciones de la Asociación Nacional de Educación³ y

3 La Asociación Nacional de Educación –fundada por Zubiaur como presidente, Vergara como vicepresidente, Modesto Salcedo como secretario, Sarsfield Escobar como tesorero y Pedro Quiroga, Alfredo Ferreira y Agustín González como vocales– tuvo por objeto hacer circular las innovaciones implementadas por “el movimiento educacional que se está iniciando en la República”; propiciar una educación nacional, despertar el interés público por la educación; impulsar la creación de asociaciones similares en las provincias del interior; cooperar en la organización de Congresos Pedagógicos; intervenir en pro de sus asociados a fin de que puedan prestar servicios según sus habilidades; formar un museo y una biblioteca pedagógica.

registró cada una de las propuestas que fueron introducidas entre 1885 y 1888. Desde allí levantó la voz para señalar y denunciar las condiciones materiales y humanas en las que la educación tuvo lugar a finales del XIX. *El Instructor Popular* y *La Educación* pueden ser considerados como expresiones parciales de un movimiento de renovación pedagógica que jugó un papel prioritario en la orientación de los educadores argentinos hacia la conformación de un campo alternativo.

Fue inspector nacional de Enseñanza de la Superintendencia de Escuelas de Instrucción Primaria en Mendoza hacia 1883 e inspector técnico de Escuelas en Buenos Aires hacia 1885.

La amistad que sostuvo con Zubiaur le permitió acceder al cargo de director de la Escuela Normal de Mercedes, provincia de Buenos Aires, mucho antes que la primera médica italiana María Montessori comenzara a dirigir una escuela nacional italiana en 1898. Bajo su dirección instaló lo que podría entenderse como una alternativa a la configuración del sistema educativo argentino, sistema que propició la centralización, la jerarquización, la burocratización, la ritualización y el autoritarismo (Alvarado, 2009).

En Mercedes, provincia de Buenos Aires, aplicó las ideas pedagógicas que circulaban desde hacía años en aquella campaña inaugurada con *El Instructor Popular* en el marco de su gestión como inspector. Aquellas experiencias fueron explicadas en *Educación republicana* (1899) y en el capítulo “Gobierno propio del niño” de su *Revolución pacífica* (1911).

Con *La mamá*⁴ (1902) propuso el autoaprendizaje de la lectura en

Mendoza, Rioja, Salta, Catamarca, Entre Ríos, La Rioja, Corrientes, fueron algunas de las provincias que hicieron eco a esta iniciativa. En Mendoza, la Asociación estuvo presidida por Sara A. Cook, directora de la Escuela Normal de Mendoza, y en manos de Augusta Tiffone, Luisa Daniels, Irene Cantos, Antonia Ubeda, Elcira Escalante, Petrona Guñazú, Rosa Chavez, Salomé Duffour, Margarita Martínez y Silvana Paredez (“Bases de la Asociación Nacional de Educación” en LE: Año I, N° 1, Bs. As., marzo de 1886: 5; Año I, N° 9, Bs. As. 30 de junio de 1886: 132; Año I, N° 11, Bs. As. Julio de 1886: 170; Año I, N° 13, Bs. As. Setiembre de 1886: 200).

4 Vergara tenía la intención de presentar el texto que sería publicado por Ángel Estrada

combinación con la escritura, anticipándose en un año a la formulación del método de la “palabra generadora” que los últimos estudios sobre manuales escolares (Muscia *et al.*, 2007: 83) y textos de lectura asignaron al director general de Escuelas bonaerense Francisco Berra. Tal vez en los tiempos de Mercedes, Petrona Vergara de Echevarrieta, su hermana, haya encontrado los motivos que la llevaron a seguir las indicaciones y doctrinas de la autoeducación para que los analfabetos mayores de siete años pudiesen aprender a leer sin maestro.

Con la experiencia de Mercedes el sistema educativo argentino comprendió cuán disolvente era el discurso y la práctica vergariana que se impuso como línea alternativa de la que fue el principal emergente para la transformación del sistema y que, se proyectó como línea fundadora de la “Escuela Activa”. Más tarde a inicios del XX la “escuela nueva” argentina situó en Vergara y en las “locuras de Mercedes”, el mito de su origen con el *Alegato Pedagógico* de Florencia Fossatti⁵. El loco Vergara, el último krausista para algunos, representante del krausismo–pedagógico para otros, un democrático–radicalizado, a instancias de Mercedes fue exonerado de su cargo y sus colegas cesanteados antes de la revolución de 1890, en tiempos

en un concurso decretado por el CNE en 1887. Sin embargo, desiste, junto a otros graduados normalistas de participar en él. Esta decisión es paralela a la renuncia de José M. Torres al puesto de miembro de la comisión nombrada por el Consejo de Educación para dictaminar sobre el mérito de los textos de lectura y escritura que habrían de usarse en la Capital y Territorios Nacionales durante los años 88, 89 y 90 (LE: Bs. As., Año II, N° 40, noviembre de 1887: 646).

5 Florencia Fossatti fue Subinspectora de la Provincia entre 1913 y 1915 e inspectora de Bibliotecas Populares Escolares entre 1917 y 1918. Caído el gobierno lencinista, Hipólito Yrigoyen la nombra profesora de la Escuela Normal de Mendoza. Fue directora de la Escuela Quintana entre 1932 y 1936. Promovió la Escuela Nueva Era que respondía en líneas generales a la conocida Escuela Activa. Asimila las ideas de Vergara desde una perspectiva renovadora que afianzaba las ideas de libertad, democracia, auto–creación desde una lógica socializadora de la que eliminó la dimensión metafísico–teológica. El proyecto pedagógico de Florencia, el que la llevó a ser juzgada por la Legislatura, fue el de la educación sexual y los tribunales infantiles.

de Miguel Juárez Celman; la escuela fue cerrada hasta que un positivista normalizador, Víctor Mercante tomó la dirección.

Al salir de Mercedes retornó a Mendoza. Aun colaboraba con *La Educación*. Su propaganda reformadora causó mal efecto. Los sectores más duros del normalismo continuaron hostigándolo. Se lo nombró Inspector pero se suprimió el cargo en el presupuesto. Una estrategia disciplinaria invisibilizada que lo expulsó nuevamente del sistema. Sin puesto, sin sueldo, con sus padres fallecidos, se casó y tuvo hijos.

Marcelino Martínez le ofreció un cargo como profesor en la Escuela Normal de Santa Fe. Más tarde Domingo G. Silva lo invitó a participar como vocal del Consejo de Educación. En 1899 Vergara da cuenta del vínculo con Silva. Había decidido publicar en Santa Fé *Educación Republicana* (en adelante ER) en tiempos en los que aquella provincia se mostraba abierta a una “enseñanza práctica” (ER: VIII). Con Silva, coincidió en dar carácter práctico a la enseñanza y, propuso propagar talleres de trabajo manual en toda la Provincia. Las escuelas transformaron en espacios en los que los niños aprendían a ser independientes por su capacidad para ganarse la vida. Vergara escribió en el *Boletín de Educación* –redactado y dirigido por él– así como en *Unión Provincial*, diario de Silva.

Después de dos años en Santa Fe retornó a Buenos Aires, lo que para él era

... la patria grande de los argentinos [...] lo es también de todos los hombres del mundo, pues el francés, el italiano, el español y hasta el turco ó el chino, pueden aquí hallarse entre sus compatriotas y entre los mismos argentinos, aun con más libertades y ventajas que en su propia tierra (RP: 823).

Fue nombrado en el puesto que había ocupado muchos años antes como Inspector Técnico, Zubiaur mediante. Poco antes de salir de Santa Fe publicó *Educación Republicana*, en 1899, donde sistematizó la experiencia en la Escuela Normal Mixta de Mercedes.

En 1920 se jubiló. Dos tramos de su vida no han sido vivilizados aún y merecen atención por las experiencias a las que dio lugar. Aquellos dos

años en Santa Fe y los últimos cuatro años de su vida en los que casi sexagenario aceptó ponerse al frene de las escuelas municipales de Córdoba. Se encontraba en funciones cuando falleció en la provincia mediterránea en febrero de 1929.

Campaña pedagógica krausista

En su *Filosofía americana e identidad* (1989) Hugo Biagini pregunta ¿qué incidencia ejercieron los krausistas extranjeros en la crucial década de 1880? Y responde:

Mientras que desde Mendoza Vergara se hacía eco precozmente de la nueva pedagogía del institucionismo español en sus columnas de *El Instructor Popular* –donde también abogaba por la igualdad de la mujer– y en Buenos Aires Escalante seguía a Ahrens en su cátedra de filosofía jurídica e Yrigoyen enseñaba a Tiberghien en su prolongado pasaje por la escuela secundaria, un calificado cronista de la historiografía intelectual de la época discutía en Europa con Moleschott la obra del pensador belga (Biagini, 1989, 162–163).

Entre los que adhirieron al krausismo, Biagini nombra a quienes exhibieron elementos propios: Alberto Larroque, Pedro Scalabrini, Julián Barraquero, Wenceslao Escalante, Hipólito Yrigoyen y Carlos N. Vergara. En consonancia con Arturo Andrés Roig señala que, pese a que el krausismo no generó una escuela filosófica como en otros lugares, puede rastreárselo atendiendo a los alcances de esa tendencia conforme a una primera etapa de introducción y difusión, que corría entre 1850 y 1870; una segunda de asimilación entre 1870 y 1900 y, una tercera, de 1900 a 1930, en la que las ideas se expanden y, también, declinan. A estas etapas de continuidad evolutiva, señaladas por Roig, Biagini agrega una cuarta en la que el krausismo aparece reverdecido con la vuelta de la democracia en la Argentina en 1983, en lo que por entonces era la reciente administración radical (Cfr. Roig, 2006: 18 y 1972: 16–17; Biagini, 1985: 28 y 1989: 161).

Como contribución a la crítica de las ideas en la región, el historiador

de las ideas, Arturo Andrés Roig, muestra en líneas generales las etapas más características a través de las que discurrió la vida intelectual en una provincia del interior de la Argentina. En *Breve historia intelectual de Mendoza*⁶ reúne, a modo de catálogo, fichas con antecedentes bibliográficos desde fines del siglo XVI hasta la cuarta década del siglo XX, relativos a la literatura, la historiografía, la sociología, la filosofía, el saber jurídico, la educación, el folklore, el periodismo, etc. En un esfuerzo por ofrecer un instrumento que contribuya con la tarea de reconstrucción del pasado intelectual del país, Roig, señala los re-comienzos de un filosofar y los sistematiza del siguiente modo: los coloniales (1571–1810), ilustración y neo-clasicismo (1817–1830), el romanticismo (1830–1911), los modernos (1890–1925), el espiritualismo filosófico y el regionalismo literario (1925–) (Roig, 1966: 19–54).

En el marco modernista, instala entre 1890 y 1925, las principales –no las únicas– corrientes de la época: el krausismo y el positivismo. El krausismo tuvo sus raíces en el espiritualismo anterior y desembocó en un krauso-positivismo que bien pudo prolongar las formas ideológicas del romanticismo hacia 1930. El positivismo, con sus diversos matices, en su vertiente comtiana y darwiniana por un lado, y científicista por

6 La Breve Historia Intelectual de Mendoza fue incorporada con algunas modificaciones bajo el título “Las Humanidades en Mendoza (1571–1939)” en el libro *Mendoza en sus Letras y sus Ideas* (2005). Esta periodización de la historia de las ideas responde a modelos europeizantes. Desde las recomendaciones de José Gaos cabría señalar la dificultad de articular “categorías autóctonas” con las que sea posible pensar y articular procesos propiamente latinoamericanos y, en este caso, de la historia regional, mendocina, en un intento por distanciarse del imperialismo de las ideas. Así mismo cabe re-pensar el pensamiento roigiano incorporando nociones foucaultianas y gramscianas que empiezan a operar en su pensamiento tiempo más tarde; me refiero especialmente a “episodio”, “discontinuidad”, “re-comienzos”. El pensamiento de E. Dussel comprende un esfuerzo de lo que sugerimos. Un intento reciente por delimitar los procesos regionales desde “lo propio” se ve plasmado en la colección *Diversidad e Integración en Nuestra América* que tiene por primer volumen *Independencia. Estados nacionales e integración continental (1804–1880)*.

otro, se extendió hasta las primeras décadas del siglo XX. Entre los krausistas menciona a Julián Barraquero en el campo jurídico y económico, a Wenceslao Escalante en el del derecho, a Hipólito Yrigoyen en el político y, a Carlos Norberto Vergara (1829–1959) en el educativo (Cfr. Roig, 1966: 40–46 y 2008: 201–202).

Con Carlos Norberto Vergara, el krausismo, sin abandonar los presupuestos espiritualistas que lo caracterizaron, evolucionó hacia un krauso-positivismo (Roig, 2005: 30).

En “Los normalistas en Mendoza: Carlos Vergara y Julio L. Aguirre”, Roig señalaba una tarea de indagación por entonces pendiente. Tanto para el desarrollo del positivismo como el krausismo era preciso determinar sus desarrollos en la región, específicamente en Mendoza. Esto suponía, por un lado, determinar el “clima” positivista así como la producción de intelectuales positivistas y, por otro lado, dilucidar quiénes habían sido los responsables de la difusión del krausismo en la Argentina. Esas tendencias que pueden ser identificadas en la Escuela Normal de Paraná, cobraron una mixtura particular en Carlos N. Vergara como representante del krausopositivismo (Roig, 2009: 243–253).

Habíamos intentado antes comparar las etapas del krausismo español con las del krausismo argentino. Cuando se pueda establecer esta misma comparación con el desarrollo general del racionalismo armónico en América, se habrá alcanzado esa otra estructura cultural dentro de la que se inserta necesariamente todo lo nuestro. Lamentablemente, ya lo hemos dicho, tal visión de conjunto no es aún posible debido a que el krausismo americano no se encuentra historiográficamente sistematizado y valorado en la medida en que lo está el español (Roig, 2006: 22).

De este modo, se vuelve pertinente, tomar una “figura regional”, como la del pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara y, determinar en la peculiaridad de sus discursos, “incidentes” –como lo diría Roland

Barthes– que permitan dilucidar los modos en los que el krausismo pudo hacerse presente a fines del siglo XIX en la Argentina, como contribución a una tarea mayor; la de aportar a una visión de conjunto que permita historiar los desarrollos de un krausismo propio, americano, tal y como ha sido hecho con el español.

En su trabajo sobre el krausismo argentino, Roig dedica dos capítulos –“El krausismo–positivismo” y “El krausismo en la enseñanza secundaria”– al pedagogo mendocino en el entramado praxis–discurso pedagógico de fines del siglo XIX y principios del XX en la Argentina. Lo vincula en forma directa con el krausismo español y, claramente, con el periodo de expansión de la Institución Libre de Enseñanza de Madrid. En esta línea, Vergara se presenta como un exponente del pensamiento regional desde donde es posible pensar el krausismo en su vertiente educativa argentina. “En Vergara, tal vez más que en ningún otro, es visible el impulso religioso propio de los krausistas” (Roig, 2008: 202). Así, indagar el pensamiento pedagógico vergariano supondría producir conocimiento en una de las formas en las que el krausismo tuvo lugar en la Argentina.

Como egresado de la Escuela Normal de Paraná, Vergara fue parte de un movimiento que pudo transformar las prácticas educativas a inicios del siglo XX. En ese accionar confluyeron su pertenencia al krausismo, al normalismo paranaense y las indagaciones e intervenciones con las que bosqueja una pedagogía de la acción libre y espontánea que bien puede leerse en Pedro Scalabrini a partir de las narraciones de experiencias de sus alumnos. Sin embargo, se recupera la figura de Vergara en vínculo a algo más. En él Roig ve “el antecedente argentino de la nueva escuela, que le daba raíces nacionales y le permitía entroncarla con nuestras tradiciones pedagógicas” (Roig, 2009: 267 y 326).

El Instructor Popular es un exponente de los tiempos en los que se asimiló el krausismo en la República Argentina. Carlos Norberto Vergara⁷

7 En la figura de Carlos Norberto Vergara convergen incidentes que permiten nombrarlo como graduado paranaense, exponente del periodismo normalista, pedagogo innovador, representante de las últimas manifestaciones del espiritualismo argentino, vocero krausista que evoluciona hacia un krausopositivismo y que desde allí

como editor y redactor habría hecho lugar en el periódico no sólo a la difusión y circulación de las ideas del krausismo belga y holandés en la figura de Karl Christian Friedrich Krause (1781–1832) y con las obras de dos de sus discípulos: Heinrich Ahrens (1808–1874) y Guillermo Tiberghien (1819–1901) sino además del krausismo español a partir de la difusión de la narración de la experiencia educativa del Instituto Libre de Enseñanza.

Mendoza tuvo noticias de la Institución Libre de Enseñanza por un artículo publicado en *La Nación*, tomado del *Times* de Londres, que Vergara reprodujo en el *Instructor Popular*. Es posible, además, rastrear en *El Instructor* los nombres y métodos de Giner de los Ríos, Fröbel y Krause (IP, Año II, N° 40, 30 de noviembre 1844, p. 452–456). Krause aparece explícitamente nombrado (IP, Año II, N° 31, 15 de julio de 1884, p. 343–344; IP, Año II, N° 39, 15 de noviembre de 1884, p. 438). Anotaciones al margen que en principio evidencian la circulación y difusión de ciertas ideas y contribuirían a sostener la tesis sobre la etapa de asimilación del krausismo en la Argentina y a la de *El Instructor* como un exponente de su asimilación en el interior del país a finales del siglo XIX en oposición a tesis que colocan al positivismo como tendencia exclusiva.

En España la historia del krausismo comenzó en la primera década del régimen liberal, poco antes de 1840, cuando K.C.F. Krause había muerto. Un grupo de intelectuales se interesó por el estudio del krausismo a través del *Curso de derecho natural* de Ahrens. Entre ellos, Julián Sanz del Río (1814–1869) se familiarizó con las ideas krausistas de Ahrens, a quien conoció personalmente cuando viajó a Bruselas hacia 1843, y adhirió al sistema de Krause. *Ideal de la Humanidad para la vida* de Krause, traducido por Sanz del Río, la *Introducción a la filosofía* de Tiberghien, y el *Derecho natural* de Ahrens fueron los tres clásicos del “racionalismo armónico”, como llamaba Krause a su sistema, sobre los cuales se fundamentaron casi sin excepción todos los desarrollos krausistas.

Con los discípulos de Julián Sanz del Río, Francisco Giner de los Ríos (1839–1915), Federico de Castro y Fernández (1834–1903), Alfredo Calderón

impulsa la transición hacia formas pedagógicas no-positivistas, como la “Escuela Nueva” o “Activa”.

(1850–1907), Manuel Sales y Ferré (1843–1910), Francisco Barnés (1834–1892) y Nicolás Salmerón (1838–1908), entre otros, el krausismo pasó de ser un movimiento filosófico adherido a las ideas de Krause a constituirse en una práctica de renovación educativa y ética. Lo más importante de su aportación radicó en haber propiciado una visión racional del mundo, de la que emanó un optimismo sin medida en la educación. La Institución Libre de Enseñanza (ILE) fue fundada por este grupo de catedráticos, separados de la Universidad Central de Madrid, por defender la libertad de cátedra y oponerse a cualquier dogma oficial en materia religiosa, política o moral. Se cuentan entre ellos Francisco Hermenegildo Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón y Gumersindo de Azcárate (1840–1917). El mensaje krausista de la educación de la humanidad para encontrar la armonía del universo tuvo lugar en el Colegio Internacional abierto por Salmerón en España, hacia 1866, como un primer intento de lo que luego se articuló en la ILE. Algunos años más tarde, en la Argentina, la experiencia educativa llevada a cabo bajo la dirección de Carlos Norberto Vergara entre 1887 y 1990 en la Escuela Normal de Mercedes, Buenos Aires, articuló principios similares (Alvarado, 2009 y 2011b).

El krausismo, tendencia propia del espiritualismo que lo prolonga hacia 1930, apareció como doctrina aceptada en Argentina en la década del 70. Su divulgación se produjo como krausismo pedagógico, político y jurídico. Se propagó del *Curso de derecho natural* de Ahrens en la Universidad de Córdoba, utilizado por quien fue el introductor del krausismo en la docencia universitaria: Luis Cáceres (1828–1874), y en la de Buenos Aires por la enseñanza de la filosofía del derecho (derecho de gentes) a partir de 1854. En la escuela normal de Paraná con Pedro Scalabrini (1848–1916) antes de pasarse a las filas del neocomtismo y, luego en la figura de Carlos se prolonga como krausopositivismo. Julián Barraquero (1856–1935) y Wenceslao Escalante (1852–1912) fueron representantes del krausismo jurídico e Hipólito Yrigoyen del krausismo político (Roig, 2006: 25 y sig.).

El krausismo ha sido una “filosofía práctica”, según lo presenta Pierre Jobit, uno de sus estudiosos. Una “filosofía de la acción” que invita a intervenir para transformar. La pregunta que agita a este pensamiento es ¿qué hacer? Y la respuesta, ineludiblemente es una invitación a la acción en

lo moral, como regeneración. Así, se presenta en primera instancia como una filosofía del deber que se opone al epicureísmo y al utilitarismo. Sin embargo, ese llamado a la acción no permanece en la dimensión moral, sino que repercute en el entramado social desde una teoría política, de allí que el krausismo sea también una filosofía del derecho y una teoría del Estado.

La campaña krausista animada por Vergara desde *El Instructor Popular* tuvo ecos prácticos:

En el 84, se sintió en Mendoza una notable reacción en el espíritu público a favor de la educación; el personal docente de todas las escuelas de la Provincia estaba benéficamente estimulado; las conferencias pedagógicas daban excelentes resultados y el pueblo entero la veía con gusto y reconocía su importancia; al fin del referido año se aplaudió, como pocas veces se había hecho, por la prensa toda, el resultado de las escuelas. (*La educación*, a 1, N° 3, marzo de 1886, p. 44).

Pero además de ser un exponente de la “campaña pedagógica krausista”⁸ *El Instructor Popular* fue una pieza ejemplar del periodismo normalista⁹. Otros órganos de la educación que forman parte de ese cuerpo aparecen con posterioridad a la fundación de *El Instructor*. En Catamarca

8 “Campaña pedagógica krausista” designa una primera etapa en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara (Mendoza, 1859– Córdoba, 1929) que reúne artículos publicados en dos periódicos *El Instructor* (Mendoza) y *La Educación* (Bs. As.) entre 1884 y 1887. Periodo que refiere a en sus años de juventud, de intensa preocupación política, de profunda inquietud por conocer y visibilizar la situación de las escuelas, el estado de la educación y de la formación del magisterio en el interior del país (Alvarado, 2011c).

9 El normalismo fue la pedagogía subyacente a la expansión de la escuela pública y a la formación del magisterio. En una combinación peculiar de krausismo, positivismo y krauso-positivismo confiaban en la educabilidad de los sujetos, la ciencia y el progreso. Consideraban que el estudio científico de la pedagogía permitiría encontrar leyes y métodos más eficaces de enseñanza.

La Revista Escolar, en San Juan *El Educacionista*, en Tucumán *La Escuela*, en la Rioja *El Preceptor* (IP, Año I, N° 24, 31 de marzo de 1884, p. 270). En las páginas de *El Instructor* así como más tarde en las de *La Educación*¹⁰ es posible registrar la tarea que emprendía C. N. Vergara como Inspector Nacional de la Super-Intendencia de las Escuelas de Instrucción Primaria de la Provincia de Mendoza (1883) y como Inspector Técnico de las Escuelas de Buenos Aires (1885) respectivamente.

En lo que respecta al krausismo pedagógico argentino las innovaciones que tuvieron lugar en la Escuela Normal Mixta de Mercedes surgieron motivadas por la crítica y la denuncia sostenida desde el periodismo normalista en lo que respecta a:

- la insuficiente creación de escuelas;
- el acrecentamiento del número de analfabetos;
- los procedimientos que se aplicaban en las escuelas, “traídos por Sarmiento de Estados Unidos medio siglo antes”;
- los procedimientos de enseñanza que dejaba la práctica y abordaban sólo la teoría;
- los profesores que profesaban ideas pre-determinadas y pretendían que los alumnos efectuaran un trabajo exclusivamente deductivo;
- la transmisión vertical de las ideas y reglas;
- el libro obligatorio de consulta;
- la inculcación de modelos;

10 Fundada por José B. Zubiaur, Inspector de Enseñanza Secundaria, Manuel Sársfield Escobar y Vergara, Inspector Técnico de las Escuelas de la Capital, los tres egresados de la Normal de Paraná. Registró cada una de las propuestas que fueron introducidas en las escuelas. Allí levantaron la voz para señalar y denunciar. Cuando Zubiaur y Vergara no pudieron, por sus tareas de inspección, continuar con la producción del periódico, no quisieron que la incompatibilidad de tareas volviera trunco el proyecto. Toma la dirección Pablo Pizzurno, un joven graduado que pudo crear nombre en la revista. La hoja vivió catorce años influyendo en la enseñanza nacional y le valió el traslado a C.N. Vergara por enfrentamientos con el Consejo de Educación.

- la reproducción a-crítica;
- la memorización;
- los hombres dirigentes que por haber atravesado escuelas nacionales en el marco de las condiciones precedentes no hicieron nada por los analfabetos.

La idea (o el ideal) a la que aluden Vergara, como Giner de los Ríos, es la idea de *hombre*, el ideal de *humanidad*, supuesto metafísico que anima la relación de los individuos en la sociedad y que en la perspectiva vergariana puede dimensionarse al poner en consideración la dialéctica hegeliana y la krausista y valorar en qué medida la propuesta del pedagogo mendocino estuvo animada por una dialéctica dual abierta (Alvarado, 2011a).

El ideal es para los individuos y las colectividades, como el sol, que llama a todos los seres hacia la luz y las alturas, si se quita el sol desaparece la vida, si se quita el impulso las fuerzas se extravían. Lo grave es que por la falta de libertad de conciencia y de pensamiento para maestros y alumnos, en nuestras escuelas es casi imposible la existencia de ese sol, de ese ideal, que debe conmover vigorosamente el corazón y el alma de maestros y alumnos; porque mil cadenas, representadas por horarios, reglamentos, programas, planes, etc. han habituado a los maestros a una tarea maquina, sin alma, rutinaria, que se realiza sin fe, sin entusiasmos, y a veces con el corazón lleno de ira ante el régimen opresor e injusto que todo esteriliza y todo lo corrompe (Vergara, 1916: 229).

La tarea fundamental de la educación es la de resolver el problema de cómo integrar a los recién llegados al mundo contribuyendo a desplegar un conjunto de disposiciones y aptitudes que ya están contenidos en cada uno y, en alguna medida, en todo ser humano. Una “buena educación” es la que permite el pleno desenvolvimiento de las potencialidades inherentes a niños y jóvenes ayudando a desarrollarse como seres humanos en armonía con el entorno socio-político y económico-regional.

Un sistema de libertad que, por un lado, regenere a los que están y,

por otro, de lugar a los que vienen. El planteo se vuelve radical:

... innumerables prácticas comprendidas en lo que entre nosotros, los argentinos, hemos llamado “gobierno propio”, y también lo relativo a lo llamado por otros “comuna escolar”, “ciudad escolar” y “república escolar”. Todas estas ideas responden a la idea general de autoeducación [...] según esto la mejor educación de un niño es aquella en que el mismo niño pone más de su parte [...] la mejor clase de niños o de jóvenes será aquella en que los mismos alumnos cooperen más a la educación de sus compañeros y a la propia, llegando hasta resolver lo que han de estudiar y los medios de guardar el orden. La mejor escuela, colegio o universidad será la que desarrolle más energías surgidas de su propio seno, o sea de los profesores y alumnos, al orar con amplia libertad para impulsar el progreso del establecimiento, llegando hasta costearse con lo mismo que produzca, ya que las casas de educación deben ser centros de trabajo y de acción fructífera que, lejos de causar gastos, produzcan dinero (Vergara, 1916: 465–466).

En el krausismo pedagógico vergariano prevalece una concepción orgánica de la sociedad. El principio que rige es “lo uno en lo múltiple”. El individuo singular, como síntesis de la especie, tiene derecho al desarrollo de una existencia perfecta, limitada únicamente por el derecho de otro individuo a un desarrollo semejante. Se trata, más bien, de la posibilidad que tiene el individuo singular de participar en las diversas esferas de la sociedad. El progreso individual sólo es posible en la medida en que cada individuo participe como miembro de esferas colectivas –hogar, escuela, municipio, nación, humanidad.

En el mismo registro en el que la filosofía krausista presenta una exaltación de lo humano, Sáenz del Río subraya en la “Biografía a Krause” y en la “Introducción” al *Ideal de la humanidad para la vida* que el fin del hombre es el bien a sus semejantes a partir del bien que realizan (Sáenz del Río, 1985: 17–20 y 37–41). Cada elemento vital necesita para su realización, de la cooperación de todos los demás y, a su vez, es condición para que todos los demás logren la suya. La formulación vergaraiana, sos-

tiene: “Sea ud libre y trabaje para que lo sean los demás” (Vergara, 1921: 50 y 1924: 119).

Por un lado, el postulado metafísico que conduce a la unidad fundamental como principio básico que anima a todas las esferas sociales. Por otro, el acento en la diversificación y la heterogeneidad creciente. En esa tensión se juega la institución educativa. La escuela tiene como misión avanzar de la idea al ideal pero desde un complejo heterogéneo siempre diferente. Vergara da nombres a esa heterogeneidad para definir la función de la educación y el lugar de la escuela en el entramado social. Nombra a los locos, los delincuentes, los criminales, los pobres, los detenidos, los degenerados, los enfermos, los extraviados, los defectuosos, los monstruos. Aplica esos nombres para dirigirse a quienes encarnaban la corrupción política en la administración del Estado y del sistema educativo. En particulares casos se refiere literalmente al criminal como el delincuente que ha sido encarcelado. En rasgos generales todos esos términos son aplicados para denunciar la corrupción moral. En todos los casos, la educación es regeneración de lo que el medio ha hecho con nosotros y de lo que nos hemos dejado hacer.

Su adhesión al krausismo se explicita en la tendencia a unir pensamiento y acción, reflexión y vida, suprimiendo la tradicional escisión entre pensar y hacer que expulsa al pensamiento de su vínculo con la vida. En su origen y esencia encontramos un proyecto de regeneración moral que no cambió a lo largo de sus años de existencia, el intento de crear el hombre nuevo perfilado idealmente en el proyecto de la filosofía krausista, capaz de enfrentarse con la situación moral del país, profundamente degradada; de superarla y potenciar un nuevo modelo individual y colectivo, más racional, más ético y más humano. Los pilares de esa revolución pacífica serían, para Vergara la educación y el trabajo “el antecedente argentino de la nueva escuela, que le daba raíces nacionales y le permitía entroncarla con nuestras tradiciones pedagógicas” (Roig, 2009: 267 y 326).

El Instructor como cuerpo de expresión¹¹

El Instructor Popular aparece como “órgano de la educación” en la provincia de Mendoza, Argentina. Fundado y redactado durante sus dos primeros años de aparición por Carlos Norberto Vergara, tuvo en su primer año, desde el 30 de abril de 1883 hasta el 21 de marzo de 1884 a José A. Moyano como editor y en su segundo año de aparición, desde el 15 de abril de 1884 hasta el 30 de julio de 1884 a Vergara como redactor y Moyano como editor. A partir de esta última fecha la editorial queda a cargo de Jermán Moschiari hasta el 15 de noviembre de 1884 tiempos en los que sólo figura Vergara como redactor sin hacer mención explícita del editor. Continuó así desde el N° 39 hasta el N° 41 aparecidos en junio/julio de 1885 cuando en su tercer año de aparición figuró la Comisión de Educación. En el número 44 de 1885 se presentó en lugar del editor y del redactor a los integrantes de la Comisión: D. Daniel Videla Correas, D. Julio L. Aguirre, D. Manuel Videla Antolín Rodríguez, D. Enrique Segura, D. Rosendo de La Torre, D. Martín Molina. Algunos de ellos formaron parte del Consejo de Educación creado hacia esa fecha.

Se repartió gratis a todos los maestros de las escuelas municipales¹².

11 En términos de José Gaos (1969) las fuentes de lo histórico son “cuerpos de expresiones”. La metodológica gaosiana para una historia de las ideas arroja fecundas posibilidades por la noción de “fuente” y de “texto” que ella supone. La historia de las ideas se hace a base de fuentes documentales y monumentales –libros, manuscritos, impresos, documentos públicos, cartas, ilustraciones, fotografías etc. pero también obras de artes, esculturas, monumentos, etc.–. Las fuentes atañen a toda “expresión, en muy variadas formas, de ideas que pueden historiarse”. En este sentido, entendemos que la práctica de lectura–escritura amplía y desborda la noción convencional de texto. Es posible historiar ideas leyendo prácticas e instituciones. “Cuerpo” es texto en tanto todo formato que puede ser leído identificando las marcas que lo componen. Las ideas expresadas oralmente, los gestos, la mímica también son fuente de expresión. Productividad a ser interpretada.

12 A fines del siglo XVIII surgen las escuelas establecidas por los cabildos: las había por subsidio completo a escuelas privadas o mediante la disposición de rentas

Circulaba como un instrumento que posibilitaba la transferencia, la actualización y la capacitación del magisterio. Se distribuía a todos los establecimientos nacionales de educación, a los Gobiernos de Provinciales y autoridades del Poder Ejecutivo Nacional. Hacia 1884 contaba, incluso, con ochenta suscripciones que protegían la publicación y ayudan a su sostenimiento. De modo que las críticas, denuncias, sugerencias y proyecciones circulaban en todos los niveles del sistema, la escuela y la educación que, a fines del XIX en Argentina intentaba consolidarse.

Entre 1883 y 1885, *El Instructor*, tuvo como principales colaboradores a docentes egresados de la Escuela Normal de Paraná, profesores nacionales, directivos, preceptores y ayudantes del interior de la provincia y de la capital, visitantes e inspectores de diversos puntos del país y del interior de Mendoza.

Entre las páginas del primer año de aparición, *El Instructor* auspiciaba espacios para seis apartados fijos: “Redacción”, “Conferencia”, “Documentos oficiales”, “Informe”, “Noticias y Avisos”. En números dispares sumaban “Transcripción”, “Método de lectura”, “Correspondencia”. En el segundo año de aparición la hoja colocó entre los apartados fijos “Redacción”, “Memoria”, “Proyecto de programa de estudios para las escuelas elementales de la provincia”, “Informe”, “Noticias”, “Avisos y Becas”, con lo cual se hacía explícita la desaparición gradual de las actas labradas sobre las Conferencias Pedagógicas hasta su desaparición total en el tercer año de aparición de la Revista cuando su edición y redacción quedó a cargo del Consejo de Educación. Práctica particular –la de las Conferencias– cuyo antecedente hemos podido rastrear en Argentina en tiempos de un incipiente feminismo en las figuras de Juana Manuela Gorriti (Salta, 1818–Bs. As., 1896) y sus “veladas literarias” y Juana Manso (Bs. As., 1819–1875) y sus “conferencias para maestras” como espacio fronterizo entre lo público y lo privado¹³.

propias para establecer escuelas gratuitas. Se establecieron, por entonces, escuelas municipales en Buenos Aires, La Rioja, Luján, Concepción del Uruguay.

13 Juana y Manuela han sido las precursoras argentinas de un modo femenino de vincularse ante lo público. Gorriti organiza sus Veladas Literarias de las que queda

A un lado de las “Actas” y de los “Informes” aparece el “Epistolario” como cuerpo de expresión con marcas propias¹⁴. Las cartas aparecen como ciertas “escrituras de prensa” como “hojas públicas” que ponían en evidencia representaciones sobre la potencia transformadora de las ideas en su difusión. Allí, tuvieron lugar denuncias, polémicas, injurias, contiendas, retos, acusaciones, descalificaciones, pero además preceptos morales y principios de conducta.

Es posible identificar algunas expresiones “típicamente” krausistas así como otras “naturalmente” positivistas que nos permiten visualizar un entramado inextricable entre krausismo y positivismo en las ideas vergarianas en las que el primero tiene relevancia sobre el segundo, en tanto que, sólo respecto del segundo se articula el primero. Esta fusión puede advertirse sobre todo en sus últimos escritos en los que es posible identificar la particular apropiación de categorías como armonía, organización, organicismo, unidad, variedad, idea, ideal, progreso, evolución, cambio, medio, herencia, adaptación y el esfuerzo por construir propias categorías como: solidarismo, evología, equilibración, acción colectiva, ascenciología, autoeducación, gobierno propio, armonía. En *El Instructor Popular* este esfuerzo aún no es teorizado. Si bien pueden detectarse influencias krausistas, el constructo teórico deviene con la experiencia de reformas en Mercedes. Sin embargo se advierte la apropiación Idea-Ideal que opera con la dinámica de las esferas en las editoriales que tuvo a

como testimonio un libro –paradójicamente llamado *Lo íntimo* (1892)– que reproduce la crónica de los sucesos y la experiencia de la conversadora en el salón. A medias, entre lo doméstico y lo privado, los periódicos de la época relatan reuniones “íntimas” de charlas en círculo que colocan a la conversadora como centro y anfitriona que hace de sí la narrativa de una extranjera, desterrada. Juana Manuela hace de su casa un lugar de exhibición para figuras femeninas poco convencionales para la época: la viajera, la proscrita, la extranjera (Cfr. Fletcher, 1994: 97–101).

14 Marcas propias de este cuerpo de expresión en *El Instructor* serían: un título que anticipa el género/un sumario que anticipa el contenido/un espacio articulado como canal de intercambio de opiniones/un destinatario y un remitente visibles/cierta estructura: fecha, lugar, saludo–vocativo, párrafo introductorio, cuerpo y despedida.

cargo explícitamente como cuando incorpora las formas en las que el Estado opera según Ahrens (IP, Año 1, N° 4, 31 de mayo de 1883, p. 25) o implícitamente como cuando señala que:

... el espíritu humano continúa aumentando sus esferas de acción, para con libertad, ejercitar sus legítimas tendencias, hasta que actualmente, las naciones más adelantadas nos muestran claramente que los pueblos deben dirigirse a la armonía, haciendo que todas las personalidades, individuales y colectivas, existentes en la unidad nacional, obren con independencia y libremente contribuyan a realizar el fin común social, y sus particulares objetivos. Según esto la educación, la iglesia, el comercio, no debieran estar bajo la tutela del Estado sino tener vida independiente (IP, Año I, N° 1, 31 de agosto de 1883, p. 2).

Bibliografía

- Alvarado, Mariana. (2009). “Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes”, en Vermeren, Patrice y Marisa Muñoz, *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia*, Buenos Aires, Colihue.
- Alvarado, Mariana. (2010). “Notas desde Krause y Hegel para pensar el lugar de la diversidad en Carlos Norberto Vergara”, *Solar. Revista de Filosofía Iberoamericana*. N° 6, a. 6, Lima, Perú.
- Alvarado, Mariana. (2011a). “Notas sobre una pedagogía krausohumanista”, en *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, N° 2. En línea: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos>
- Alvarado, Mariana. (2011b). “Carlos Norberto Vergara. Escuela de y para la libertad”, en Arpini, Adriana M. y Clara J. de Bertranou (dirs.) Marcos Olalla (coord.) *Diversidad e integración en Nuestra América. De la modernización a la liberación (1880-1960)*, Buenos Aires, Biblos.
- Alvarado, Mariana. (2011c). “Preguntas andadas. Preguntas por andar. Desandando preguntas. Carlos Norberto Vergara y una tesis”, *Cuadernos del Sur. Filosofía*, Buenos Aires, N° 40, 121-134.

- Alvarado, Mariana (2012). La política solidaria de una república escolar en Carlos Norberto Vergara. *Childhood & Philosophy, an electronic Journal of the International Council for Philosophical with Children, ICPIC, Vol 8, N° 16*. En línea: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path%5B%5D=61&path%5B%5D=showToc>
- Alvarado, Mariana. (2012). “Notas al margen a propósito de Carlos Norberto Vergara en el campo de la Historia de las Ideas”, en *Revista Algarrobo-MEL*, N° 2. En línea: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/73>
- Alvarado, Mariana. (2013). “Educación Republicana en la Argentina de Fines del siglo XIX y principios del XX: el programa de reformas de Carlos Norberto Vergara”, *Pasado Porvenir. Revista de Historia*, Año 7, N° 8, Trelew, Argentina.
- Ardao, Arturo. (1950). *Espiritualismo y Positivismo en Uruguay*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Botana, Natalio y Ezequiel Gallo. (2007). *De la república posible a la república verdadera (1880/1910)*, Buenos Aires, Emecé.
- Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.
- Roig, A. A. (2006). *Los krausistas argentinos*, edición corregida y aumentada, Buenos Aires, El Andariego.
- Roig, A. A. (2009). *Mendoza en sus letras y sus ideas*, Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- Terigi, Flavia y Nicolás Arata. (2001). *Pedagogía y Revolución. Escritos escogidos de C. N. Vergara*, Buenos Aires, La Plata, UNIPE, Editorial Universitaria.
- Vergara, Carlos Norberto. (1902). *La Mamá. Libro primario de lectura y escritura simultánea*, Buenos Aires, Ángel Estrada y Cía.
- Vergara, Carlos Norberto. (1911). *Revolución Pacífica*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Juan Perrotti.
- Vergara, Carlos Norberto. (1913). *Nuevo Mundo Moral*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Vergara, Carlos Norberto. (1916). *Filosofía de la educación*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.

Vergara, Carlos Norberto. (1921a). *Evolución*, Buenos Aires, Imprenta de M. Cerbán Rivas.

Vergara, Carlos Norberto. (2008). “El libro de los niños y de los que a ellos se parecen”, en *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, Vol. 25-26.

Vergara, Carlos Norberto. (1924). *Solidarismo*, Córdoba, La Elzeviriana.

Sobre la triste igualdad. Las ideas de progreso, derecho y pueblo: la concepción de la historia de Carlos Norberto Vergara en *El Instructor Popular*

Marcos Olalla

Discurso pedagógico/discurso político

La revista pedagógica *El Instructor Popular* constituyó un testimonio cabal del proceso de consolidación del Estado argentino. Fue una fuente de promoción de la ley 1.420 del año 1884, uno de los dispositivos más eficaces utilizados por el Estado en su política de modernización en clave republicana y en el proceso de construcción de ciudadanía orientada por la matriz ideológica estatal. Se publicó en la provincia de Mendoza entre los años 1883 y 1885. No obstante su carácter estrictamente orgánico con los principales ejes de la política educativa nacional, habilitó una serie de tópicos específicos asociados a un modo particular de procesamiento de la influencia krausista. Esta última hizo posible la configuración de un lugar de enunciación que impactó sobre el discurso normalista de la época introduciendo un registro heterogéneo. En el período que va desde su lanzamiento el 15 de abril de 1883 hasta el N° 42, de diciembre de 1884, se mantuvo bajo la dirección y redacción del pedagogo Carlos Norberto Vergara¹.

1 Carlos Norberto Vergara nació en la ciudad de Mendoza en el año 1859. Ingresó en 1875 a la Escuela Normal de Paraná. La influencia de la educación recibida en esta institución resultó determinante en su trayectoria posterior. Ya graduado en Paraná retornó a Mendoza en 1880, donde trabajó en la Escuela Normal. En 1883 fue designado Inspector Nacional en la provincia de Mendoza, en cuyo contexto editó la Revista *El instructor popular*. En 1885 fue convocado a desempeñar ese mismo cargo en la Capital Federal, desde donde editó, junto a su amigo José B. Zubiaur

El propósito de esta importante intervención en el campo cultural provincial de fines del siglo XIX consistía en vehiculizar desde la Superintendencia de Escuelas los “intereses de la educación”. La deliberada amplitud habilitada por el concepto de “interés de la educación” no morigeró, sin embargo, el hecho de que el principal objeto en el que dicho interés resulta expresado es la divulgación de la “pedagogía como ciencia”. La matriz epistémica en la que se funda el discurso del *Instructor* apunta al perfeccionamiento de la mediación escolar –entendida no en términos didácticos, sino en términos de una práctica social– en la conformación y aseguramiento de los lazos sociales comprendidos en clave organicista.

La función del discurso pedagógico del *Instructor* se enmarca en una concepción general del progreso humano deudora del krausismo –como han señalado enfáticamente algunos estudiosos de la obra de Vergara (Alvarado, 2011; Terigi y Arata, 2011)– que opera como un modo de autorización enunciativa, uno de cuyos tópicos consiste en la posibilidad de articulación de dos niveles de formulación que se presumen en tensión. Se estimula la reflexión en sentido procedimental acerca de los mejores métodos de enseñanza de ciertos saberes, sin que, por ello, la condición formal presente en este nivel inhabilite la búsqueda, por esta misma vía, de formas de especificidad que se atribuyen a los pueblos y a su nacionalidad. De modo que aquí la operación de autolegitimación enunciativa se despliega mediante un recurso a la prescripción de formalidad del discurso científico, así como también mediante la invocación más o menos difusa a un saber cuyo objeto se expresa en términos simbólicos y cuyos sujetos son los pueblos. Hacia fines del siglo XIX estos dos extremos de la topografía de la autoridad discursiva estaban representados en el nivel

la revista *La educación*. Entre 1887 y 1890 dirigió la Escuela Normal Mixta de Mercedes, institución en la que intentó desarrollar una serie de reformas dramáticas en materias disciplinaria, didáctica e institucional, que contribuyeron luego a su destitución. Por esos años publicó su libro *Educación republicana*. En Buenos Aires nuevamente fundó la revista *La Revolución*. Los artículos allí publicados formarían parte de su libro *Revolución pacífica*. Falleció en Córdoba en el año 1929. (Terigi y Arata, 2011: 12 ss.)

del procedimiento, por la ciencia –sobre todo en clave positivista– y, en el nivel de la materialidad cognoscible de la especificidad cultural, por la literatura. Existe además una dimensión que sobredetermina a estas formas de discursividad autorizadas que consiste en la utilización de la autoridad ganada en aquellos campos para dotar al discurso de una moralidad subjetivamente concebida².

Para Vergara, la convergencia de estos dos registros del discurso del *Instructor Popular* configura el espacio de su función política en virtud de un acoplamiento que el pedagogo percibe ineludible entre “educación del pueblo” y “libertad de nuestra patria”, no porque la secuencia “educación–libertad” habilite una trama interpretativa de las prácticas sociales, sino porque constituyen un epifenómeno de la serie “verdad, belleza, bien–virtud, justicia”, en cuya articulación especulativa se asegura un fundamento normativo, un cuasi–catecismo, expresado en una concepción de la libertad como posibilidad de dominio de las pasiones.

El idealismo vergariano reconoce el sentido orgánico de la educación respecto del desarrollo nacional, pero al precio de convertir el dato político presente en los diversos modos en que se impactan recíprocamente saber y poder, saber/poder y formas de subjetividad, en un elemento más de la escena moralizante de la historia. El argumento de Vergara es de una candidez significativa y se explica por la persistencia en su discurso de la identidad especulativa entre verdad y justicia. Señala:

No hay nación alguna que haya violado esta ley del progreso, y es lo natural que así sea, pues sería injusto que los grandes méritos

2 Esta problemática y su relación con el krausismo argentino ha sido planteada en el trabajo de Arturo A. Roig “La cuestión de la *eticidad nacional* y la ideología krausista”, en el que se apropia de la distinción hegeliana de “moralidad” –*Moralität*– y “eticidad” –*Sittlichkeit*– para dar cuenta, desde una mirada historiográfica crítica, menos de los movimientos discursivos que revelan una cierta atención hacia las demandas de los sectores populares por intelectuales, que de los modos en que las prácticas intelectuales promueven modalidades de objetivación histórica que efectivamente se hacen cargo de aquellas demandas (Roig, 1989: 50 ss.).

podrían ser adquiridos por algo que no fuera el perfeccionamiento moral y físico, que es objeto de la educación (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 1).

Los límites especulativos de una determinada coyuntura histórica constituyen, sin más, para el pedagogo mendocino, una razón definitiva para concebir la historia de la humanidad como un *continuum* progresivo en el que las formas de dominio se explican por los diversos niveles de desarrollo de la educación. Se presume al discurso pedagógico como herramienta política de desarrollo nacional en el mismo momento en el que se despoja a la política de su historicidad, puesto que en este modo de autorización enunciativa el poder resulta subsumido por una idea moralizante de saber. Una concepción semejante de la historia puede producir interpretaciones de la siguiente índole:

En la época antigua, Grecia asombra al mundo; la disciplina, el respeto a la ley, el amor al deber, la hacen omnipotente ante sus enemigos, que en número casi incalculable, amenazan cubrirla; el amor a la verdad, a la justicia y al bien le da ciudadanos tan grandes como Solón, Licurgo, Aristides, Pericles y Arquímedes, cuyos talentos y virtudes los harán vivir y brillar siempre al través de todos los siglos, de todas las generaciones.

Y su decadencia y debilidad, precursoras de su ruina vienen cuando el vicio suplantó a la virtud, cuando el pueblo perdió sus buenos hábitos, su amor al deber y a la justicia, es decir, su educación, que los grandes patriotas le dejaron, y no supo conservar (*Ibidem*).

El linaje que Vergara hace nacer en Grecia, pasar por Roma, Alemania y finalmente Estados Unidos, aunque es evidente que es propuesto sin pretensiones de exhaustividad, pone de manifiesto el tono edificante de su promoción de la educación nacional, así como también una concepción de la historia en extremo despojada de sus modalidades más elementales de materialidad, entre ellas, las formas en que encarnan las disputas políticas. El estímulo del progreso nacional por vía de la educación no

constituye un obstáculo teórico en el horizonte vergariano. El elemento disruptor es claramente el registro moralizante, en virtud del cual las formas contingentes y discontinuas de la política en la escena de la historia aparecen decodificadas en una tipología moral, tributaria de los patrones histórico-factuales de justificación de la dominación.

En esta subsunción del registro político en el moral resulta resguardada la autoridad del discurso pedagógico en términos de una forma de saber pretendidamente desinteresado de los factores vinculados a la coyuntura política inmediata sin, por ello, renunciar a una función histórica universal destinada a adquirir carnadura nacional³. Sostiene Vergara:

Los partidos políticos no entrarán a extraviarnos con sus pasiones y miserias; los que nos dedicamos a la educación, debemos ir más lejos, mostrando a la juventud lo que debe ser, inspirándole en el ideal para el porvenir (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 2).

En efecto, la labor del pedagogo muda su registro al territorio de la teoría, la que opera en un movimiento que remeda al de una “fenomenología del espíritu” como analítica de la materia histórica. En esta superficie un concepto fundamental de la filosofía vergariana es el concepto de progreso.

La idea de progreso

Este concepto es desarrollado por Vergara en una serie de artículos que comienza a aparecer en el N° 10 y se cierra en el N° 16 del *Instructor* y que lleva por título “La idea de progreso”. Se complementa con el artículo “Causa primordial de las evoluciones sociales” aparecido en el N° 18 y la serie, más breve, titulada “La educación y el progreso en general”,

³ El historiador Alejandro Herrero desarrolla una línea de investigación orientada al análisis del discurso y las prácticas de los “normalistas” en la que hace foco en las disputas al interior del campo educativo que explican este característico lugar de enunciación (Herrero, 2010: 85–106).

en los números 19 y 20. La fuerza de la influencia krausista en esta etapa del desarrollo del pensamiento de Vergara hace que esta noción atraviese cada una de sus intervenciones en este período. Decimos intervenciones en la medida en que, aún cuando el pedagogo presente el despliegue de su argumentación como un desarrollo conceptual, tiene en la mira la coyuntura argentina de la hora. El sentido de su reflexión acerca de esta noción permite introducir una posición específica del autor en torno de las expectativas de un sector del campo cultural argentino respecto de la política de la generación del 80. Sostiene el pedagogo con ironía que “[f]elizmente en nuestro país se habla mucho de progreso y muy poco nos quedaría que desear si todos los que de él hablan supieran en qué consiste” (IP, Año I, N° 10, 31 de agosto de 1883, p. 91). Vergara percibe en el modo como la política se apropia de esta idea una resonancia meramente empírica e imitativa.

Un supuesto sobre el que su diagnóstico se construye es que sin la capacidad científica de determinar el principio que regula el fenómeno del progreso es imposible evaluar la viabilidad de su despliegue. Dicho principio se consume en términos de una “idea sintética”. ¿Cuál es esa idea cuando hablamos de progreso? En efecto, si bien es necesario conducir el enfoque hacia aquella idea, Vergara lo hace, pero luego de asegurar un cierto consenso sobre el vínculo entre el progreso, la ampliación de los derechos y la realización de la justicia, en la experiencia de la felicidad. Este movimiento no es azaroso, consiste en habilitar de un modo lateral un núcleo no sujeto al devenir de la teoría, presentada como teoría científica, con componentes biológicos, tanto como filosóficos.

En los seres biológicos se registra progreso cuando cumplen la ley de su especie. Sucede algo semejante con el ser humano en lo relativo al imperio de una ley que regula su desarrollo. La diferencia consistiría en que por acción de su principal atribución, su libertad, los hombres operan a nivel del ritmo de este decurso, es decir, como retraso o aceleración.

Vergara demuestra su apego a una versión más bien ortodoxa de la dialéctica de Krause y su carnadura histórica tal como fuese presentada en *Ideal de la humanidad para la vida* [1860] (1985), del filósofo alemán, en su punto de partida metodológico. La historia humana se rige por

una ley, ella supone una serie de ideas de las que se nutre, pero de este conjunto se pueden distinguir algunas que funcionan como condición de posibilidad de las demás, como “ideas fundamentales”. Las ideas de unidad, variedad y armonía cumplen esta función (Cfr. Capellán de Miguel, 2006: 76). Estas ideas son atribuciones de todos los seres vivos, pero se hacen más visibles en el hombre. Así, la unidad es reconocida como conciencia de que somos “una fuerza con acción libre” (IP, Año I, N° 11, 15 de setiembre de 1883, p. 104). Es decir, una forma de corporalidad percibida como potencia y como disposición, objeto, no obstante, de dirección racional. La idea de variedad se comprende en dos dimensiones, en el organismo físico, en términos de su multiplicidad de funciones, y en el “espíritu”, por la acción de sus distintas facultades para adquirir ideas también diversas. La unión del espíritu y la materia corporal en una única personalidad expresan, para el pedagogo, la idea de armonía⁴. Este atributo de los individuos constituye, sin embargo, la ley que rige el desarrollo de las sociedades.

La anterior extrapolación configura un nuevo objeto, la sociedad, en el que aquellas ideas, como producto de su impacto en un nuevo registro, es decir, en el terreno de las relaciones y funciones del individuo y la comunidad, son nuevamente sintetizadas en la unidad cognitiva última del desarrollo social.

Los tres caracteres primordiales que hemos observado en la ley que rige el desarrollo de los organismos que crecen fatalmente, las plantas y los animales, creemos que en el ser humano pueden sintetizarse en una sola idea que los comprende [...] [E]n él creemos que la síntesis puede hacerse mayor reduciéndola a una sola idea, cuya realización encierra todo lo que puede contribuir

4 Arturo A. Roig, el más influyente historiador del pensamiento krausistas argentino (1969), destacaba el singular papel que adopta la conflictividad en la dialéctica krausista, puesto que en ella la “armonía” no supone una síntesis –al modo hegeliano–, sino un modo de “complementariedad”. Roig percibe en este rasgo de la obra de Krause la propuesta de una “dialéctica abierta a la emergencia” (Roig, 2005: 1).

al perfeccionamiento humano, y todo lo que a ella se oponga es contrario al perfeccionamiento del hombre.

Esta manifestación genuina de todo progreso, individual y social, es la libertad y todas las fuerzas que comprende la ley que obra en la esencia humana impulsándola a la plenitud de la vida, propenden a realizarla (IP, Año I, N° 12, 30 de setiembre de 1883, p. 115).

Vergara halla en el concepto de libertad un criterio para interrogar la dirección del curso histórico. Aunque esta funcionalidad crítica de la precitada noción parece evidente al adoptar un enfoque histórico y reparar que, en efecto, la defensa de la libertad está presente en todas las luchas humanas, a juicio del pedagogo, no ha sido lo suficientemente comprendida. Si se apela a un cierto consenso al mismo tiempo que se declara su incompreensión es porque Vergara se instala en un lugar de enunciación en el que la reflexión teórica adquiere una cierta relevancia política.

Es clara, no obstante, la medida de su apoyo en este punto respecto de la obra de H. Ahrens *Curso de Derecho natural o Filosofía del Derecho*, por su concepción de la libertad como “libertad de espíritu” (Cfr. Chacón Delgado, 2011: 61), es decir, como capacidad de dominio de la naturaleza y sus fenómenos y, por tanto, como acrecentamiento de su autonomía. El progreso se entiende así como un proceso de afianzamiento de aquella capacidad que, aunque Vergara no explicita, tiene un patrón en el desarrollo de la técnica. Así, desde el desvalimiento inicial del hombre al nacer, a la creación de abrigos, viviendas, armas, a la mejora de los materiales, la domesticación de los animales, la necesidad de residencia permanente, el reconocimiento de la propiedad como derecho y la creación de las ciudades, podemos percibir una forma de evolución consistente en el desarrollo de la autonomía del hombre frente a la naturaleza.

El registro todavía formal del análisis se plasma en una caracterización histórica que recoge los ecos de las filosofías de la historia alemanas de la primera mitad del siglo XIX en la que Oriente aparece como primer momento de la organización social en clave nacional. Los tres párrafos que Vergara dedica a Oriente son un testimonio cabal de la matriz orientalista de un discurso que presume de su vocación emancipatoria.

Así, la operación sobre la que se nutre la caricaturización orientalista se erige sobre un horizonte valorativo positivo en el nivel del enunciado puesto que habría constituido un paso fundamental de la humanidad: el del surgimiento de la organización social que se regula en términos de un reconocimiento de la autoridad, en desmedro del mero predominio de la fuerza. Por ello, aunque la “unidad” es el primer momento de la ley del progreso, ella también debe ser conquistada. Oriente consiste en este afianzamiento de la autoridad comprendida como prerrogativa religiosa, como sumisión a una casta sacerdotal:

Con los pueblos sucede en su desarrollo algo semejante, que lo que en el individuo; así como en el hombre individual hemos visto que en su primera edad predomina el sentimiento, en los pueblos también, y es por esto que la razón desempeñaba un papel muy secundario en el Antiguo Oriente, así la desigualdad de las castas no es obra de los hombres, sino de la Divinidad que destina desde antes de nacer a cada individuo a una condición determinada (IP, Año I, N° 13, 15 de octubre de 1883, p. 128).

Llama a este período de “unidad” en virtud de que ha sido configurado un cierto orden, aunque al precio de subsumir a las múltiples esferas de la vida humana en una sola: la religión. Por lo mismo, al no haber “variedad”, no es razonable la exigencia en esta etapa del desarrollo de la historia humana de la “armonía”. En este orden de cosas el hombre carece de “personalidad moral”. La conciencia humana se mantiene en un *estatus* inoperativo en la medida en que la obediencia al sacerdote es el elemento que asegura las relaciones sociales. Sin embargo la experiencia de esta inoperatividad como falta, habilitada por la pulsión del espíritu humano “hacia su derecho”, permite el desarrollo de una nueva esfera de acción de la que también han de nutrirse las diversas formas de organización.

Vergara sostiene que la clase de los guerreros disputa parte del exclusivismo sacerdotal en una puja que dará origen al Estado y que contribuirá a la ruptura de la unidad puesto que la sociedad política quiebra el carácter monolítico de la religión como fuente de regulación social. El

pedagogo sostiene que en el proceso de configuración del poder estatal destacan el Antiguo Egipto, pasando por Grecia hasta el punto máximo de consumación de la idea antigua de “derecho” en Roma. En dicho proceso se percibe un avance en la cristalización jurídica de las relaciones sociales, como así también en la ciencia y en el arte. Sin embargo, comienzan a esbozarse formas de reserva individual respecto de la institución estatal que tienen como fondo el deseo de realización de la libertad moral potencialmente negada por los Estados, de la que la figura de Sócrates es su principal modelo.

En Egipto es donde el espíritu del hombre empieza a despertar de esa especie de letargo que le ocasionaba el misticismo del Oriente, y da sus primeros pasos en varias ciencias; pero los individuos no tienen derecho ante el Estado, y aun en Grecia y Roma, el ciudadano no es más que un medio para fortalecer la nación, el hombre es para el Estado y no como debe ser, el Estado para el hombre, tratando de que la sociedad sea adecuado medio para que el ser humano se aproxime a la plenitud de la vida, satisfaciendo todas las tendencias legítimas contenidas en su esencia (IP, Año I, N° 14, 31 de octubre de 1883, p. 139).

La matriz liberal del krausismo se halla notoriamente presente en la concepción vergariana del progreso⁵. El pedagogo sostiene en esa línea la evidencia de que la función del Estado es promover la igualdad, remedando así la consagración sacerdotal de la diferencia de castas. Con todo, Vergara ve allí un “excesivo predominio de la idea de derecho” (*Ibídem*) por sobre otras igualmente necesarias para el desarrollo de la vida social. En este orden de cosas el Estado no podría garantizar la libertad.

Un cierto desorden argumentativo en el despliegue vergariano no nos permite intuir el tipo de articulación entre el papel del cristianismo y el

5 Antolín Sánchez Cuervo caracteriza al krausismo español como un revulsivo del liberalismo que habría operado como su re-legitimación por vía de su acentuación de una concepción de la historia concebida en clave utópica (2002: 155).

del Estado en la consagración de la igualdad. Aunque no es explícito podríamos decir que esta doctrina converge con el Estado en esta dirección. El mendocino hace gala de su influencia idealista en su caracterización de la superación cristiana del paganismo:

[C]uando la luz intelectual aumentó algo, los pueblos necesitaban una religión menos errónea que el paganismo; que no rebajara al espíritu mezclando a la idea religiosa la sensualidad como se hacía en la época antigua.

El terreno estaba preparado para la buena nueva; Confucio ya había declarado la igualdad del hombre religiosamente; Sócrates había mostrado que se debe sacrificar la vida antes que rebajar a la razón hablando en contra de su dictamen. Entonces aparece Jesucristo trayendo en sus sagrados labios el consuelo para los pobres; la esperanza para los desgraciados, declara hermanos a todos los hombres y les promete un mismo reino, en el cual no habrá más señores y esclavos, sólo será más el que haya obrado mejor, con más pura intención [...] Jesús es el revolucionario más grande y sublime que encontramos en la historia de la humanidad... (IP, Año I, N° 14, 31 de octubre de 1883, p. 140).

Vergara, como vemos, reproduce el prejuicio idealizante de las filosofías de la historia del siglo XIX que presumían de los superiores niveles de abstracción de la idea de Dios cristiana y, por lo mismo, del atributo de las nociones asociadas a esa idea de permanecer en un cierto estado de pureza respecto del eventual impacto sobre la idea de alguna modalidad de la sensibilidad⁶. Sólo en este horizonte, en el que dicha idea se nutre de un carácter en buena medida formal en virtud de la señalada autosuficiencia del concepto, se puede gestar un sentido de la igualdad en clave ético-universalista como el que Vergara atribuye al cristianismo. Por su parte,

6 Esta concepción, aunque difiere en aspectos específicos relevantes, es en términos de su imagen global claramente deudora de la influyente filosofía de la historia de Hegel (Cfr. Morris, 1997: 19ss.).

entendemos que el deseo de avanzar en la caracterización de Jesús como el “revolucionario más sublime” se explica por la vocación reformista del pedagogo argentino en tiempos de la estructuración del sistema educativo nacional. Su defensa en esta línea de la promoción cristiana del “derecho y la justicia” se encuentra vinculada a las expectativas originadas en torno a la próxima cristalización de aquella estructuración por la vía jurídica.

Si bien los párrafos más encendidos de Vergara son los dedicados al cristianismo y a la idea de igualdad presente en su superación de las formas previas de religiosidad, el orden de su despliegue histórico-filosófico le exigía enfocarse a continuación en el período de la “variedad”, segundo momento del itinerario dialéctico de Krause. La caracterización de la Edad Media y su contribución a la dinámica de la historia permiten a Vergara dar cuenta de la osificación de la unidad en el proceso de acumulación hegemónica por parte de la Iglesia. Al mismo tiempo, destaca cómo la disolución del poder estatal inaugura las condiciones para el reconocimiento de ciertos derechos del individuo frente al Estado, en una interpretación en extremo forzada del papel del individuo en el orden feudal, puesto que obedece a la transpolación del fáctico ejercicio de la fuerza del señor feudal en derecho individual:

Y, cosa extraña, en este período de oscurantismo y barbarie aparece en la historia el derecho individual, desconocido por completo en la época antigua.

Podría objetarse que cómo pudo nacer el derecho individual en una sociedad compuesta en su inmensa mayoría de siervos dependientes de señores que unos a otros se hacían la guerra.

A pesar de la servidumbre de la edad media, era muy notable la diferencia entre la condición del individuo en esta época, y la que tenía en la antigua; en esta se estableció la igualdad; pero sin libertad; triste igualdad que anulaba por completo a todos los individuos, quienes no tenían derechos como hombres, sino como moléculas del Estado; en la edad media los feudales eran respetados por el Estado, y sus vasallos y siervos no podían compararse con los esclavos antiguos, estos eran considerados como una cosa, eran una máquina,

los siervos no, pues se aproximan a ser una especie de arrendatarios con obligaciones y con algunos derechos.

Este reconocimiento de la personalidad individual es un notable paso que se dio en la edad media (IP, Año I, N° 16, 15 de noviembre de 1883, p. 151)⁷.

Es notable el pulso dialéctico que Vergara mantiene en su “ojeada histórica”, aun cuando estas interpretaciones se hallan influidas por la filosofía de Krause. En ella la complejidad de los acontecimientos es natural que tienda a sacrificarse en función de la coherencia del modelo explicativo. Esta tendencia a la subsunción del orden fáctico de la materia histórica en un curso racional de consumación armónica hace visible la tendencia a desconocer las tensiones en buena medida estructurales entre las diversas formas de orientación valorativa de las prácticas sociales. La solución vergariana consiste en la aceptación del modelo krausista de asunción de las sucesivas expresiones ideales en la noción de libertad. Por ello los dominios de la autoridad/orden y de la igualdad/justicia, todavía no asumida históricamente la forma jurídica y espiritual de la libertad, se hallan destinados a experimentar su falta. “Triste igualdad” es uno de sus nombres.

En el N° 16 Vergara cierra su reflexión sobre la idea de libertad enfatizando la función de ésta como criterio de racionalidad histórica. La pervivencia de esta pulsión es lo que ahora explica, análogamente a lo sucedido en la antigüedad en el deslizamiento del poder religioso al político, la superación de los límites impuestos al conocimiento humano por la acción de los dogmas mediante el desarrollo libre de la ciencia. Así,

⁷ Este número del *Instructor Popular* debió ser el N° 15, pero por un error editorial apareció con el N° 16. El número siguiente lleva el N° 16, como corresponde al orden de la serie. En él se incluye en la sección de noticias con el título de “Error notable” la información sobre el lamentable error. En este caso no alteramos el número de edición con la eventual corrección puesto que la inclusión de la fecha de aparición permite reconocer la existencia de los dos N° 16: uno con fecha del 15 de noviembre de 1883 y otro con fecha del 30 de noviembre del mismo año.

en un itinerario que incluye a Galileo, Guttemberg, Colón, Franklin, los avances en medicina e higiene, el globo aerostático, el vapor, el derecho de gentes y el telégrafo, resulta evidente para Vergara que el sentido del curso histórico se explica por la búsqueda de la libertad. La ciencia es, claro, su instrumento privilegiado pues:

Las ciencias todas, con sus investigaciones, la idea sintética que realizan, es la de libertad, que comprende a la igualdad, a la justicia, al derecho, y hace efectivo el bien.

El perfeccionamiento de los individuos, de los pueblos y de la humanidad consistirá siempre en ir adquiriendo libertad física y moral (IP, Año I, N° 16, 30 de noviembre, p. 164).

En esta última afirmación de “La idea de progreso” Vergara parece dejar claro que el período de la “armonía”, que no explicitó en su “ojeada histórica”, se vincula al desarrollo de formas de organización social que respetan la libertad individual, en pulso constante, pero formalmente resoluble, con otras esferas de la actividad humana plasmadas oportunamente en instituciones.

En el artículo “Causa primordial de las evoluciones sociales” aparecido en los números 18, 19 y 20 Vergara intenta demostrar que el progreso social no se explica mecánicamente por los rasgos del territorio, por el espíritu de la raza, ni por la providencia divina. Ninguna de estos elementos constituye una instancia decisiva en la consecución del progreso. En efecto, la aceptación de la función de fundamento para alguno de estos elementos implicaría negar el atributo que había dejado claro en el cierre de “La idea de progreso”, la libertad del individuo. El progreso de un pueblo, aun en este plano colectivo, se halla supeditado a las formas de auto-representación individual. Esta afirmación forma parte de un nuevo deslizamiento no explicitado por Vergara consistente en la identificación de las nociones de progreso y felicidad. La felicidad es un dato subjetivo, luego, las condiciones del progreso social se hallan inscriptas en esta misma superficie. La naturaleza de esta experiencia individual explicaría tanto las potencialidades de una nación como sus faltas.

Desde este fondo, el pedagogo mendocino analiza el estado de cosas de la política argentina de su tiempo con el fin de identificar patrones que la expliquen y en virtud de los cuales se pueda reconocer el imprescindible concurso de la educación. Vergara recoge un tópico característico de la impugnación moralista de la política consistente en señalar, por un lado, las urgencias electorales como un vicio, pero todavía más, el modo paternalista en el que éstas se traman. Cree el pedagogo que el elemento que unifica los acontecimientos del “drama político” nacional es la disolución de los intereses generales en los particulares. No obstante:

Los pueblos que tienen conciencia de su deber y dignidad, no se rebajan humillándose ante los tiranos; los déspotas que degradan a las naciones, de que tantos ejemplos nos presenta la historia, aparecen siempre cuando el egoísmo y la cobardía predominan en un pueblo, y las pasiones bajas hacen de seguro escalón para que algún espíritu extraviado o perverso pise sobre el ejército de aduladores que le rodean y se eleve sobre ellos para mandarlos como a vil rebaño, sirviendo así de justiciero azote a la corrupción y al envilecimiento general (Año I, N° 18, 31 de diciembre de 1883, p. 188).

No son viables los gobiernos de las características señaladas por Vergara sin que el pueblo facilite su ejercicio. Éste funge como condición de posibilidad de aquél. El fundamento de todo forma deseable y, por lo mismo, perdurable, de progreso debe hacerse “reformando la conciencia del pueblo” (*Ibidem*)⁸. La expresión jurídica del progreso no constituye un horizonte definitivo en el concreto devenir de las prácticas sociales. La dimensión política, articulada a las eventuales urgencias coyunturales, a menudo coloniza la dimensión ético-jurídica de las prácticas disolviendo sus mejores aspiraciones. La opinión pública opera pues como reaseguro

⁸ Este tópico es muy importante porque habilita el desarrollo de un espacio en el que resulta invocada la función política del discurso pedagógico en Vergara. Juan López Morillas sostiene que esta es la razón fundamental del ascendiente del krausismo en España (1973: 10, véase también Díaz, 1973: 65–67).

del progreso entendido en términos de una creciente armonización de los intereses que orientan la multiplicidad de esferas de la vida social:

Tenemos, pues; que la causa primordial de las evoluciones sociales está en las ideas y sentimientos predominantes de la conciencia pública.

Según esto la única manera eficaz de corregir nuestros grandes extravíos nacionales será educando al pueblo futuro (*Ibídem*).

La interpelación vergariana de la política desde la moralidad por vía de la educación es un recurso característico de esta forma de universalismo especulativamente concebido. La ciencia es, en tanto, el complemento perfecto de la moral, la otra cara de una forma de autoridad que precede a la política:

Y es inútil que nuestros hombres públicos hablen de libertad si no comprenden que esta jamás ha existido ni existirá en ningún pueblo en distinto grado que la buena educación que dan los buenos maestros (*Ibídem*).

Hay en esta retórica moralizante que historiza la política al precio de deshistorizar los juicios morales y las formas de intervención de los intelectuales evidentes ecos del discurso civilizatorio latinoamericano finisecular.

Y no se crea que las revoluciones pasaron; han de seguir mientras siga predominando el elemento salvaje sobre el civilizado; mientras continúen quedando tres niños sin asistir a la escuela por cada uno que asista (*Ibídem*).

Son comprensibles las reservas del pedagogo en torno de las revoluciones a principios de la década del 80 del siglo XIX tras largas décadas de guerras civiles, y, en momentos en que la configuración de un orden nacional, que supere más o menos definitivamente aquellos niveles de conflictividad, parece asequible. Lovable también su aspiración universalista.

Resulta problemático, en tanto, que dicho universalismo se nutra de una noción profundamente deshistorizada de “civilización”. La operación consiste en la legitimación de la figura del maestro como poseedor de un saber y unos valores que actúan como condición de posibilidad del progreso, y cuyo ícono para la República Argentina es Domingo Faustino Sarmiento.

A propósito de la que fuera la última visita de Sarmiento en abril de 1884 a la provincia de Mendoza, Vergara escribe un artículo titulado “El Sr. Sarmiento” que posee un tono fuertemente panegírico. Su lenguaje es ya un homenaje puesto que se celebra la presencia del político, escritor y educador sanjuanino describiéndolo como un “incansable luchador de la civilización americana” (IP, Año II, N° 25, 15 de abril de 1884, p. 271), cuya lucha habría sido librada contra “el oscurantismo y la ignorancia, únicos enemigos de las democracias y causa principal de los hechos bárbaros” (*Ibidem*). La celebración no es un territorio propicio para el reconocimiento de matices o de las eventuales tensiones que se configuran en torno de una figura y una obra que en Sarmiento auspician un análisis complejo. No obstante, la simplificación operada por la afirmación vergariana es un testimonio de que, al menos en este período de su producción teórica, el sesgo “alternativo” de su pedagogía no ha impactado en su concepción de la historia. En esta última puede seguir sentenciando que la ignorancia es el “único” factor de antagonismo con el desarrollo democrático, en un movimiento claramente deshistorizador de la conflictividad social, ahora pretendidamente resoluble en el orden del saber. Su admiración por Sarmiento es enfática, tanto que destaca, aun bajo una renuencia impostada a hacerlo, el papel como militar del sanjuanino. Subraya su rol como escritor haciendo notar el carácter fundamental de “Civilización y barbarie” (sic) y la todavía estimulante, a pesar de la edad del autor, *Conflicto y armonías de las razas en América*. Su genialidad es homologada a la de Víctor Hugo. Como educador Vergara destaca en Sarmiento una lucha de la que él se muestra como un eficaz continuador por una ampliación radical del acceso a la educación primaria. Todo lo cual determina la grandeza del visistante:

Todos los grandes hombres que han contribuido al progreso de los pueblos mostrándoles el camino del porvenir, han necesitado

independizarse de las costumbre, de las pasiones reinantes que nos sujetan en el pasado, para que la razón pueda sin trabas obrar con independencia, con espontaneidad, elevándose a los ideales.

Sarmiento tiene este carácter y sus ideas siempre más altas que el común sentir y pensar, han sido frecuentemente atacadas por el vulgo, quien ha llegado hasta llamarle “loco” porque veía lo que no alcanzaban a sospechar siquiera los demás (IP, Año II, N° 25, 15 de abril de 1884, p. 272).

El mismo atributo –la locura– señalado por Vergara como correlato de la clarividencia sarmientina sería imputado al propio pedagogo en virtud del derrotero seguido por sus intervenciones intelectuales e institucionales posteriores (Cfr. Alvarado, 2009). La recurrencia al tópico de la distancia respecto de las pulsiones conservadoras de la sociedad de su tiempo, inducida por la experiencia en cierta medida intuitiva como trágica de la genialidad, es un lugar común de la enunciación de fines del siglo XIX y principios del XX en América Latina, y se asocia al todavía incierto destino de la transición desde la figura del letrado a la del intelectual hacia los primeros años de la década del 80 del siglo XIX. De modo que no resulta extraña la referencia al “vulgo” como una forma de subjetividad vinculada a sectores de la sociedad que fungen como enclaves retardatarios. El elemento destacable de esta caracterización es la transparencia con la que el curso histórico se comprende en una clave rigurosamente espiritualista, en la que la distancia postulada consiste en una cierta cognición de los “ideales” desplegados en dicho curso, habilitada por la abdicación de las “pasiones” y la inoperancia de la “costumbre”.

Los usos del derecho

Sobre el fondo del consenso finisecular en torno de la necesidad de avanzar en el ordenamiento jurídico de la nación Vergara distingue un plano en el que se asegura la universalidad y obligatoriedad de la educación. A la dimensión histórica escenificada en la noción de progreso debe articularse la dimensión política del fortalecimiento estatal de los derechos

del individuo. En referencia a estos últimos Vergara entiende que existe un plano a menudo olvidado en el plexo de las aspiraciones jurídicas como es “la vida intelectual y moral” (IP, Año I, N° 19, 15 de enero de 1884, p. 200). La matriz liberal krausista mueve al pedagogo a interpelar al Estado en términos de su función de garante jurídico del desarrollo individual, pero introduciendo una cuña, un núcleo indecible y, por lo mismo, político –aunque su esfera aparezca retóricamente impugnada–, articulado en torno de un posible desacople entre la legítima estructura axiológica de la ley y sus formas de administración, entre el derecho y sus usos:

Tenemos una sabia constitución, propia para un pueblo libre y capaz de hacer buen uso de su libertad y limitarse a hacer buen uso de sus derechos, sin coartar los ajenos; ella da derecho a todos los ciudadanos a elegir representantes; ahora bien; cuando la mayoría es ignorante, en muchos casos, sino en todos, elegirá representantes de acuerdo con sus convicciones, que son erróneas y semi-bárbaras, porque no se les dio otras. Las masas ignorantes que no tienen idea clara de su deber, ni luz en su inteligencia, fácilmente obran al impulso de cualquier demagogo ambicioso, y se levantan inconscientemente en contra de los intereses de su patria, trayendo la anarquía y el atraso (*Ibidem*).

Una proposición de esta índole escenifica las tensiones entre el esfuerzo de construcción institucional desde las bases de la sociedad. La siempre virtuosa dirección desde abajo del análisis político revela el desborde de su enunciación, deslizando hacia un territorio no administrado por “demagogos”, sino por pedagogos. Vergara parece pretender que el paternalismo de estos últimos es emancipatorio por definición. Ellos serán capaces de hacer converger los intereses individuales y nacionales del pueblo, producto del reconocimiento de que la cristalización institucional del curso progresista de la historia debe librarse primero en el plano ideológico, sin que esta dimensión sea asumida en términos de un conflicto de intereses, sino del avance relativamente indeclinable de tramas conceptuales cada vez más cercanas a la “luz de la inteligencia”.

La deuda con el discurso sarmientino resulta evidente⁹.

La tesis de Vergara halla un criterio político para el examen de las posibilidades de progreso de una sociedad en la capacidad de ésta para dotarse de instituciones que contribuyan al desarrollo del “self-government” (IP, Año I, N° 20, 31 de enero, p. 211). Este consistiría en la autonomía de las esferas de actividad social. Éllas deben desarrollarse con independencia, pero se requiere un cierto equilibrio, cuyo fundamento es la consigna de no debilitar la unidad nacional. Exige pues una mirada lateral orientada entre tales esferas. Cierta formalismo en la índole del principio de autonomía de las esferas entra en evidente tensión con la deliberada ambigüedad instalada en una consigna afirmada casi al pasar. No hay en su discurso ninguna urgencia de caracterización de una articulación posible entre estos planos, frente a la potencia del enunciado que funge como destino del ensayo vergariano, es decir: la autonomía de las esferas supone una experiencia emancipatoria de la educación, liberada ahora de la tutela estatal: “la educación tendría vida propia, no estaría bajo la tutela del Estado, y éste llegaría a ser solamente regulador de los derechos” (*Ibidem*).

El discurso pedagógico se autolegitima como saber acerca de los usos de la libertad. El discurso tiene ahora un lugar en el andamiaje social consistente en su ofrecimiento como instrumento para permitir el paso del plano colectivo del progreso social al plano individual en el que la educación funge como técnica de dominio de las pasiones:

9 En su clásico estudio sobre la historia de la educación en la Argentina, Adriana Puiggrós caracterizaba la huella sarmientina, experimentada de un modo heterodoxo en Vergara –aunque este rasgo tienda a ahondarse en su obra posterior– en los siguientes términos: “El mendocino no arribó al determinismo biológico sólo a partir de la aplicación de los principios científicos difundidos en su época, sino que pudo asimilarlos porque había aprendido algunos códigos sarmientinos que resultaban adecuados a ellos. Vergara construyó sus conceptos de educador y educando desde sus épocas de normalista de la Escuela Normal de Paraná y conservó los elementos del sujeto sarmientino aunque fragmentado, diseminado en un medio constituido por una tormenta de pasión y lucidez” (Puiggrós, 2006: 78–79).

Los individuos que carecen de sanas convicciones, cuyo juicio está extraviado en las tinieblas de la ignorancia, su corazón vacío de amor y nobles sentimientos, su voluntad débil porque siempre obró al impulso de sus desordenados deseos, no son libres, son esclavos de sus pasiones que ni siquiera saben es una virtud para el hombre dominarlas; viven rodeados de dificultades que no pueden vencer por faltarles luz en la inteligencia; arrastran una vida animal, privada de los más puros goces, sin poder contemplar el cielo de la inteligencia, con los ojos de la razón, mediante la práctica de la virtud que nos prepara para vislumbrar la Belleza Absoluta (*Ibídem*).

La trama verdad/bien/belleza constituye una serie armónica en este discurso. No podría ser de otro modo si en su intuición se abisma lo Absoluto. No sorprende el tono profético que adquiere la intervención vergariana. Aunque podría ser perfectamente atribuible a la matriz panenteísta del krausismo (Cfr. Payo de Lucas, 2012: 194 ss.), la introducción de esta dimensión religiosa, una gran cantidad de intelectuales del período de la modernización latinoamericana, incluso aquellos que renegaban de la religión, compartieron este tono profético, tal vez como resultado de una cierta urgencia por dotar de autoridad a un tipo de discurso que estaba en entredicho, al menos en la esfera de la política. El oficio de intérpretes del curso histórico y de promotores del despliegue de las ideas que hacen la historia los instalaba en esta senda en la que presumían de la necesidad de operar sobre la “conciencia del pueblo”, sustrato sin el cual las leyes carecerían de eficacia. El progreso consiste en el acrecentamiento de las condiciones institucionales para un desarrollo libre del individuo. La instancia prospectiva es acometida por Vergara abandonando la invectiva profética en beneficio de una forma edificante de piedad:

Los establecimientos de educación son los que dan las condiciones para la libertad, inspirando en la juventud amor al deber, a la justicia, al progreso, para formar ciudadanos honrados y patriotas que sean firmes sostenedores de la ley y abnegados defensores de la libertad (IP, Año I, N° 20, 31 de enero, p. 212).

La intervención vergariana estaba clara en el inicio de este grupo de artículos, se trataba de mostrar la posible inconsistencia de una política que se nutre de la idea de progreso pero que no avanza con el ritmo deseado por el pedagogo en materia de promoción de la educación pública. La autoridad del propio discurso se nutre de su condición de saber pedagógico cuyo objeto es ahora la denuncia del desacople imposible entre progreso, libertad y educación. Resulta obvio que existen tensiones en la cuadrícula formada por las “ideas” de verdad, bien, justicia y belleza, todavía más si ella es atravesada por una aspiración que no posee un lugar muy preciso en el discurso de Vergara: “el amor a la patria”. El discurso pedagógico no se erige tanto en guardián del equilibrio entre tales ideales por el eventual predominio de alguno de ellos, lugar de enunciación favorecido por intelectuales del período no demasiado convencidos del carácter armónico del funcionamiento de esa matriz. El espacio en el que se instala Vergara es, en primera instancia especulativo, en cuanto promotor de un proyecto filosófico que adopta como criterio de realización histórica del progreso la señalada armonía y, en segundo lugar, político, en cuanto juez de la viabilidad de dicho proyecto en términos de una evaluación de su receptividad en la conciencia del pueblo. La factibilidad del despliegue de esta racionalidad histórica está sujeta a la existencia en paralelo de estas dos dimensiones en el pensamiento de Vergara. Por ello la ley de educación común 1420, promulgada en tiempos de la publicación del *Instructor Popular* constituye un modo de aseguramiento institucional del derecho a la educación. De modo que su carácter necesario se juega en el plano de la igualdad, dimensión que antecede al plano de la emancipación, experimentada a través de la mediación del saber, pero exige ser completado en el territorio más explícitamente indecidible de la libertad.

La ley

Es un dato clave de la coyuntura nacional en el momento en que se desarrollaba la publicación del *Instructor Popular*, la discusión acerca del proyecto de ley de educación común en 1883 y su posterior sanción en 1884. Vergara participa del mayoritario consenso en torno de la ley

sobre la que se estructuró el sistema educativo nacional. Destaca que el proyecto se halla en línea con “la idea de progreso que en todos los países civilizados se propaga” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, p. 79), además de que expresa el espíritu de la Constitución Nacional, a la que, como señaláramos, había celebrado por su matriz liberal (IP, Año I, N° 19, 15 de enero de 1884). No obstante, fundado en el citado consenso y en la certeza de su promulgación, Vergara desea manifestar su discrepancia en algunas materias de la ley y en cierta forma de tematización de la prensa sobre la cuestión. A nivel del texto del proyecto, el pedagogo mendocino subraya una inconsistencia metodológica en la elaboración del “mínimum de instrucción en Aritmética” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, p. 79). El segundo cuestionamiento es de otra índole, consiste en un desacople del texto de la ley respecto de su espíritu liberal. Vergara cuestiona el art. 32 del proyecto puesto que estipula la conformación de un fondo escolar de pensiones con motivo del financiamiento del retiro de los preceptores y subpreceptores de la escuela –regulado en el art. 31–, con el aporte, entre otras fuentes del 2% del salario de éstos. El pedagogo percibe en este aspecto de la norma un avasallamiento del derecho individual de propiedad en beneficio del acrecentamiento del poder estatal¹⁰.

El otro tópico sobre el cual Vergara desea explicitar su opinión es la “cuestión religiosa”, que catalizara las disputas corporativas en torno de la ley y generara sus consecuentes réplicas en el ámbito de la opinión pública¹¹. La pretensión de los críticos del proyecto por vía de su vínculo con la Iglesia católica de incluir entre los contenidos mínimos la enseñanza de su

10 “El sueldo mensual es el valor que se la da en cambio de su trabajo al mes, y ese valor es parte de su propiedad privada, la cual puede emplearla como crea mejor, sin que nadie pueda obligarle a que no disponga de ella con todo egoísmo e imprevisión” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, p. 79).

11 Para una periodización de las tensiones entre laicismo y clericalismo en la historia argentina remitimos al estudio de Fortunato Mallimacci (2008: 243ss.) en el que caracteriza al momento en que Vergara produce este discurso como “laicidad liberal”. Vergara no obstante posee en su ideario elementos que lo acercan a las posiciones más conciliadoras de este debate.

religión afectaría, según Vergara, la igualdad inherente a la profesión libre de un culto, puesto que los hijos de padres que profesan otros cultos serían menoscabados en un derecho igual consistente en la enseñanza de éstos, lo que alteraría el principio de igualdad ante la ley. El pedagogo afirma que no puede derivarse una prerrogativa específica en el campo de la educación sobre la norma constitucional del “sostenimiento del culto católico”. Por un lado, porque no se deduce de ello un derecho de mayor alcance que el predicado en esa proposición y, por otro, porque el espíritu sobre el que se organiza todo el texto de la Constitución está referido a la defensa irrestricta de la libertad y a la igualdad ante la ley, elementos que se verían menguados por las pretensiones religiosas en este debate. Además, el sentido del curso histórico hacia el progreso también sería puesto en cuestión:

Así como hemos dicho que en la nación hay sociedades interiores o ramas sociales, el Estado, la Iglesia, la Educación, etc., que en un país modelo, debieran existir con amplia libertad y al mismo tiempo obrando armónicamente para realizar el fin común social; de cada una de las esferas, hay otras menores que deben obrar de igual modo; así en lo que llamamos Iglesia están comprendidos los diferentes cultos, cada uno de los cuales tienen igual derecho a la vida libre, y toda prerrogativa en favor de cualquiera de ellos es injusta y contraria a la verdadera idea del progreso (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, p. 80).

El desarrollo autónomo y armónico de las esferas de la actividad humana, principio fundamental de la filosofía krausista de la historia desplegada por Vergara, se vería negado por la línea directriz de la argumentación corporativa.

En el otro extremo del mapa configurado por esta discusión, y aunque no tiene un correlato directo con el texto de la ley, Vergara destaca un elemento que ha sido recurrentemente esgrimido en el debate y que le preocupa particularmente. Es la idea de que “ciencia y religión son dos ideas opuestas que se contradicen” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, p. 81). El pedagogo destaca los peligros de esta concepción, que tiende a

valorar las creencias y prácticas religiosas como atributos exclusivos de los segmentos menos lúcidos de la sociedad. No percibe la amenaza política de una concepción semejante, se esfuerza en impugnarla en términos de su presunta falsedad empírica. Para ello adopta la estrategia más incierta, pero retóricamente más interpelante, consistente en el señalamiento de la presencia de la creencia en los hombres más geniales de la historia de la cultura occidental desde Aristóteles a Víctor Hugo. Este curso de la posición vergariana le urge a distinguir el plano de la validez moral universal de la creencia religiosa frente a la condición aleatoria del culto:

Así como hay un derecho distinto de todos los derechos positivos adoptados en las naciones, así hay también una religión distinta de todas las representadas por los diferentes cultos, la cual podríamos llamar religión natural (*Ibidem*).

Esta distinción, como decíamos, viene solicitada por la línea argumental desplegada, pero se muestra rigurosamente consecuente con una forma de racionalismo que se construye sobre la presunción de un desarrollo armónico que exige la referencia a un orden universal que antecede a las formas concretas de su institucionalización.

El pueblo como sujeto histórico

En el primer número del *Instructor Popular* Vergara había indicado claramente la dirección de su discurso en un artículo con título de talante programático: “El pueblo es el natural encargado de velar por la educación” (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 2). Allí destacaba el principio de autonomía de las esferas que opera como patrón de la racionalidad histórica. Sus reservas en torno de la potencial colonización de la esfera política respecto de las demás –religión, moral, arte, ciencia, economía y educación–, aun cuando aquella es percibida como la herramienta imprescindible para la inscripción de este principio en el orden subjetivo, estimulan su postulación de un tipo de agencia que excede el dominio del interés. La noción de “pueblo” viene en ayuda de este esfuerzo por

hallar un sujeto orientado por un “fin común social”, en función de cuyo despliegue se pueda mantener la aspiración del signo histórico de la contemporaneidad postulada por su filosofía de la historia: la “armonía”. Sin embargo, este atributo del pueblo es todavía un rasgo formal puesto que los contenidos de su conciencia no se hallan todavía en línea con los preceptos del desarrollo histórico. Su función histórica es transitoria. De modo que si queda claro que su destino es aquella agencia, esta última es pospuesta en beneficio de la tutela estatal, aunque negada como horizonte definitivo y presumiblemente postulada por un discurso cuyo fundamento se encuentra a una providencial equidistancia de ambos extremos de la agentividad política –el Estado o el pueblo–. En efecto, es el discurso pedagógico el que examina las condiciones a partir de las cuales la educación “podría tener vida propia e independiente”:

Actualmente, en la República Argentina, la educación no podría tener vida propia e independiente, pues esta rama social está en la infancia y requiere ser alimentada por el Estado, que es más fuerte, tiene más desarrollo y elementos de vida.

Si se la dejara entregada a sus propias fuerzas, para que, como sucede en Estados Unidos de Norteamérica, el pueblo directa y espontáneamente la sostuviera, se debilitaría demasiado, y perjudicaría los intereses de la sociedad toda.

Esto sucedería, porque, entre nosotros, el pueblo no está preparado para recibir estas reformas, pero se dirige a ponerse en actitud de aceptarlas (*Ibidem*).

El tópico de la transitoriedad es una constante en los discursos que presumen del favorecimiento del progreso en cuanto despliegue de las potencias sociales desde abajo. Una estrategia también persistente en estos discursos es la instalación de categorías que en su misma enunciación se postulan en términos significativamente densos y cuya deliberada ambigüedad oficia de materia de la especificidad de la práctica social letrada¹².

12 En sendos trabajos (Olalla, 2012 y 2013) hemos analizado la presencia recurrente

Aquí la noción de infancia cumple dicha función y lo hace en una trama singularmente blindada por nociones de cierta oscuridad como la de “elementos de vida”. La operación vergariana se nutre de la tensión entre la pulsión reformista en clave liberal del krausismo y una vocación universalista que, tarde o temprano, ha de toparse con el problema de la injusticia.

Una modalidad en cierta medida lateral de estructurar conceptualmente esa tensión es habilitar dos registros de análisis. Si formalmente resulta evidente que el pueblo debe administrar su propia educación, el Estado debe garantizar las condiciones materiales de aquella. La transición hacia la responsabilidad estatal de la educación es examinada por Vergara en este último registro y bajo el signo de su universalidad (Cfr. Biagini, 1989: 205ss.). En el artículo “El Estado y la educación” Vergara señala que la función de la sociedad política consiste en “realizar el derecho y la justicia en la vida social” (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 35). En esta dirección el primer movimiento del discurso pedagógico vergariano gravita en dirección del reconocimiento de la educación como un “derecho del niño” (Cfr. Jiménez García, 1986: 53ss.). La promoción de la educación en este contexto se juega en el territorio del escrutinio de las condiciones de acceso universales al sistema de la educación estatal y dicho examen funge como patrón de discernimiento de las políticas de educación a principio de la década del 80 del siglo XIX en la Argentina. Así, por ejemplo resulta muy interesante la crítica del pedagogo mendocino a los usos inequitativos del presupuesto educativo nacional:

Entre nosotros, los poderes públicos, hasta hoy, han fomentado igualmente la educación primaria como la secundaria, lo cual no creemos sea equitativo, ni tampoco conveniente para contribuir, del modo más eficaz, al progreso social.

No es equitativo porque a unos se les da mucho y a otros nada, pues mientras se emplean grandes recursos en costear la educación

de este lugar de enunciación en los discursos de fines del siglo XIX y principios del XX en la historia intelectual latinoamericana.

secundaria de unos pocos, gran número de niños quedan careciendo por completo de los beneficios de la Educación (*Ibidem*).

La universalidad de la educación concebida como derecho del niño instala el foco del análisis en la cuestión de la efectiva universalidad de su acceso. Esto último obliga a garantizar su conquista en la base del nascente sistema. No es razonable, en tal sentido, asignar el mismo presupuesto al sostenimiento de la educación primaria que a la secundaria. Pero todavía más, el Estado, de cuya tutela era urgente preservarse, al menos en una dimensión exclusivamente retórica, debe certificar, según Vergara, la calidad rigurosamente universal de la educación impartida. Por ello su artículo complementa la anterior impugnación de este aspecto de la política educativa poniendo en entredicho la viabilidad de las llamadas “escuelas particulares” sin el concurso de un riguroso control por parte del Estado:

Para salvar este mal [la eventual baja calidad de la educación en estas escuelas], es indispensable que todo el que quiera plantear una escuela, manifieste ante una comisión de personas competentes nombrada por los poderes públicos, su aptitud para enseñar; y solo los que así reciban título de competencia, o lo hayan adquirido en las Escuelas Normales, podrán dirigir una escuela.

Solo así, el Estado podrá saber si cumple con el deber de asegurar a todos los niños, el derecho que tienen al alimento moral (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 36).

La tensión entre universalidad –en este caso de las condiciones de acceso y del control de la calidad de la educación– y la libertad reivindicada –en cuanto posibilidad de ampliación de la oferta educativa privada– decanta así en la postulación de una comisión de expertos que deberían resguardar el equilibrio entre los polos en cuestión.

Con todo, es ciertamente evidente la preocupación central de Vergara por el favorecimiento de avances en materia de accesibilidad a la educación primaria. Ella es objeto de su reflexión en dos artículos referidos al censo escolar de 1883, el primero aparecido en el N° 17 y el segundo en

el N° 21 del *Instructor Popular*. En este año el Congreso sancionó la ley 1276 que ordenaba al Poder Ejecutivo realizar un relevamiento general de los niños en edad escolar, así como de los edificios escolares y su mobiliario, y un examen de los modos de aplicación de las subvenciones oportunamente recibidas (Cfr. Novick, 2002: 5). Vergara escribe el primer artículo para estimular el cumplimiento de las condiciones necesarias para la correcta realización del censo y el segundo para evaluar sus resultados en la provincia de Mendoza. Esta tarea de promoción es una expresión cabal del interés vergariano en avanzar en esta dirección, caracterizada por la problematización de la universalidad del acceso a la educación primaria como una condición imprescindible de la auto-gestión popular de la educación, fundada en términos morales y jurídicos. Esta vía es clara en la trama discursiva del pedagogo. No obstante, hay aspectos de su repertorio retórico que resultan significativos en la medida que escenifican las tensiones suscitadas en torno de sus formas de enunciación:

Esto ha comprendido nuestro H. Congreso Nacional al ordenar que se levante el Censo Escolar en la República, él nos mostrará con exactitud cuántos ciudadanos se están formando para ser útiles a la Patria, y cuántos crecen en las tristísimas inclemencias de una completa ignorancia, haciendo vida de salvajes, para ser más tarde elemento seguro para la demagogia, deshonorando así al nombre argentino [...]

El censo nos hará saber con exactitud y con la evidencia de los números, cuan en alto grado predomina, cada día más, el elemento ignorante, ciego, inconciente, que no asistió nunca a la escuela a recibir esa sabia regeneradora de la educación; sobre los que tuvieron la dicha de recibir algunos rayos de luz en su espíritu, es decir, cuan en alto grado predomina entre nosotros el error sobre la verdad, o lo que es lo mismo, el mal sobre el bien.

Este conocimiento exacto de la situación intelectual del futuro pueblo, dará una base segura al dirigir los esfuerzos que deben hacerse para atacar el mal que crece en proporciones alarmante (IP, Año I, N° 17, 15 de diciembre de 1883, p. 175).

No es difícil comprender las urgencias retóricas de Vergara en un contexto en el que apremiaba de modo dramático el acceso a la escuela de poco menos de tres cuartas partes de la población en edad escolar –como se vería luego en los resultados del censo–, aun cuando esta realidad podía ser previamente intuida por el pedagogo mendocino. Pero, todavía con estos atenuantes es imposible sustraernos al impresionante *in crescendo* de la serie de la “barbarie” –ignorancia, salvajismo, ceguera, inconciencia, error–. En el artículo del N° 21 no dudará en añadir al crimen en dicha serie. La incorporación a la matriz reformista del krausismo vergariano de la versión más dura de la narrativa civilizatoria sarmientina muestra un cierto desacople entre su vocación emancipatoria y la estructura axiológica de un discurso que pretende interpelar al corazón mismo del orden estatal en sus mismos términos. En un segundo momento se promueve la autonomía de la educación respecto de aquel orden. Esta interpelación al Estado se realiza mediante una impugnación de las políticas públicas en virtud de su deficitaria cristalización institucional de la aspiración universalista que debe orientar cualquier movimiento en materia jurídica. Así, luego de haber presentado los datos provinciales del censo que arrojan que 12497 niños de una población en edad escolar de 18146 no asisten a la escuela afirma:

Estas elocuentes cifras nos muestran evidentemente la imperiosa necesidad de que los Gobiernos atiendan como merece a la educación.

Manifestado ya con la evidencia de los números el gran predominio de las tinieblas sobre la luz, de la barbarie sobre la civilización, no debe extrañarse que hechos salvajes deshonren nuestra patria.

Ni siquiera tenemos derecho de pedir cuenta de su crimen a los asesinos que eligieran preciosas vidas para derribar con el puñal a leve.

Lo único a que tiene derecho la sociedad, es de asegurarlos para reformarlos tarde, ya que no lo hizo temprano.

Si la sociedad deja crecer a sus hijos en la barbarie, dominados siempre por sus extraviadas pasiones, sin despertarles la voz de la conciencia, ni amar al deber, ni a la verdad, ni al bien, ni a la justicia, dejándolos sumidos en constantes tinieblas, no deben extrañarse los

crímenes, que no son sino la manifestación genuina de la falta de disciplina moral, la falta de escuelas en que esta se da (IP, Año I, N° 21, 15 de febrero de 1884, p. 224).

Una lectura atenta nos muestra la tensión a nivel de la dimensión enunciativa del relato vergariano, por cuanto hace foco en el derecho de un sujeto al que, no obstante, representa en una clave categorial fuertemente determinada por la racialización de las relaciones de clase (Cfr. Svampa, 1994). Con todo, posee la virtud de plantear el problema de la articulación de las dimensiones social, política y jurídica como un todo. Por ello el pedagogo mendocino es consistente en su argumentación al llevarla hasta sus últimas consecuencias en lo atinente a la ponderación de la responsabilidad social en la administración de la penalidad¹³. Una noticia aparecida en el número de mediados de noviembre de 1884 pone de manifiesto la preocupación vergariana en torno de la cuestión de la relación entre la ausencia de escolarización y el desarrollo de la criminalidad. Ella está referida a la publicación de un folleto cuyo título sirve como forma de nominación de la noticia: “La prevención del crimen por medio de la educación”, del entrerriano José B. Zubiaur. Según Vergara, se trata del último capítulo de la tesis de doctorado en Jurisprudencia del autor titulada “La protección del niño”. En esto difiere de la muy extensa reseña que dedicaran a esta publicación los redactores de la revista *El Monitor de la Educación Común* entre los números 73 y 75 –todos de enero de 1885–, en los que se afirma que en el citado folleto se compendian pasajes de toda la obra. Independientemente de este detalle contradictorio queda clara la relevancia de esta discusión en el campo pedagógico de la primera mitad de la década del 80 del siglo XIX. Señala Vergara:

No extrañamos que el Sr. Zubiaur llame con tanto acierto y exactitud de miras, a pesar de su juventud, la atención de los encargados de

13 En la obra posterior de Vergara su concepción todavía directamente proporcional de la relación entre el déficit de escolaridad y el desarrollo de la criminalidad sería modificada.

dirigir los destinos del país, sobre aquellas condiciones de bienestar social que son de más esencial importancia y que al satisfacerlas se hace al mismo tiempo que un gran bien al país, una economía, pues los gastos hechos son devueltos con creces con los resultados que se consiguen solo en bienes materiales, aunque no se consideraran los grandes productos morales que resultarán... (IP, Año II, N° 39, 15 de noviembre de 1884, p. 440).

La tesis de Zubiaur le ofrece un argumento que complementa sus líneas de interpelación al Estado en dirección de la efectiva universalización de la educación básica. Es evidente que un tipo de argumentación que pondera costos y beneficios económicos de una política pública no se halla en el centro del enfoque vergariano. Su uso opera como testimonio de que no ha de existir una contradicción entre las formas de administración pública y los principios éticos que rigen las prácticas sociales en general.

El interés de Vergara por enfatizar la responsabilidad social frente a la existencia del delito se explica por su deseo de dotar, por vía de la concreción del derecho a la educación, de agencia política a un sujeto social que en el presente de su enunciación es un portador meramente potencial. Si dicha agencia es todavía una potencia, existe un espacio en las sociedades de gestión democrática –al menos desde el punto de vista formal– en el que ella funge como una forma de determinación material. Este espacio es la esfera pública y su régimen de verdad/legitimidad está constituido por la “opinión pública”. La premura del discurso de Vergara por examinar el estado de cosas en el seno de esta última se funda en su reconocimiento de que en este ámbito se juega buena parte del destino de la sociedad política. “La opinión de la mayoría [...] es la causa más eficaz de progreso cuando ella está de acuerdo con las leyes que rigen al desenvolvimiento social, o de atraso cuando no lo está” (IP, Año I, N° 24, 31 de marzo de 1884, p. 259). Si la educación es la herramienta básica y universal de acoplamiento entre la conciencia del pueblo y el andamiaje jurídico de

14 En la edición de este número existe una errata en el año: aparece como 1883, pero debió decir 1884. En nuestro texto señalamos la fecha correcta de la serie.

la nación, la prensa es concebida como mecanismo de articulación de la opinión pública con la lógica del desarrollo histórico en clave de progreso. Ella debería operar como una forma de ortopedia ideológica que, al tiempo que codifica la opinión pública, corrige sus anomalías. El pedagogo celebra en el artículo “La opinión pública” el virtual consenso de la prensa en la coyuntura de 1884 en torno de la necesidad de promocionar la universalidad de la educación primaria como factor imprescindible de progreso:

[L]a opinión pública empieza a comprender que sin educación no hay libertad, y pide escuelas, focos de luz y de moralidad. Y cuando la opinión del pueblo reclama imperiosamente que se satisfaga una necesidad legítima, esta se realiza imprescindiblemente.

Podemos pues confiar en el porvenir. Si logramos nuestra propaganda en favor de los verdaderos principios de progreso, en la seguridad de que muy pronto los retrógrados, enemigos de la luz y de la libertad, han de quedar atrás con sus estériles ideas cual lastimeros e inútiles despojos de lo que fue (IP, Año I, N° 24, 31 de marzo de 1884, p. 260).

El vínculo entre las nociones de “opinión pública” y de “necesidad legítima” es asegurado en virtud de la existencia de una racionalidad histórica destinada a consumarse en un movimiento consistente en la intuición de “ideas”, cuyas formas de significación remiten al patrón de dicha racionalidad y promueven la adecuación institucional a este orden. La convicción acerca de la existencia de este curso en la historia no inhibe la dimensión política habilitada por la lucha efectiva entre las tramas “retrógradas” y “emancipatorias”, aunque sí limita su campo de acción al territorio de los conceptos.

En la línea de lo señalado precedentemente, en el N° 39 aparece una noticia que, aunque breve, posee un significativo acento programático, y respecto de la cual resulta indudable la autoría de Vergara. La titula “Progresos de la prensa local”. A propósito de la salida de un nuevo diario llamado *La Palabra* que viene a sumarse a *El Ferrocarril* y *Los Andes*, destaca la configuración de un escenario provincial en el que la prensa

parece haber comenzado una definitiva superación de su complejidad inicial a ofrecer un listado de noticias carentes de interpretación en algunos casos o, en los otros, ubicados en el extremo opuesto, a funcionar como mecanismo de propaganda electoral, en beneficio del desarrollo de su vocación original, como es la producción de opinión (IP, Año II, N° 39, 15 de noviembre de 1884, p. 440). Este análisis sobre la prensa local complementa la sentencia que Vergara adelantara en un pequeño artículo en el que explicaba las razones del “aumento de formato” del *Instructor* –con el agregado de cuatro páginas en razón del creciente prestigio nacional de la publicación–, que indica: “[p]odría juzgarse con exactitud el adelanto de un pueblo por el progreso que en él haya adquirido el periodismo” (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 45).

En otro artículo, titulado “Inauguración de la cátedra de Filosofía del Derecho”, Vergara da cuenta de la existencia de esta dimensión política citando la caracterización de H. Ahrens entre memoria e inteligencia del derecho, a propósito de los legistas que trabajan sólo sobre la superficie material de la ley, sin distinguir los principios que regulan el orden social y, en su interior, el del derecho. Además de celebrar este avance de política universitaria con la creación de la cátedra y el consiguiente nombramiento del Dr Juan Carlos Gómez, al que Vergara se halla cercano gracias a la influencia común del krausismo, el pedagogo destaca:

Estos legistas memorizadores de que habla el renombrado jurisconsulto que acabamos de citar, son elementos de muy poco valor para el progreso de los pueblos, porque no conociendo los principios que rigen la marcha de las naciones al avanzar hacia el reinado del derecho, generalmente desconfían del porvenir y, en su paso vacilante, no se atreven a esgrimir de frente las armas del bien, de la justicia y de la libertad (IP, Año I, N° 24, 31 de marzo de 1884, p. 260).

Resulta significativa, aun con las limitaciones que señalamos previamente, la operación conceptual de Vergara, al reconocer, al menos parcialmente, un territorio histórico de disputas ideológicas que anteceden a la consagración de un derecho. El saldo de estas luchas se codifica

mediante su recurso a una ley del progreso, sin embargo, ese movimiento tiene pretensiones reformistas e instala el problema de la legitimidad en su derrotero reflexivo. El reconocimiento, por tanto, de la naturaleza política del derecho positivo se bifurca en Vergara en dos registros disímiles, por un lado en la cuestión de los principios, es decir, el registro formal expresado al nivel de las prácticas por la acción específica del educador y de la prensa correctamente orientada, y por otro en la problemática de la agencia política universal, registro material de una forma de subjetividad política que precede al Estado: el pueblo.

Bibliografía

- Alvarado, Mariana. (2009). “Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes”, en Muñoz, Marisa y Vermeren, Patrice (Comps.), *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia: Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*, Buenos Aires, Colihue.
- Alvarado, Mariana. (2011). Notas sobre una pedagogía krauso-humanista, *Otros Logos. Revista de estudios críticos*, N° 2. En línea: http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0002/Articulos%20definitivo/Mariana_Alvarado.pdf
- Biagini, Hugo. (1989). “Precusores del Estado Benefactor”, en Biagini, Hugo (Comp.), *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista*, Buenos Aires, Legasa.
- Capellán de Miguel, Gonzalo. (2006). *La España armónica: el proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Chacón Delgado, Pedro. (2011). El concepto “libertad” en España (1770-1870”, en *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*. Vol. 15, N° 1.
- Díaz, Elías. (1973). *La filosofía social del krausismo español*, Madrid, Edicusa.
- Jiménez García, Antonio. (1986). *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Cincel.

- Herrero, Alejandro. (2010). “La emergencia de un actor en el campo educativo argentino. La nueva escuela normalista (1880-1900)”, *Illapa*, N° 7.
- Krause, Karl Christian Friedrich. (1985). *Ideal de la humanidad para la vida*, Orbys, Barcelona.
- López Morillas, Juan. (1973). *Krausismo: estética y literatura*, Barcelona, Labor.
- Mallimacci, Fortunato. (2008). “Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina”, en Blancarte, Roberto (Coord.), *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*, México, El Colegio de México.
- Morris, Brian. (1997). *Introducción al estudio antropológico de la religión*, Barcelona, Paidós.
- Novick, Susana. (2002). Legislación referida a censos y estadísticas en la Argentina: 1854-1991, ponencia presentada en el XIII World Congress of the International Economic History Association (IEHA), Buenos Aires, julio de 2002. En línea: <http://webiigg.sociales.uba.ar/pobmigra/archivos/EconXIII.pdf>
- Olalla, Marcos. (2012). Modelos de representación de los actores subalternos en las crónicas del viaje a Europa de principios del siglo XX: Rubén Darío y Manuel Ugarte, en *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, N° 7/8.
- Olalla, Marcos. (2013). “La historia de las ideas latinoamericanas frente a la problematización de la autoridad intelectual en la crítica cultural”, en *Algarrobo-MEL*, N° 2. En línea: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/75/55>
- Payo de Lucas, Jesús Pedro. (2012). La concepción antropológica en el krausismo. Krause: una visión del hombre, en *Thémata. Revista de Filosofía*, N° 46.
- Puiggrós, Adriana. (2006). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- Roig, Arturo. (1969). *Los krausistas argentinos*, Puebla, Cajica.
- Roig, Arturo. (1989). “La cuestión de la “eticidad nacional” y la ideología krausista”, en Biagini, Hugo (Comp.), *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista*, Buenos Aires, Legasa.
- Roig, Arturo. 2005. “Sofía o la nueva mujer. Cuestiones de dialéctica y de

género en Krause. Los marcos ideológicos e institucionales de la constitución del sujeto femenino”, en *Polis. Revista Latinoamericana*, N° 12. Svampa, Maristella. (1994). *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Buenos Aires, El cielo por asalto.

Terigi, Flavia y Arata, Nicolás. (2011). Presentación, en Vergara, Carlos Norberto, *Pedagogía y revolución: escritos escogidos*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Krauso-feminismo, educación y reconocimiento: La mujer y el progreso social , una lectura posible

Facundo Price

El filósofo Arturo Andrés Roig nos cuenta en las primeras páginas de su obra *Los krausistas argentinos* que el desarrollo del movimiento krausista en Europa “ha sido objeto de numerosos estudios” pero que:

... en lo que se refiere a la República Argentina no existen nada más que ciertas referencias muy vagas sobre nuestros escritores, pedagogos o políticos krausistas y nadie ha intentado hasta la fecha investigar el volumen e importancia de su acción social y de su producción escrita (Roig, A. 2006: 11).

Sin embargo, desde ese momento comenzaban a ampliarse los estudios sobre dicha temática en nuestro país, donde podemos encontrar obras como *Orígenes de la democracia en Argentina. El trasfondo krausista o El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, entre otras.

Ahora bien, en este mismo sentido, en lo que se refiere al estudio del krausismo pero más específicamente referido a la temática de género, también nos encontramos con escasas publicaciones respecto de los amplios trabajos realizados en Europa y específicamente en España.

Queremos, por tanto, aportar al desarrollo de dicha temática en Argentina y poder aproximarnos a los modos de representación de la mujer, mediante el análisis y comentarios de una serie de ocho artículos escritos y publicados por Carlos Norberto Vergara en la revista pedagógica *El instructor popular* en el año 1883, bajo el nombre general de “La mujer y el progreso social”¹.

1 Aun cuando los ocho artículos llevan el nombre general de “la mujer y el progreso

Partimos de la hipótesis de que, si bien el objetivo del autor es determinar la influencia de la mujer en el movimiento social a través de su caracterización y mostrando lo que ella es y lo que debe ser en los pueblos, los artículos son un llamado a la realización de la formulación krausista del imperativo categórico.

La subjetividad femenina: ser y deber ser

Cuanto más naturaleza se es, menos se es artista.

E. Cioran

Como es sabido, Vergara fue un krausista argentino y sus ideas se adentraron, luego, en lo que se denominó krauso-positivismo. En líneas generales, este pensamiento que tiene sus raíces en la obra de Karl F. Krause y que pasando por sus representantes españoles llegó a Vergara, está basado en lo que se denomina “racionalismo armónico”.

En palabras de Julián Sanz del Río el racionalismo armónico está:

fundado en la justa estima y justas relaciones de todas las facultades cognitivas del espíritu; pero todas bajo la forma, carácter y regulador unitario y permanente de la razón.”, “reconoce todos los principios constitutivos del hombre y del mundo; la razón y los sentidos; las leyes y los hechos; el espíritu y la materia; el mundo espiritual y el mundo natural; lo infinito y lo finito (Sanz del Río, J. 1860).

De este concepto se desprende la idea de armonía, la cual “juega un papel muy particular en el sistema” krausista. Esta idea, como bien

social”, cada uno cuenta con su título particular, a saber: La mujer en el ser humano; Su condición en la época antigua; La mujer moderna; Rol de la mujer en el porvenir; La mujer es libre en los pueblos libres i esclava en los pueblos esclavos; Educación que debe darse á la mujer; Poderosa influencia de la mujer en el adelanto de los pueblos y Conclusión.

explica Roig (Roig, A. 2007: 60), es un principio a-priori moral y no ontológico y esto se revela en que “el punto de partida histórico es en Krause la conflictividad”(Roig, A. 2007: 59). Así lo podemos ver en “Ideal de la Humanidad para la vida” cuando nos dice:

los hombres reunidos en la historia terrena están llamados a realizar su común naturaleza y destino en el concurso de todas las sociedades particulares y de cada individuo con ellas. A hacer efectiva esta universal asociación están todos igualmente llamados por Dios, por la razón y la naturaleza, y por su carácter común de hombres sobre todas las diferencias históricas (Krause, K. 1904: 33).

En este sentido, Vergara tomó fielmente el pensamiento de Krause y partiendo de la oposición de los sexos (la primera y más íntima de la naturaleza humana) inició el primer artículo expresando la importancia de la idea de humanidad diciendo que es “la base en que debe apoyarse todo sistema que pretenda mostrar á las sociedades el camino que deben seguir para perfeccionarse” (IP, Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 10)

El camino a seguir para la superación de este primer conflicto entre los individuos y alcanzar así la idea de humanidad y por tanto la armonía, está suscitado por el movimiento de una dialéctica dual de complementariedad, en la cual los individuos son anteriores al proceso y en ningún caso quedan anulados por él. “Krause y en esta misma línea, Vergara, no admiten la ‘síntesis’ o ‘negación de la negación’”(Alvarado, M. 2010b: 120).

En el primer artículo denominado “La mujer en el ser humano” podemos encontrar diferentes alusiones a dicha complementariedad cuando nos dice que “el hombre y la mujer forman la dualidad humana” (IP, Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p.10) y que ambos “se completan mutuamente; unidos forman un ser más perfecto y armónico” (*Ibidem*); como así también en el denominado “Rol de la mujer en el porvenir” cuando expresa que ambos sexos “se unirán para formar un ser superior mas perfecto y armónico en la familia” (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p.46).

Ahora bien, esta unión que se da en los términos del ideal de la humanidad se concreta cuando se atiende a la naturaleza específica de

cada uno de los individuos, que como ya hemos dicho, no debe ser negada. Es por eso, que para argumentar a favor de ello, el autor señaló tales especificidades diciendo que “en el hombre predomina la razón, en la mujer el sentimiento” (IP, Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 10); y que “en la unidad que forma la familia el esposo debe representar la fuerza y la inteligencia, la mujer el sentimiento que en ella predomina..” (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 46).

Sumado a esto, y con un nivel mayor de especificidad dice que:

aquel (el hombre), mediante la fría razón, descubre las más difíciles y escondidas verdades; esta (la mujer) eleva su delicado sentimiento por la inspiración a regiones ideales que su fecunda imaginación le muestra, para que haga menos pesados los trabajos del hombre con sus encantos, con su belleza, con su voz armoniosa, con su alma espiritual, pura, amorosa, llena de sentimientos elevados que suavizan los dolores con su ternura, que mitigan las penas en el infortunio mostrándonos a Dios, en quien ella cree, confía y espera con candorosa y santa fé (IP, Año I, N° 2,30 de abril de 1883, p. 10).

Al mismo tiempo, y atendiendo a que su objetivo es cuestionar el lugar secundario o nulo que se le atribuye a la influencia de la mujer en el movimiento social, a las caracterizaciones anteriores se añaden muchas otras que describen la naturaleza y fin especial de lo que el autor llamaría la mitad femenina de la humanidad.

Vergara cuestionó las consideraciones sobre la inferioridad física de la mujer comparada con la fuerza del hombre; sin embargo la supone al iniciar su argumentación y la contrapone a una afirmación de carácter positivo sobre el cuerpo femenino que le dará pie para sostener sus aseveraciones y razonamientos posteriores²:

²Es interesante destacar el modo de argumentación que utiliza Vergara, el cual coincide claramente con lo expresado por Roberto Gutiérrez Laboy sobre Eugenio María de Hostos cuando nos dice que “Para conseguir su propósito (difundir ‘verdades demostradas’), emplea una aproximación de premisas (frases) en cadena. Una

Físicamente, ¿es inferior la mujer al hombre? No nos atrevemos a afirmarlo. La superioridad de un organismo no puede juzgarse solo por su fuerza, debe también atenderse a su naturaleza según su fin especial. Y si el hombre es superior en fuerza a la mujer, el sistema nervioso de esta no es inferior, por el contrario es mas delicado y rico. El organismo de la mujer no es menos perfecto, menos armónico, ni menos bello que el del hombre, nada tiene pues de inferior al de este (*Ibidem*).

Tras esta afirmación categórica acerca de la naturaleza de la mujer, y en concreto, sobre las características de su sistema nervioso, despliega todo un conjunto de ideas que de allí se desprenden y que conforman la subjetividad femenina o “sexo débil”, como lo llamará en reiteradas ocasiones.

Estas ideas se refieren, en términos generales, como ya lo hemos podido apreciar en citas anteriores, a la predominancia natural del sentimiento y la sensibilidad en la mujer. Claro está que no es su única facultad, no la reduce a ello. Esto lo podemos ver en el hecho de considerarla parte esencial e igualmente digna (como el hombre) de la humanidad, a la cual define claramente como el “conjunto de seres racionales que existieron, existen y existirán en la tierra” (*Ibidem*). Incluso, Vergara aclara que la preeminencia de la razón en el hombre y del sentimiento en la mujer es “en términos generales, pues creemos –dice– que el hombre es susceptible de embrutecerse más que la mujer” (*Ibidem*). Asimismo, el tiempo de desarrollo intelectual de ambos sexos no es el mismo, siendo que “la mujer se desarrolla más pronto” que el hombre.

Sin embargo, podemos detallar particularidades que le son propias como “imaginación más activa”, “corazón amante de lo bello”, “fantasía brillante”, “belleza del alma y un corazón tierno y amoroso” y aunque en un principio no lo haya querido afirmar, y luego lo suponga, en el segundo artículo denominado “Su condición en la época antigua” manifiesta “la

vez enunciada y aceptada la primera, las demás parecen surgir como proyección racional de la anterior, para llegar de este modo a conclusiones que según él son irrefutables.” Ver: <http://www.ensayistas.org/identidad/interface/hosts/educacion/>

debilidad física del sexo femenino” (IP, Año I, N° 4, 31 de mayo de 1883, p. 27).

A lo dicho se añaden aquellas condiciones que le son propias por derivarse de lo anterior, las cuales podemos ejemplificar con el siguiente razonamiento esgrimido por el autor:

Para reflejar por las artes lo bello, necesitamos amarlo, la indiferencia no comprende lo sublime; y como la mujer es amante por naturaleza, se une con pasión más ardiente a los ideales y podrá reflejarlos con más sentimiento y pureza, en la música, en la poesía, en la pintura. La mujer es naturalmente artista (IP, Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 10).

Otras características de gran importancia, que podríamos denominar “derivadas”, pero que en virtud de la preeminencia del sentimiento en la mujer para el pedagogo mendocino son inherentes a su naturaleza, son las relativas a la relación de la mujer con su entorno y aquellas que se refieren a su educación. Estas últimas las veremos en el capítulo siguiente donde analizamos esa temática.

Como ya sabemos, el nombre que engloba a los ocho artículos que estamos trabajando es el de “La mujer y el progreso social”. En este sentido, podemos mencionar la función que cumple la mujer en la institución de la familia en relación con los hijos y con el esposo y cómo esto influye en el adelanto de los pueblos.

En relación con esto, Carlos Vergara define a la familia como una “molécula en la naciones” (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 46), lo cual reafirma la presencia de las ideas krausistas en su pensamiento. Con otras palabras Krause dice, mediante traducción de Julián Sanz del Río, en *Ideal de la Humanidad para la vida*, que “entre todas las sociedades humanas es la familia la original, la anterior en el tiempo y la más íntima” y que, “de su misteriosa intimidad proceden los miembros de las restantes sociedades” (Krause, K. 1904: 42).

Y así, si nos adentramos en ella, es la relación de amor que une a los esposos y sobre todo la madre quien educa a los hijos en los sentimientos

más puros, los que forman a los futuros habitantes de las naciones.

Al respecto, es contundente la afirmación del pedagogo mendocino cuando nos dice que:

El hijo que nace en atmósfera tan pura, y crece su corazón al calor del sentimiento de una madre llena de virtudes, y su inteligencia se desarrolla guiada por la dirección de un padre sincero amante de la verdad, no perderá jamás el impulso que en el hogar recibió su espíritu hacia lo bueno y verdadero, llegando así de este modo la familia bien organizada a ser fecunda para la patria en buenos ciudadanos (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 46).

Y más categórico es aún, al expresar que “la mujer domina el mundo por medio de sus hijos, que generalmente son su mismo espíritu, elevado a un alto grado” (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 36); y que ... no solo debe vivir para la familia, sino también para la sociedad en la cual tiene deberes que cumplir y derechos que realizar” (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 47).

En síntesis, una primera aproximación a la caracterización de la subjetividad femenina que podemos apreciar en estos escritos, nos da la pauta de que las ideas de Vergara al respecto eran netamente krausistas. Y, a su vez, es clara la identificación con el mito platónico del andrógino, donde hombre y mujer buscan mutuamente unirse para formar así un individuo superior; realizando de este modo, una mayor humanización de su ser individual. Siempre atraídos por el amor y las virtudes propias de cada mitad de la dualidad humana.

Dentro de dicho complemento la mujer aporta lo que Dios y la naturaleza le han otorgado como más propio y preponderante en su ser, es decir, la sensibilidad y el sentimiento. Ejercicio de su don que no sólo queda en el ámbito familiar, por ejemplo en la educación de sus hijos, sino que también se extiende a la sociedad. Ya sea esto último a través de lo que imprime en los nuevos ciudadanos que saldrán de su hogar, sino incluso a través de actividades que reconozcan su dignidad y le permitan alcanzar una mayor humanización de su individualidad y al mismo tiempo

genere y movilice el progreso de la nación. Una de estas actividades es la tarea de la educación, no sólo para sus hijos sino además, para otros niños dentro de aquello que en la época se comenzaba a formar, que es el sistema educativo del país.

Sin embargo, todo lo dicho hasta aquí es lo que debería ser la mujer en los pueblos. Pero clara conciencia tenía el autor de que la situación histórico-concreta del sexo femenino ha sido desde los primeros momentos de la historia una realidad de sometimiento y relegación por parte del hombre. Ya que fue él quien ostentó siempre el poder y la ocultó como indigna de ocupar un puesto que podríamos denominar más humano.

Es por esto que el mendocino trabajó el tema de la educación de la mujer como medio por el cual se le reconocía su dignidad y permitía, al mismo tiempo, un deslizamiento de su condición de subalterna dentro de la hegemonía que siempre ha sostenido el hombre no solo en lo familiar sino también en lo social.

Deberes naturales, educación y libertad

Como ya hemos visto, según las ideas desprendidas de los artículos, la mujer ocupa un lugar igualmente digno al del hombre dentro de la humanidad. Su actividad a través de la familia y específicamente en su lugar de madre, es de gran importancia no sólo en el desenvolvimiento y progreso de su individualidad, cumpliendo su deber natural, sino también en el adelanto de los pueblos. Sin embargo, como el mismo autor ha advertido, históricamente ella ha ocupado un lugar secundario respecto del hombre, ya sea el padre, el esposo o los hijos, y se la ha considerado inferior en todos los aspectos: físico, intelectual y moral.

Un ejemplo de esto último es ilustrado por la historiadora Lelia Cano Rossini, en su trabajo “La mujer mendocina del 1800”:

La mujer ochocentista creció en el reducto hogareño, con costumbres y modalidades del vivir traídas por los conquistadores españoles [...] El conjunto de actividades desempeñado por la mujer dentro de él era el de una moderadora afectiva de las decisiones del hombre,

a quien otorgaba naturalmente, sin rebeldía, el acatamiento de juez indiscutido de sus acciones (Cano Rossini. 1996: 57).

En este contexto, Vergara cuestionó dicha inferioridad que “como axioma se ha seguido repitiendo sin que nadie se atreva a negarlo” (IP. Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 10) y presentó en su texto la necesidad de educar a la mujer, a quien, dice, “debemos prepararla no solo para esposa, sino también para ciudadana útil y patriota” (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 47).

Es ante tal planteamiento que el pedagogo mendocino se formuló la siguiente pregunta: “¿debe cursar la mujer en las escuelas los mismos programas de estudio que los varones?” (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 68). A lo cual respondió que, como la educación debe atender al desarrollo y cumplimiento de los deberes de cada individuo, “y como los deberes de la mujer no son idénticos a los del hombre [...] las niñas necesitan aprender economía domestica y labores de mano, y los varones no” (*Ibidem*). Por esto es que, “en lo demás creemos –dice– que no debe hacerse diferencia entre los programas de uno y otro sexo” (*Ibidem*). Como así “no habrá diferencia tampoco en los métodos que se emplean al enseñar los diferentes ramos”. (IP, Año I, N°9, 15 de agosto de 1883, p. 82)

Es notable destacar que durante todo el siglo XIX, en lo que respecta a Mendoza, lugar donde “como inspector, Vergara inauguró la primera campaña pedagógica krausista” (Cfr. Alvarado, M. 2009: 142), hubo un lento pero progresivo aumento de ramos o materias en la instrucción femenina. Esta última:

...a principios de nuestra historia, consistía en lectura o escritura y operaciones simples con números, artes destinadas a llenar la vida hogareña: bordado, costura, urbanidad para actuar en los salones, pero en especial nociones religiosas. ¿Quiénes eran las cultivadas con tales disciplinas? Las jóvenes de familia destacada que seguían las clases del Monasterio de la Buena Enseñanza. Las de estamentos sociales inferiores, a excepción de pequeños núcleos, se incluyen en la masa de analfabetas (Cano Rosini, 1996: 149).

Posteriormente se incluirían higiene, geografía, historia nacional, sagrada, eclesiástica y romana y francés. Y en lo que respecta a la educación superior, ya a mediados de siglo, además de lo que ya se enseñaba en las escuelas, se incluyeron materias como historia universal y de América y cosmografía (Cano Rossini, 1996: 166).

Vergara, dentro de la ampliación que pretendía para la educación femenina, propuso la inclusión de todo tipo de ramos. Además de los que le son propios, menciona un estudio más avanzado de las matemáticas como el álgebra, sumado a la química y la física; también nos habla de geografía, pero como ya vimos, siempre dentro del sector social que podía acceder a la educación, ese ya era un ramo impartido en las escuelas (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 68–69).

Es interesante resaltar también que en ningún momento se deja de impartir, en lo que respecta a la educación elemental, todo aquello que le ayudaría a la mujer en el hogar, ya sean labores de mano, higiene, música y artes en general. Lo cual deja entrever que las diferencias en los programas de niñas y niños, planteadas por el entonces inspector de escuelas, ya eran un hecho.

Ahora bien, en el contexto de las ideas que se esbozan a lo largo de los artículos de *El Instructor Popular*, las cuales ya vimos en el capítulo anterior, podemos ver que aquella educación que era propia de la mujer es ineludible para su desenvolvimiento en el hogar, ya sea como esposa o como madre, adquiere un lugar de mayor necesidad. ¿En qué sentido? En el sentido de que pasa de ser un prejuicio desprendido de otro mayor a una necesidad de carácter ontológico. Es decir que, desde el prejuicio de la inferioridad de la mujer, muy bien señalado por Vergara, el cual no le permite ocupar otro lugar que no sea el de la casa, su posible educación ya estaba determinada, fundada y sostenida. Sin embargo, a través de las ideas krausistas del autor, dicha instrucción franquea los límites de esto que “ha sido sentado como verdad evidente” (IP, Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 10) y se coloca en un lugar de necesidad respecto de la constitución ontológica de la mujer. Siendo ella quien requiere tal educación para lograr una mayor humanización de su individualidad, lo cual le permitirá alcanzar la idea de humanidad y todo lo que ella implica.

Cabe preguntar, ante el planteamiento de dicha necesidad, ¿Quién debe encargarse de la educación de la mujer? Encontrándose ella “oculta con el degradante velo de la ignorancia” (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 69) por el accionar del hombre, la respuesta no tarda en surgir de las propias líneas del texto. Esto lo podemos ver en las expresiones manifestadas por Carlos Vergara cuando dice: “cultiva(l)o así, el corazón i la inteligencia de la mujer”; “... debemos prepararla...”; “... cuando les abramos las puertas de tantas profesiones a que puede dedicarse con éxito.”; “... edúquese a la mujer...”; y “... debemos preocuparnos de su educación...”. Quedando así, al descubierto, un “tú”, un “nosotros” y un imperativo que aluden a un sujeto distinto de la mujer que no puede ser más que aquel identificado con la mitad masculina de la humanidad.

En otras palabras, la mujer está en desigualdad respecto de su llamado “complemento” en el acceso a la educación y por consiguiente a la verdad, quedando claro que quien debe educarla es el mismo hombre. Esto nos deja entrever, como claramente lo expresa Betsabé García, que la mujer “nunca será su igual, porque su situación de alumna la situará siempre un paso por detrás”, y si a esto le sumamos el determinismo natural de su rol en el hogar, podemos advertir que las ideas krausistas “en su vertiente política, ofrece una solución que pacta con la estructura social jerárquica del patriarcado”.

Sin embargo, aun cuando se conserva esta estructura, el autor reconoció que había un “grave defecto” en la enseñanza del país y esto tiene que ver con “la falta de educación que se da al sentimiento” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, p. 82). Esto no sólo en lo que respecta a la mujer, en quien, como ya hemos visto, predomina dicha facultad; sino también en el hombre, ya que “la inteligencia por si sola no tiene ningún valor” (*Ibidem*). Es manifiesta, en dicho reclamo, la postura teórica desde el racionalismo armónico, donde si bien predomina la razón, no se descarta la importancia de otras facultades en el ser humano (Sanz del Río, 1860).

Esta observación sobre la enseñanza en el país no significa un giro dentro de los textos hacia la educación del hombre, sino que constituye un argumento más para la instrucción de la mitad femenina de la humanidad. Puesto que “La mujer es la principal encargada de formar el corazón del

hombre” (*Ibidem*), se hace necesaria su educación y así se podrá reparar la falencia señalada.

Es notable que la posición del autor no se quedó en una actitud de denuncia del estado de cosas, sino que mostró cuales eran las acciones necesarias en su presente para mejorar la educación en el futuro. En este sentido nos dice: “Enseñarles a los niños a amar todo lo que es digno de ser amado será uno de los principales objetivos de la educación del porvenir” (*Ibidem*). Indudablemente, es una postura siempre coherente, como ya el título general de los artículos nos lo muestra, con la idea moderna de progreso.

Asimismo, podemos ver que se cumple, teóricamente, en el pretendido ejercicio de la educación, primero del hombre hacia la mujer y luego de la mujer hacia el hombre, aquella dialéctica dual de la complementariedad de la que ya hemos hablado. Completándose así mutuamente y alcanzando la armonía necesaria, siempre a través de la educación, concebida como herramienta de transformación, no sólo individual sino también social.

Dicha transformación a través de la educación necesita del cumplimiento de aquel “objetivo principal a que el sexo bello debe dedicar todos sus esfuerzos” (IP, Año I, N° 11, 15 de septiembre de 1883, p. 104), aquel al que “la naturaleza le ha destinado” (*Ibidem*). Este objetivo, que como ya hemos visto se refiere a la formación del espíritu de los niños, la constituye en “la natural educadora de la infancia” (*Ibidem*). Esto derivará en la enunciación de un imperativo que parte de su constitución ontológica referido a que “debe aspirar con preferencia a ser educacionista” (*Ibidem*).

Esta idea no hace más que extender la maternidad por fuera de los límites del hogar hacia otra institución social como lo es la escuela. En este sentido, la mujer ya no es madre sólo de sus propios hijos sino que es concebida también, por su naturaleza, como madre de la sociedad. Lo cual constituye un límite marcado por su esencia al propio deseo de acceder a la formación y ejercicio de cualquier otra profesión. Cabe aclarar que no era un pensamiento exclusivo de Vergara ni mucho menos del krausismo, sino que lo podemos encontrar también en otro intelectual de la época como lo fue Domingo Faustino Sarmiento (1959: 260).

Además de lo dicho sobre la necesidad de educar a la mujer en relación a su función en el hogar y en la sociedad, el texto nos remite

a una realidad concreta que, podríamos decir, escapa a los parámetros naturales explicitados por el autor. Nos referimos a las mujeres que no se han casado. Expresamente dice Vergara:

en nuestro país hay numerosas señoras que se conserva solteras toda la vida, y por no tener ni siquiera mediana instrucción, arrastran una vida sedentaria y triste, sin actividad moral, contrariando así todas las leyes naturales; y siendo inútiles a la sociedad, lo que no sucederá cuando les abramos las puertas de tantas profesiones a que puede dedicarse con éxito (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 47).

Estas “señoras” que no terminan de completar su humanidad en la institución del matrimonio, que tampoco se realizan en la maternidad y que por tanto no tienen “actividad moral”; que “nada producen para sí ni para los demás” (*Ibidem*) necesitan ser educadas para poder realizar alguna actividad que contribuya al progreso social. Es decir, que la educación se transforma en un medio no sólo para que puedan ser útiles a la sociedad sino que también es una forma de “reinsertarlas” en el sistema de leyes naturales que requieren prácticas determinadas para alcanzar la Idea de humanidad y que la soltería niega totalmente, y sobre todo si se agrava con la falta de instrucción.

En otras palabras podríamos decir que la mujer soltera:

no es una mujer legitimada enteramente, no es una mujer ‘realizada’, no es una mujer ‘plena’. Entonces el problema de la solterona no es el problema de la solterona; es el problema de la mujer y de la sociedad. De la mujer en nuestra sociedad y de nuestra sociedad con la mujer (Gissi, 1972: 129).

Es válido aclarar que la exigencia de matrimonio en la época no era solamente del hombre hacia la mujer sino que también se daba a la inversa. Esto lo podemos apreciar en una nota del diario *El Constitucional* del día 20 de abril de 1860 denominada “Los Solterones”, donde se plantea un altercado debido al pedido de una mujer para “que se imponga una con-

tribución como a los perros a todo hombre que a los 40 años no se haya matrimoniado” (Diario *El constitucional de Los Andes*, 20 de abril de 1860).

Para finalizar, podríamos decir que el autor identificó la conflictividad material, es decir, la situación concreta de la mujer en relación a la idea generalizada de su inferioridad y las consecuencias que de ello se desprenden. Y, al mismo tiempo, planteó una propuesta que pretendía la reivindicación de su dignidad, siempre dentro de una noción de racionalidad que aspira armonizar las diferencias entre el hombre y la mujer; pero que, si bien teóricamente logra una complementariedad de tipo discursiva, se promueven prácticas fundadas en un derecho de tipo natural que siguen manteniendo a la mujer dentro del hogar cumpliendo los roles de esposa y madre. Además, dicho rol maternal, es extendido a través del ejercicio de la profesión de educadora. En este sentido, si bien es posible que acceda a otro tipo de profesiones según lo expuesto, su deseo queda limitado ante una naturaleza que requiere dicha práctica profesional ya que la establece como de su propiedad.

Este determinismo sustenta los roles de cada sexo y sus deberes, los cuales necesitan ser desarrollados a través de la educación para poder alcanzar la idea de humanidad, que como ya hemos visto, funciona como a priori moral. Así, los deberes de la mujer dentro del hogar junto a su esposo, a través de la educación de sus hijos y en el ejercicio de la docencia, constituyen los niveles de intervención que le son propios; y, en su ejecución, la subjetividad femenina, ejerce la fuerza que le corresponde para desplegar su naturaleza, contribuyendo a la resolución de la conflictividad e influenciando en el avance del progreso social.

Se podría pensar, en un primer momento, que el pedagogo mendocino a través de estas ideas y prácticas que promueve, limitaba la libertad de la mujer. Pero es importante atender al hecho de que Vergara estaba convencido de que todo ser humano es más libre en la medida de que pueda dar cumplimiento a sus deberes naturales. Expresamente nos dice: “Creemos que un hombre será mas libre, mientras obre mas de acuerdo con su naturaleza” (IP, Año I, N° 20, 31 de enero de 1884, p. 212). Y esto es lo que planteó en los artículos, que la mujer pueda acceder al cumplimiento de su derecho, ya que es parte del ser humano, mediante la

educación que es medio indispensable para la libertad. Porque “Sin educación no hay libertad; sin libertad no hay progreso; luego sin educación no hay progreso” (*Ibíd.*).

El reconocimiento como imperativo categórico

*Hace falta más respeto pa' vivir la diferencia,
hay que abrir el corazón, no hace falta mucha ciencia.*

Susy Shock

Hemos visto hasta aquí las características de la mujer que se plantean en los artículos, la necesidad de su educación, su relación con el progreso social, los fundamentos de dicha relación, las prácticas que se promueven, y hemos advertido también, que quien es llamado a educar a la mujer es el mismo hombre. Ahora bien, ¿Qué motivó dicho pedido al hombre?, ¿quién es ese hombre al que se le exigió educar a la mujer?, ¿qué estrategias utilizó el autor para convencer a su enunciatario? Y, ¿sobre qué categorías organizó y apoyó su discurso?

En primer lugar, se podría pensar –lo cual es correcto– que tal exigencia planteada al hombre es la manifestación práctica y concreta de las ideas vergarianas respecto de la antropología, y que se termina de plasmar tras un análisis de la situación de dominación que históricamente ha vivido la mujer, quien, como ya vimos, es parte igualmente digna de la dualidad humana. Y en este sentido, podríamos plantear que no sólo es una exigencia práctica al hombre en general sino que tal pedido constituye, a su vez, una demanda propia del autor para consigo mismo.

Sin embargo, tenemos noticias de que:

... un escollo muy severo puesto ante el avance de la instrucción femenina fue la oposición del padre de familia a que sus hijas recibiesen instrucción. Perduró todo el siglo...³ (Cano Rosini, 1996: 156).

3 En este sentido, Lelia Cano Rosini nos cuenta que “El Teniente Charles Brand, entre

Esto nos muestra que las motivaciones que llevaron a Vergara a realizar el pedido de educación por parte del hombre, no sólo surgieron de una cuestión teórica sino que emergieron de una necesidad concreta que vivía la ciudadanía y que como Inspector, y apoyado en sus ideas, se vio obligado a atender.

A esta problemática concreta, relativa a la educación de la mujer, se le sumaba otra aún mayor porque implicaba también a los niños de la época. Nos referimos al incumplimiento por parte de los padres de enviar a sus hijos a la escuela; cuestión que ya había sido legislada en la Constitución de Mendoza de 1853 en el artículo 55 incisos 5 y 6, donde se establecía la gratuidad y obligatoriedad de la educación respectivamente. Esto se puede constatar en las propias páginas del primer número de *El Instructor Popular* donde en una nota titulada “Indolencia lamentable” (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 7) se expresa la preocupación ante tal incumplimiento. Además, en la sección “noticias” del mismo número, se patentiza esta preocupación en una nota denominada: “La enseñanza obligatoria se hará efectiva en La Provincia” (IP, Año I, N°1, 15 de abril de 1883, p. 8).

Asimismo, es importante tener en cuenta que el haber exhortado a los hombres de su época para que atiendan a un derecho de la mujer, como lo era el de la educación, que hasta el momento no se había cumplido y no se cumplía en plenitud, posee una fuerte matriz teórica que se la proporcionaba el krausismo. En este sentido, ya hemos visto la importancia del concepto de “armonía” dentro de su pensamiento y la tradición de la que lo recuperó. Pero, a su vez, es igualmente importante el concepto de “condicionalidad”, sin el cual no se entendería el anterior. Al respecto son esclarecedoras las palabras del krausista Enrique Ahrens en su “Curso de Derecho Natural” cuando nos dice que:

nosotros en agosto de 1827 en viaje a Perú, refiere en sus Memorias que invitado a un baile de gente importante admira la belleza de las damas, pero queda atónito cuando le dicen que algunas no saben escribir. ‘Es consecuencia del fanatismo de ciertos padres de familia –exclama– ante el temor de que mantengan correspondencia con quien pueda cultivar su mente, alejándolas de la ignorancia’ (156).

El derecho presenta un organismo análogo al de la humanidad. Al suministrar á todas las esferas de la existencia humana los medios de desarrollo, les une por vínculos orgánicos. A semejanza del sistema nervioso, que en el cuerpo liga todas las partes entre si y hace de cada una la condición de existencia de las otras, el derecho, por el principio de la condicionalidad, establece una solidaridad entre todas las partes, todas las funciones, todos los miembros del cuerpo social. Pero la individualidad es la primera base en derecho como en la humanidad (Ahrens, 1841).

De esta manera, es entendible que se le haya presentado como necesario al autor no sólo que le sea reconocida la dignidad a la mujer a través del ejercicio de sus derechos, sino también que el hombre ocupe el lugar que le corresponde en tal reconocimiento. Tanto por ser el hombre y la mujer las partes de la dualidad humana que se tienden a armonizar tras ser la primera oposición de la naturaleza humana, como por la condición de subalterna en la que históricamente ha vivido la mujer respecto del hombre acentuado tal conflictividad. En última instancia, hay una necesidad de tipo organicista de que cada uno de los individuos que son parte de la conflictividad reconozca la dignidad del otro como ser humano. Y es a través de la apertura del espacio educativo a la mujer por parte de la mitad masculina de la humanidad que ese reconocimiento, al menos en parte, es concretado.

Ahora bien, dicha necesidad de lograr el mutuo reconocimiento de la dignidad humana por parte de los individuos “en conflicto” no hace más que enunciar “la formulación krausista del imperativo categórico” (Roig, 2007: 60). Y, siguiendo la misma línea, si atendemos a que Vergara le imprimió un fuerte contenido de exigencia a este mensaje para el hombre, por ejemplo, al decir: “[...] debemos preocuparnos de su educación, no solo por patriotismo sino también a impulsos de un sentimiento de justicia [...]” (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 68), creemos que no hizo más que llamar al cumplimiento de dicho imperativo categórico. Entonces ya son dos los movimientos que se intentan realizar, el de la mujer de un estado de ocultamiento e ignorancia hacia la afirmación de su dignidad

como parte del ser humano; y el del hombre, desde el lugar de ejecutor de tal ocultamiento al de condición necesaria para el reconocimiento de dicha dignidad.

Nos podríamos preguntar por qué se divulgó una serie de artículos como esta en una publicación dirigida y sostenida por la Superintendencia de Escuelas, y es fácil de contestar si tenemos en cuenta que a través de ella se intentó "... levantar el nivel intelectual y moral del pueblo..." (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 1). Y, además, sabiendo que desde esta perspectiva, lo social no es un mero problema moral individual, ni mucho menos una posición donde, establecida la ley (la obligatoriedad de la educación por ejemplo), ya no queda más por hacer; sino que como el mismo Vergara lo dijo, "Una sabia legislación vale poco, cuando su espíritu no existe en la conciencia pública" (IP, Año I, N°19, 15 de enero de 1884, p. 200). Es decir, se intentó crear conciencia de los lugares que cada uno debe ocupar y de que la legislación no sea letra muerta sino que sea expresión de las ideas internalizadas por el pueblo.

Entonces, en este contexto, ¿quién era el hombre que necesitaba tomar conciencia y al cual se dirigió Vergara? Sin duda, en principio, eran los hombres de Mendoza, que como ya vimos, se resistían a que las mujeres sean educadas. "Argumentaban, los que así procedían, que a la mujer le bastaba la ciencia del hogar y para ello no necesitaban escuelas" (Cano Rosini, 1996: 156). Es decir, para qué habría de servirle a la mujer estudiar algo distinto de lo que podía aprender en la casa, su lugar por excelencia. A este argumento el pedagogo le destinó unas líneas diciendo:

Y no debe objetarse que para qué le sirve a la mujer tal o cual ramo, el Álgebra por ejemplo, porque no solo es indispensable que la posea toda persona instruida, sino que las matemáticas desarrollan facultades muy importantes de la inteligencia, sin las cuales en muchos casos de la vida práctica el espíritu se extravía⁴

4 Sigue diciendo Vergara: "... El aprendizaje de los ramos que se enseña en los establecimientos de educación primaria secundaria, no es importante solo por el provecho inmediato que la aplicación de ellos pueda reportarnos, sino también, en muy alto

(IP, Año I, N°8, 30 de julio de 1883, p. 68).

Asimismo, de los argumentos utilizados por el autor se desprende que dicho hombre se caracterizó por poseer un pensamiento liberal, que quería ciudadanos liberales y libertad para la patria. Pero Vergara no podía conciliar tal pensamiento con el modo en el que estos hombres situaban a la mujer tanto en el ámbito privado como público, considerándola indigna de compartir con él la vida intelectual y social y esto por ser inferior. Es por ello que les planteó que educando a la mujer podían esperar ciudadanos liberales y siendo ella libre, libertad para la patria.

Además, se puede ver a través del texto que las ideas de Vergara no escapaban al discurso civilizatorio que se expresó en la época y constantemente alude a las posiciones que ocupaban las naciones del mundo en los “grados de civilización”. Quedando América Latina entre Alemania y Estados Unidos, que iban “a la vanguardia de la humanidad”, y los pueblos orientales que con prácticas bárbaras mantenían a la mujer en la esclavitud. En este sentido, expresó en reiteradas ocasiones, mediante la oposición de las categorías de civilización y barbarie, las prácticas que él promovía y las costumbres que “combatía” respectivamente, en torno al tema de la situación material de la mujer y específicamente en lo relativo a la educación. A partir de ello, se le presentaba al enunciario la necesidad de tomar posición respecto de esta disyuntiva de ser parte de lo civilizado o de lo bárbaro y, por ello, de reconsiderar el lugar que ocupa la mujer dentro de su ideario.

En este mismo sentido también se presentan dentro del texto como disyuntivas las posiciones entre liberales y conservadores, revelando, claro está, los conflictos de la época y al mismo tiempo tomando posición al respecto el mismo autor y requiriendo el posicionamiento de su interlocutor.

grado, po(r) el aumento de fuerza i disciplina que da al espíritu.

Es por esto que los elementos de Álgebra, de Geometría, Química, Física & De ninguna manera serian inútiles para la mujer, aun en la falsa (s)uposicion de que los conocimientos que esos ramos suministran no le sirvieran directamente en la vida práctica” (sic).

Es clara la expresión de Vergara sobre este tema cuando dice:

El espíritu liberal que en el siglo XIX existe en todos los pueblos civilizados, ha de triunfar contra todas las añejas creencias que pretenden conservar todas las grandes injusticias de los pasados tiempos (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 46).

Es interesante preguntarse cómo se podría conciliar este tipo de argumentación, donde se plantea claramente una oposición entre dos categorías que se excluyen entre si y el racionalismo armónico, que como ya vimos, era el fundamento de las ideas del autor. Quizás, una respuesta posible, desde el punto de vista del pedagogo, sea que tal oposición es una característica del conflicto que se vive en una nación que apenas se va conformando, es decir, una oposición epocal y que “la verdad completa en todo problema social no la adquiere la especie sino por grados” (*Ibídem*). Esto último es explicación posible también para la argumentación que desarrolló Vergara utilizando las distintas épocas históricas para mostrar cómo los pueblos han avanzado en su grado de perfeccionamiento a medida de que la mujer ha ido adquiriendo a través del tiempo mayor libertad. De aquí que la categoría de “progreso” sea fundamental dentro del discurso.

A esta última categoría se le suman otras que le sirvieron de apoyo para respaldar sus argumentos. Ellas son, además de la ya mencionada Idea de humanidad, la experiencia, la razón, la historia, la ciencia, la Naturaleza y Dios. Se puede ver que entre ellas hay una tensión que manifiesta la historización y deshistorización del discurso. Se plantean algunas de ella como dentro del tiempo (experiencia, historia), que pretenden exponer las contradicciones y su armonización progresiva y otras como absolutos (Naturaleza, Dios) que determinan de manera inequívoca el camino de los sujetos, las instituciones y los pueblos.

En resumen, podemos decir que a través de los artículos hay una intención de formar la conciencia moral de los hombres con respecto a su lugar, en principio, dentro de la dualidad humana conformada tanto por él mismo como por la mujer. Dicho lugar no es sólo el de complemento

para formar un ser superior sino que determina al hombre como condición necesaria para el reconocimiento de la dignidad humana de la mitad femenina. Pero la conciencia del lugar que ocupa no vale nada si no pone en práctica el imperativo que le manda, desde su propia naturaleza, el ejercicio de tal reconocimiento, que en la apertura de la educación a la mujer, para que pueda ser más libre, se ve patentizado.

Asimismo, dicha formación de la conciencia se encuentra enmarcada dentro de un sistema categorial y de argumentos que le imprimen un fuerte contenido político, científico y religioso al discurso, que le exigían al interlocutor tomar posicionamiento no sólo en lo referido al tema de la educación de la mujer y su influencia en el adelanto de los pueblos, sino también dentro las luchas ideológicas de la época, tanto en el terreno educativo como en todos los otros ámbitos que configuran un país.

Aproximaciones finales

Hemos podido ver hasta aquí cómo Carlos Vergara se planteó la problemática situación que vivía la mujer en su época, el análisis que hace de ella y su propuesta para solucionarla. Tal planteamiento y exposición son fundados en la “idea de humanidad”, principio necesario, según él, para sostener cualquier estudio serio sobre lo social. Dicho principio, que consiste en la armonía de la humanidad al alcanzar su plenitud y superación de toda conflictividad temporal, funciona como a-priori moral en cuanto regulador del obrar de las personas de la dualidad humana entre el ser y el deber ser; y en este sentido, como criterio orientador de la dialéctica de lo real entre lo vigente y lo emergente. Este fundamento teórico le permitió exponer las características de la mujer como ser individual, su relación con el hombre, el rol que ella tiene en la sociedad y cómo contribuye a su progreso. Y, al mismo tiempo, al atender a cada individuo puso de manifiesto sus modos personales de autorrealización.

La influencia krausista, de donde retomó una dialéctica dual de la complementariedad, le permitió caracterizar a la mujer como una persona en la que predomina la sensibilidad y el sentimiento, y al hombre como alguien en quien predomina la razón. Ambos, al unirse y complementarse,

aportando lo que les es más propio, forman un ser superior en la familia, y la expresión de su unión en el amor es a través de los hijos. Estos últimos, recibirán de la madre su primera educación en el sentimiento y ello quedará impreso en sus espíritus a lo largo de sus vidas. En este sentido, al ser ella la primera educadora de la infancia, su profesión por excelencia es la de educadora. Profesión que se le presenta como destino de la naturaleza, aun cuando el autor haya explicitado la posibilidad de que el deseo de la mujer tenga por objeto cualquier otra actividad y lo considere positivo; pero, ¿quién podría optar entre el deseo subjetivo y el destino natural sin entrar en un conflicto consigo mismo y con los otros actores sociales?

Asimismo, estos tres niveles en los que la mujer pone en ejercicio su don, otorgado por Dios y la Naturaleza, es decir, el hogar junto al marido, la educación de sus hijos y la docencia, constituyen los lugares donde, cumpliendo sus deberes, ella se establece como fuerza social y contribuye al progreso de los pueblos y a la resolución, al menos parcial, de la conflictividad. Pero esto no lo puede llevar a cabo si no es educada ella misma, es decir, que necesita de la educación, como todo ser racional, para poder cumplir con sus deberes naturales y llegar en su individualidad a una mayor humanización. Pues una mujer sometida e ignorante no podrá complementarse con el hombre y como madre formará ciudadanos esclavos e ignorantes para la patria. Esto nos deja entrever que si la idea de humanidad es el fin a alcanzar, la educación es el medio para satisfacer las necesidades de igualdad social y progreso, procurando el dinamismo que rompe con la identidad del ocultamiento y la ignorancia, y al mismo tiempo, tal ruptura, actualiza el dinamismo que abre otros estados posibles.

Sin embargo, aun cuando su planteamiento ha partido de la conflictividad y se ha insertado en una racionalidad que intenta armonizar, entre otras, la primera y más íntima división de la naturaleza, es decir, la de los sexos, se impulsa una complementariedad de tipo discursiva y se promueven prácticas que, fundadas en un derecho natural, conservan a la mujer dentro de la casa cumpliendo los roles de esposa y madre y extiende dicho rol materno en la profesión de educadora. Esto, aun cuando el autor estaba convencido de que en el cumplimiento de los deberes naturales

todo ser es más libre que si no los obedeciera, hoy podemos decir con seguridad que es un modo de limitar la libertad de la mujer y que compromete las condiciones de posibilidad de un proyecto de humanización en tanto restringe las posibilidades de acción de la subjetividad femenina.

Ahora bien, quien era llamado a educar a la mujer es el hombre. Y este llamado, fue un intento de formar la conciencia moral del enunciario para que por sí mismo pueda dar cuenta del lugar que ocupa dentro de la dualidad humana, tanto como complemento, como condición necesaria para el reconocimiento de la dignidad de la mujer. Dicho reconocimiento se manifiesta en la valoración de las facultades femeninas y su lugar ineludible en el progreso social; y esta valoración se ve plasmada en el acceso a la educación que él le pueda permitir, dándole de este modo mayor libertad y posibilidad para desarrollarse en su humanidad. Es de esta manera como se ha intentado dar cumplimiento a la formulación krausista del imperativo categórico y, al mismo tiempo, dar respuesta a la necesidad concreta que se vivía en la época, donde los padres de familia se oponían a la educación de sus hijas y no les permitían asistir a la escuela. Incluso podríamos decir que, mediante dicho reconocimiento, hubo un intento por reparar la herida moral (Honneth, 1996) que históricamente ha lesionado el sentimiento de las mujeres de poseer significación social, ya que hay una puesta en valor de sus facultades por parte del hombre.

Sin embargo, aun cuando el racionalismo armónico le permitió a Vergara afirmar la igualdad del hombre y la mujer mediante la mostración y valoración de las diferencias de cada uno de los sexos; y el concepto de “condicionalidad” le posibilitó visibilizar la necesidad de reconocimiento como característica relativa a todo ser humano, siempre dentro del marco de las relaciones heterosexuales, cabe preguntarnos por la solidez de esa igualdad y ese reconocimiento. En este sentido, el concepto de igualdad queda desdibujado si atendemos a las características de cada uno de los sexos y a la definición que el mismo autor dio del concepto de “humanidad”. Es decir que, al establecer que por naturaleza en el hombre predomina la razón y en la mujer el sentimiento, y que la humanidad es el “conjunto de seres racionales que existieron, existen y existirán”, no queda más que sospechar de la pretendida igualdad. Entonces, si a lo humano

se lo define en primera instancia por la racionalidad, ¿es el hombre, en virtud de sus facultades predominantes, más humano que la mujer? Y, a partir de aquí, ¿qué valor le cabe al pretendido reconocimiento de la dignidad de la mujer cuando las relaciones de poder subordinante en las que el hombre y la mujer se constituyen como sujetos se mantiene en el propio discurso vergariano?

En suma, la búsqueda del acceso a la educación por parte de la mujer, su valoración como fuerza social que contribuye al progreso de la humanidad y el pretendido reconocimiento de su dignidad por parte del hombre, se circunscriben a un esfuerzo teórico por visibilizar un intercambio necesario de funciones predeterminadas naturalmente en el ámbito de las relaciones de los sexos, lo cual es un factor decisivo en el avance de los pueblos. Y, si bien ello se pudo haber constituido (no lo sabemos) como un argumento válido para los padres de familia de la época, en los términos prácticos de las relaciones intersubjetivas la mujer continúa ocupando un lugar de inferioridad. Pero, si hay algo importante a destacar, es la pequeña posibilidad que le abre a la mujer de salir del ámbito de lo privado hacia lo público, en ese espacio tan trascendente como lo es el de la educación. Y, más aun, es importantísimo destacar y rescatar que corriendo el siglo XIX haya puesto a la vista, no sólo a la mujer como sujeto de padecimientos sino, sobre todo, al hombre como sujeto responsable de que el sexo femenino ocupe ese lugar y al mismo tiempo como sujeto necesario para su emancipación.

Bibliografía

- Ahrens, H. (1841). *Curso de derecho natural o de filosofía del derecho. Con arreglo al estado de esta ciencia en Alemania*, Madrid, Boix.
- Alvarado, Mariana. (2009). “Campaña pedagógica, reforma krausista y revolución pacífica en Carlos Norberto Vergara”, en *Ensayo y error. Revista de Educación y Ciencias sociales*, Año XVIII, N° 37.
- Alvarado, Mariana. (2009). “Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes”, en Muñoz, M y Vermeren P. (Comps.), *Repensando el siglo XIX*

- desde América Latina y Francia: Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*, Buenos Aires, Colihue.
- Alvarado, Mariana (2010a). “Contrabandistas entre testigos sospechosos y autómatas parlantes”, en *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação*, N° 14.
- Alvarado, Mariana (2010b). “Notas desde Krause y Hegel para pensar el lugar de la diversidad en Carlos Norberto Vergara”, en *Solar*, N° 6.
- Alvarado, Mariana. (2011a). “Notas sobre una pedagogía krausohumanista”, en *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, N° 2. En línea: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos>
- Alvarado Mariana. (2011b). “Conocimiento y cuidado en la educación argentina de fines del XIX. La interpretación vergariana de los sentidos políticos de la educación”, en Arpini A; Alvarado M; Ripamonti P; Rochetti C. (Comps.), *Filosofía y Educación en Nuestra América*, Mendoza, Qellqasqa.
- Arpini Adriana. (1997). “Categorías sociales y razón práctica. Una lectura alternativa”, en Adriana Arpini (Comps.), *América Latina y la moral de nuestro tiempo. Estudios sobre el desarrollo histórico de la razón práctica*, Mendoza, EDIUNC.
- Arpini, Adriana. (s/f). *La pretensión de performatividad en el discurso hostosiano*. En línea: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-pretension-de-performatividad-en-el-discurso-hostosiano/html/>
- Arpini, Adriana. (2007). “Sujeto e historicidad: el problema del reconocimiento”. Intervención en la *Mesa Redonda sobre Filosofía Latinoamericana en el II Congreso Internacional de Filosofía: “El proyecto humano y su futuro: alternativas”*, San Juan, Universidad Nacional de San Juan.
- Ballesteros García, Rosa María. (2003). *El krausismo y la educación femenina en España: Carmen de Burgos y Dolores Cebrián, maestras de la Normal de Toledo*, Universidad de Castilla-La Mancha, año XXVIII-2TM época, N° 3. En línea: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/numero3/rosaballesteros.asp>
- Cano Rosini, Lelia. (1996). *La mujer mendocina de 1800. Una revolución cultural en marcha*, Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.

- Ciriza, Alejandra. (2003). Herencias y encrucijadas feministas: las relaciones entre teoría(s) y política(s) bajo el capitalismo global, en Atilio A. Borón, *Filosofía política contemporánea. Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. En línea:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/teoria3/ciriza.pdf>
- Duby, Georges y Perrot, Michelle. (2000). *Historia de las mujeres*. Tomo 4: El siglo XIX, Madrid, Taurus.
- Dussel, Enrique. (1972). “Hacia una Mitología de la Femeidad. La mujer: ser oprimido”, en Ander Egg, Ezequiel y otros, *Opresión y marginalidad de la mujer en el orden social machista*, Buenos Aires, Hvmánitas.
- Dussel, Enrique. (1973). *América Latina dependencia y liberación*, Buenos Aires, Francisco García Cambeiro.
- Femenías, María Luisa. (2007). “Esbozo de un feminismo latinoamericano”, en *Estudios Feministas*, Vol. 15, N° 1. En línea:
<http://www.scielo.br/pdf/ref/v15n1/a02v15n1.pdf>
- Filinich, María Isabel. (2002). *Enunciación, Enciclopedia de semiología*, Buenos Aires, Eudeba.
- Floria, Carlos Alberto y García Belsunce, César A. (2009). “De la Argentina épica a la Argentina moderna”, en *Historia de los argentinos*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Fontana, Esteban. (1993). “La escuela media mendocina entre 1863 y 1930”, en Puiggrós, Adriana (Dir.), *Historia de la educación en la argentina IV. La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna.
- Fornet-Betancourt, Raúl. (2009). *Mujer y filosofía en el pensamiento iberoamericano*, Barcelona, Anthropos.
- García, Betsabé. (2012). *Mujer y krausismo*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. En línea:
http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mujer-y-krausismo/html/e1eb48b2-33f8-43b2-9dd0-82bcee82fc68_2.html#I_0_
- Gissi, Jorge. (1972). “Mitología de la Femeidad”, en Ander Egg, Ezequiel y otros, *Opresión y marginalidad de la mujer en el orden social machista*, Buenos Aires, Hvmánitas.

- Gutiérrez Laboy, Roberto. (2001). *Eugenio María de Hostos*. En línea: <http://www.ensayistas.org/identidad/indices/autores/hostos.htm>
- Honneth, Axel. (1997). *Reconocimiento y obligaciones morales*. En línea: http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-1996-8-6443431F-2BE8-F544-3A97-47F0DA074DF8/reconocimiento_obligaciones.pdf(última visita: 10/10/2013)
- Hostos, Eugenio María de. (s/f). *La educación científica de la mujer*. En línea: <http://www.ensayistas.org/antologia/XIXA/hostos/hostos3.htm>
- Krause, Karl. (1904). *Ideal de la humanidad para la vida*, trad. de Julián Sanz del Río, Madrid, Dirección y Administración.
- López Álvarez, Juan. (1989). “Krausismo y feminismo”, en Biagini Hugo E. (Comp.), *Orígenes de la democracia en Argentina. El trasfondo krausista*, Buenos Aires, Legasa.
- Olalla, Marcos. (2007). “Civilización y barbarie. Dos interpretaciones del rol letrado frente al proyecto modernizador en América Latina: Sarmiento y Martí”, en *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, N° 24.
- Platón. (2008). *Banquete*, Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.
- Ramaglia Dante. (2010). “Debates actuales en torno a las políticas del reconocimiento: constitución de los sujetos y cambio social”, *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, N° 12.
- Rapoport, Mario. (2000). “El modelo agroexportador (1880-1914)”, en Rapoport, Mario, *Historia económica, política y social de la Argentina. (1880-2000)*, Buenos Aires, Macchi.
- Roig, A. A. (1972). *El espiritualismo argentino*. México, Cajica.
- Roig, A. A. (1993a). “Civilización y barbarie. Algunas consideraciones para su tratamiento filosófico”, en Roig, Arturo, *Rostro y Filosofía de América Latina*, Mendoza, EDIUNC.
- Roig, A. A. (1993b). “El discurso civilizatorio en Sarmiento y Alberdi”, Roig, Arturo, *Rostro y Filosofía de América Latina*, Mendoza, EDIUNC.
- Roig, A. A. (2006). *Los krausistas argentinos*, Buenos Aires, El Andariego.
- Roig, A. A. (2007). “Cuestiones de dialéctica y de género en Krause. Sofía o la nueva mujer”, *Estudios de Filosofía e Historia de las Ideas*, N° 9.
- Sanz del Río, Julián. (1872). “Racionalismo armónico. Definiciones y principios [1860]”, en de Paula Canalejas, Francisco, *Estudios críticos de*

filosofía, política y literatura, Madrid, Carlos Bailly-Bailliere.

Sarmiento, Domingo F. (1959). *Textos fundamentales*, T. I. Franco, Luis y Ovidio Omar Amaya (selec.), Buenos Aires, Compañía Fabril Editora.

Seghesso de López Aragón, M. Cristina. (1997). *Historia constitucional de Mendoza*, Mendoza, Instituto de Estudios Constitucionales y Políticos.

Vázquez Ramil, Raquel. *La Institución Libre de Enseñanza y su aportación a la educación de la mujer española*. En línea:

<http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/La-Institucion-Libre-de-Ensenanza>

Vela, Liliana. (2009). “Tomar la palabra. Mujeres en la construcción de la democracia”, en Muñoz, Marisa y Patrice Vermeren (Comp.), *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia: Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*, Buenos Aires, Colihue.

Vergara, Carlos N. (1913). *Nuevo Mundo Moral*, Buenos Aires, Compañía sud-americana de billetes de banco.

Fuentes

Constitución de la Provincia de Mendoza de 1854, en: Constituciones de la provincia de Mendoza. Desde 1854 hasta 1915, Mendoza, La Tarde, 1915.

Diario El Constitucional de Los Andes. Diario político, literario y comercial. Año VIII Numero 2, 187 abril 20 de 1860.

El Instructor Popular. Órgano de la Educación. Revista dirigida y sostenida por la Superintendencia de Escuelas. Editor José A. Moyano. Redactor. Imprenta “El constitucional”.

Come rcio de ideas: las conferencias pedagógicas en *El Instructor Popular*.

Paula Ripamonti

Hacia 1882, a pesar de la vigencia de la Ley N° 463/1871 de Subvenciones Nacionales que garantizaba fondos a las provincias para que se destinaran a la instrucción pública, el panorama en el país mostraba un déficit importante en la infraestructura escolar, en la formación de maestros y en los índices de alfabetización, esta última, era la finalidad intrínseca de la denominada educación común o primaria. En este contexto, la Comisión Nacional de Educación sugirió al Poder Ejecutivo designar inspectores propios en las provincias, costeados de forma directa por la Nación. Con la presencia de estos inspectores con residencia en las capitales se buscó optimizar el uso de los recursos y llevar “la acción de la Comisión Nacional a la más remota escuela de la República”, a través de maestros normales diplomados, es decir, preparados y con conocimientos acerca de la enseñanza. El papel político y técnico de los inspectores se definió como un mandato con estricta fidelidad a la conducción nacional de la educación con prohibición de tomar cargos políticos en las provincias a fin de mantener independencia de juicio. Mediante el desempeño concreto de funciones de desarrollo educativo escolar tanto como de control y evaluación permanente, la tarea de estos inspectores se constituyó en una pieza fundamental del complejo proceso de fundación y normalización del sistema educativo argentino.

A través de una carta personal del presidente de la Comisión, Dr. Benjamín Zorrilla, los inspectores recibieron instrucciones precisas. Entre ellas, hubo dos que nos interesan particularmente: una era organizar de forma regular “conferencias pedagógicas” de maestros y la otra, “dar vida a una publicación periódica” que se ocupara exclusivamente de la instrucción

primaria como órgano de sus legítimos intereses¹. A las conferencias debían concurrir todos los maestros para “recibir indicaciones que, meditadas y combinadas lecturas a propósito, levanten algo el preceptorado del bajo nivel en que se halla, con excepciones honrosísimas, aunque desgraciadamente no muy numerosas”; porque según explica Zorrilla a sus inspectores:

Las escuelas normales tardarán mucho tiempo en darnos el número de maestros que el país necesita para la dirección inteligente y acertada de sus escuelas y no podemos aguardar que los años pasen... sin tocar otros medios y mover otros resortes que nos den algún resultado...

[...]

Perfeccionar el personal docente, renovarlo, mejorándolo sin emplear violencias injustificables, es una imperiosa necesidad que, Ud., sentirá allí, como la que sentimos aquí mismo.

Ud. deberá tener propósitos fijos al respecto, exponerlos a quien corresponda en esa provincia, y buscar su realización en lo posible (*El Monitor de la Educación Común*, Año I, N° 20, Diciembre de 1882, p. 612).

Por su parte, las publicaciones debían informar, documentar actividades de gestión y acercar al preceptorado textos y materiales de trabajo docente. Objetivos que de hecho cumplieron, dado que, como bien sostiene Silvia Finocchio, en nuestro país, a partir de la segunda mitad del

1 Además de las citadas, las obligaciones de los inspectores incluyeron: diagnosticar la situación de las escuelas y la educación en cada provincia, comenzando por las situadas en las capitales, inspeccionar e informar a la Comisión acerca del uso real de las subvenciones nacionales recibidas por las provincias para la construcción de edificios, pago de salarios, compras de textos escolares y bancos, etc., lograr que las direcciones de las escuelas estuvieran a cargo de docentes diplomados, garantizar estabilidad y retiro honroso, esto último promoviendo las disposiciones normativas acordes y necesarias en los ámbitos que correspondiese (Cfr. *El Monitor de la Educación Común*, Año I, N° 20, Diciembre de 1882).

siglo XIX, las publicaciones educativas fueron un ámbito desde donde “se hizo, pensó, discutió, propuso y renovó” la educación argentina (Finocchio, 2009). Esta prensa de forma articulada con otros dispositivos como las conferencias pedagógicas, constituyeron la trama estructural de la formación docente en servicio para hacer frente a esa carencia de maestros diplomados a la que se le adjudicaba gran parte de los problemas educativos.

En *El Monitor de la Educación Común*, un acta de noviembre de 1882 informa el nombramiento de trece inspectores nacionales “para las provincias” y sus diferentes destinos. Mendoza contó con la designación de su nativo Carlos Norberto Vergara (1859–1929). Vergara era una de las jóvenes promesas de la Escuela Normal de Paraná dirigida por José María Torres (1825–1895), un espiritualista ecléctico (Roig, 2007: 228) y entre sus maestros, figuraba Pedro Scalabrini (1848–1916) quien propagó renovadas ideas vinculadas a la pedagogía de Pestalozzi y el krausismo. A sus veintitrés años, Vergara, maestro normal e inspector nacional por Mendoza, contaba con la formación adecuada para convertirse en un pedagogo krausista, defensor de la libertad, antidogmático y revolucionario. En palabras de Alvarado, un krauso–humanista, en el que primó “la tendencia a unir pensamiento y acción, reflexión y vida, suprimiendo la tradicional escisión entre pensar y hacer” (Alvarado, 2011: 210)².

Así, en el marco de sus funciones como inspector nacional en

2 Continúa Alvarado: “En su origen y esencia encontramos un proyecto de regeneración moral que no cambió a lo largo de sus años de existencia, el intento de crear el hombre nuevo perfilado idealmente en el proyecto de la filosofía krausista, capaz de enfrentarse con la situación moral del país, profundamente degradada; y lo que es más importante, de superarla y potenciar un nuevo modelo individual y colectivo, más racional, más ético y más humano” (*Ibidem*). Acerca del desarrollo del krausismo en la Argentina, véase el libro de Arturo Roig *Los krausistas argentinos* (Puebla, Cajica: 1969). Roig apunta al Boletín español de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), creada en 1876, como medio a través del cual Vergara se vinculó y aproximó al krausismo y sus principales referentes: Francisco Giner de los Ríos y Nicolás Salmerón, entre otros, varios separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra, tras la restauración monárquica con Alfonso XII.

Mendoza, Vergara pensó e hizo. Tanto las conferencias pedagógicas como la publicación educativa se desarrollaron con firme resolución en la provincia cuyana. Con ambas acciones, el ideario pedagógico normalista dijo presente y lo hizo en particulares situaciones de diálogo periodístico y ejercicio docente, excediendo cualquier círculo político o académico restringido. Las conferencias y el periódico vergariano estaban grávidos del ansia de progreso de la mano de la democratización de las instituciones por vía de la educación popular, a la que le correspondía un lugar privilegiado en el “organismo social” (según el Informe de Vergara a Zorrilla, *El Monitor de la Educación Común*, Año II, N° 31, Mayo de 1883, p. 252). Desde una mirada actual, es posible afirmar que ambos espacios evidencian una de las características salientes de Carlos Vergara, que era “su capacidad de combinar los registros políticos, filosóficos, morales y didácticos como condición previa para pensar la misión de la escuela” (Arata, Terigi, 2011: 19). De hecho, en ellos pueden leerse algunos elementos de su opción “democrático–radicalizada” en el contexto de las tensiones ideológicas, de carácter político pedagógico, entre posturas más autoritarias, de corte dogmático, centralista, teorícista y homogeneizador en términos culturales, y posiciones libertarias defensoras de la autonomía y centralidad del niño y de la participación democrática de todos los actores del sistema (Puiggros, 1991: 11).

Sostenido por la Superintendencia de Escuelas de Mendoza, el 30 de abril de 1883 vio la luz *El Instructor Popular, órgano de la educación* y mantuvo una frecuencia quincenal regular hasta diciembre de 1884, reiniciándose en julio de 1885. Como se ha señalado en otros capítulos de este libro, Vergara fue su redactor hasta el N° 42 (31 de diciembre de 1884), es decir, mientras tuvo el cargo que dejó en 1885³.

3 El sucesor de Vergara en el cargo de inspector nacional desde 1885 fue el profesor normal positivista Julio Leónidas Aguirre. Pero este inspector nunca figuró como redactor del periódico. Desde el N° 43 se presentó en lugar del editor y del redactor, a los integrantes de la Comisión de Educación, a saber, Daniel Videla Correas, Julio L. Aguirre, Manuel Videla Antolín Rodríguez, Enrique Segura, entre otros. En la compilación resguardada en la Biblioteca mendocina se encuentran sólo seis

El periódico nos informa sobre la realización de las conferencias pedagógicas organizadas por el flamante inspector, a través de la publicación de las actas de las reuniones celebradas durante los años 1883 y 1884. Tomadas *in situ*, estas fueron incorporadas como sección del periódico oficial destinado a los docentes y orientado a las cuestiones de políticas educativas y relativas a prácticas de la enseñanza. Las conferencias testimonian las articulaciones y tensiones entre la cultura académica pedagógica en formación y la actividad en los salones de clase sobre la que se pretendía intervenir y mejorar en vistas a la universalización de la escolaridad primaria, puntal de la necesaria alfabetización para el progreso de la Nación.

De modo que el espacio cedido por la publicación a las reuniones de maestros/as articula dos dispositivos vitales en la conformación y fundación del sistema educativo del siglo XIX argentino: la prensa educativa y las conferencias pedagógicas, para los que Vergara reservó en diferentes lugares la metáfora de ese “comercio de ideas” que impulsa el desarrollo educativo y el progreso en términos colectivos⁴.

En este capítulo nos interesa, entonces, inscribir las conferencias en el contexto histórico del siglo XIX, explorando su significación epocal y su derrotero como espacio de formación, además de caracterizarlas de

números de 1885 (Nº 43–46, 51–52) y uno de 1887 (Nº 74).

4 En términos teórico-filosóficos, recurrimos a la categoría de “dispositivo” en sentido foucaultiano, para evitar una comprensión lineal de la función y el sentido de estos espacios. Michel Foucault lo acuñó como un término con el que podía ponerse de relieve la “naturaleza esencialmente estratégica” de aquello que se nombra como tal y sus modos de manipular relaciones de fuerza, desarrollarlas, direccionarlas, bloquearlas, estabilizarlas, etc. Un dispositivo “se halla siempre inscrito en un juego de poder, pero siempre ligado a los bornes del saber, que nacen de él, pero asimismo, lo condicionan”, siendo red, cruce y fricción de elementos diversos como discursos, decisiones, normas, medidas administrativas, enunciados científicos, morales, políticos, proposiciones filosóficas, instalaciones arquitectónicas, elementos que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho y que emergen en un momento histórico dado, para “responder a una urgencia” (Foucault, 1991, p. 128 y ss).

acuerdo con la propuesta política de Vergara para el territorio mendocino, recortando algunos de esos matices que las convirtieron en complejos y estratégicos espacios de normalización pedagógica y de institucionalización de prácticas docentes específicas.

Breve referencia histórica acerca de las conferencias pedagógicas

¿Qué tipo de espacios constituían las conferencias pedagógicas en el siglo XIX? ¿Qué papel o función cumplían? ¿A cuál/es urgencia/s respondieron o pretendieron responder? ¿Cuáles prácticas implicaron? ¿Poseían algún marco normativo institucional o se trataba de reuniones espontáneas? ¿Cómo se vinculaban con otras acciones e instituciones? ¿Cuáles experiencias implicaron? Estas son algunas de las preguntas que motivan este apartado. Si bien no pretendemos trazar de forma acabada una genealogía de las conferencias, sí buscamos identificar ciertas notas específicas que las configuraron como una práctica socio-educativa en el periodo histórico en el que surgió *El Instructor*, no ajena a relaciones de poder y cuya naturaleza estratégica pudo haber conducido a reajustes, revisiones e incluso obturaciones o suspensión de las mismas como espacio útil para la resolución de determinados problemas.

En materia educativa formal, un referente normativo nacional del periódico mendocino es la Constitución Nacional de 1853 y su reforma de 1860. En los textos de ambas versiones, el Artículo 14° afirma de forma universal el derecho de enseñar y aprender. En el Artículo 5° se prescribe a las provincias asegurar la “educación primaria”⁵, siendo el Gobierno

5 El texto de 1853 señala “educación primaria gratuita”, mientras que la reforma de 1860 elimina el último adjetivo del Artículo 5°. En la edición de *El Monitor de la Educación Común* que transcribe parte de los debates del Congreso Pedagógico de 1882, se explica que el calificativo de “gratuito” en la versión de 1853, podía ser interpretado por las provincias de forma “mezquina”, entendiendo que les quedaba prohibido “establecer contribuciones especiales para costearla [en referencia a la educación]” (Año I, N° 19, diciembre de 1882, p. 600). De acuerdo con la revista,

nacional el garante del “goce y ejercicio de sus instituciones” y más adelante, se incluye entre las atribuciones del Congreso, la función de dictar “los planes de la instrucción general y universitaria”; en vistas a proveer “la prosperidad del país, al adelanto y bienestar de todas las provincias, y al progreso de la ilustración” (Artículos 64° del texto de 1853 y 67° del correspondiente a 1860). La escuela y la educación se presentaban entonces como cuestión de importancia nacional y como uno de los baluartes del federalismo. Los años siguientes mostraron la existencia de diferentes dificultades de las políticas educativas tanto nacionales como provinciales para cumplimentar el mandato de estos artículos y definir el alcance y significado de sus términos. No es difícil advertir la compleja tarea política de hacer del derecho una práctica en un país envuelto en las tensiones propias entre quienes “querían una Nación políticamente centralizada en Buenos Aires y quienes defendían una distribución federal del poder” (Puiggros, 2003: 76).

En este contexto, la institucionalización de la educación, su presencia y organización en el territorio nacional y la formación de maestros/as competentes se constituyeron en problemas fundamentales a resolver por un Estado Nacional en proceso de consolidación y por provincias con escasos recursos. No fueron ajenas a esta situación, cuestiones como las formas de financiamiento de la educación, la construcción de escuelas, las condiciones laborales de los/as maestros/as⁶, la creación de escuelas

tanto el Estado como las provincias tenían que entender el mandato constitucional: que la educación tenía un costo que debían afrontar con recursos concretos para garantizar su llegada a los menos pudientes, mientras que el carácter “gratuito” diluiría la fuerza de esa carga y responsabilidad.

6 Por ejemplo, durante la presidencia de Julio Argentino Roca, en 1881, se produce la primera huelga docente en la Argentina. Enriqueta Lucero de Lallemand, directora de la Escuela Graduada y Superior de San Luis, a cargo de 315 niñas, lideró la medida de fuerza en reclamo por el atraso de ocho meses en el pago de sus sueldos y en contra de los recortes salariales de los empleados públicos que se venían aplicando desde 1874 durante la presidencia de Nicolás Avellaneda. En *El Monitor de la Educación Común* se transcribió la petición de las maestras y la nota de la

normales, la distribución de los recursos, la obligatoriedad, los saberes y métodos educativos y el rol de la Iglesia en esta materia. Por esto, un hito importante fue la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881 cuyo primer conductor fue Domingo Faustino Sarmiento (1811–1888), sucedido desde enero de 1882 por Benjamín Zorrilla, bajo la presidencia de Julio Argentino Roca y el ministerio de Instrucción Pública a cargo de Manuel Demetrio Pizarro. El Decreto del Poder Ejecutivo explicó que se estaba a la espera de la sanción de una Ley de Educación que rigiera el “territorio federalizado” y que, mientras tanto, era necesario unificar en un solo organismo la administración de los establecimientos educativos que la Nación sustentaba. Este Consejo sustituyó a la antigua Comisión Nacional de Educación de 1871⁷ y entre sus tareas se encontraba la de trabajar en el proyecto de la ansiada norma.

Con anterioridad, Sarmiento había presidido la Comisión General de Educación en la provincia de Buenos Aires, en su carácter de Director General de Educación. De acuerdo con el Reglamento de las Escuelas Normales de Buenos Aires, aprobado en 1877, las conferencias eran un modo de designar las clases de los profesores a cargo⁸. En otro documento provincial de la época, el “Programa y clasificación de la enseñanza primaria elemental presentado a la aprobación del Consejo General de Educación por el Consejo Escolar de la Parroquia del Pilar” (Buenos Aires, 1876), en la enumeración de contenidos mínimos para alumnos, se distingue entre disciplinas y conferencias. Estas últimas con frecuencia “hebdomadaria”

directora donde informan que no les queda más remedio que “suspender las tareas escolares” (Cfr. Año I, N° 1, Septiembre de 1881, p. 47 y ss).

7 El Decreto de creación corresponde a enero de 1881 y la aprobación del mismo por parte del Congreso se produjo en diciembre (*El Monitor de la Educación Común*, Año I, N° 2, Noviembre de 1881, p. 58 y ss.). En la prensa y en los documentos formales se siguió hablando de Comisión Nacional de Educación hasta 1884, fecha que se sancionó la Ley 1420.

8 Véase Artículo 8°, inciso 3°. Es obligación de los profesores “anotar diariamente la materia de su conferencia en el libro correspondiente” (Reglamento de la Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Viedma, 1877).

incluían: “Religión, Moral y urbanidad, Instrucción cívica, Historia, Ciencias cívicas” para alumnos “que por edad o instrucción estén aptos para aprovecharlas”.

En la década del '80, hubo dos ámbitos significativos donde cristalizaron los debates sobre las cuestiones educativas que debían ser formalizadas en una norma de carácter federal: el Congreso Pedagógico Internacional, celebrado en Buenos Aires, durante los meses de abril y mayo de 1882 y las reuniones en el Congreso de la Nación sobre los proyectos para normar la educación que finalizaron con la sanción de la Ley de la Educación Común N° 1420 el 8 de julio de 1884⁹. En este

9 Es importante tener en cuenta que esta Ley fue sancionada para su aplicación en la Capital Federal y en los territorios nacionales de la época que no eran pocos (Gran Chaco, Misiones y Patagonia). Estos territorios eran los de mayor población indígena y por esto, su carácter de “nacionales”, implicó, en la práctica, dominación y tutela sobre los pueblos originarios. La Ley 1420 excluyó, en su Artículo 8°, a la religión de los contenidos obligatorios. Puiggrós señala que se trató de un logro de la posición de la Iglesia contra la laicidad de la enseñanza que, sin poder imponerse en los debates del Congreso Pedagógico, con esta Ley limitada a Capital y a las colonias y territorios nacionales, dejaba abierta su intervención en las provincias. Citamos como caso, el N° XLII de *La Revista pedagógica*, en la que el Corresponsal le informa al Director de la publicación, que en San Luis ha sido bien recibida la “la sanción de la Ley de la educación laica” y que espera que pronto la provincia seguirá el ejemplo “reformando la Ley y reglamentos que imponen la enseñanza de la religión en sus escuelas” (*La Revista pedagógica*, 15 de agosto de 1884, Año II, N° XLII, p. 410). En la práctica, ante la ausencia de legislación educativa, las distintas jurisdicciones tomaron como referencia la Ley N° 1420 y la reglamentaron de forma local. Más tarde, a partir de 1905, la Ley 4874 (proyecto del senador Manuel Láinez) facultó al Consejo Nacional de Educación a establecer, en las provincias que lo solicitaran, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en las que debían darse los mínimos de enseñanza fijados por la 1420 y quedaban sujetas a inspecciones nacionales. Esto produjo una mayor centralización del sistema educativo e impulsó la aplicación general de la Ley 1420 en todo el territorio, durante el siglo XX hasta la sanción de la Ley 24195 Federal de Educación, en 1993 (Cfr. Puiggrós, 2003).

contexto, nos interesa destacar que las conferencias aparecen como una modalidad de discusión que toma el Congreso para tratar y debatir temas educativos como sistemas de enseñanza, higiene escolar, cajas de ahorro escolares, etc. (Art. 2º, Decreto presidencial, *El Monitor de la Educación Común*, Año I, Diciembre de 1881, N° 3, p. 84). En la “Declaración final del Congreso Pedagógico Internacional”, las conferencias, sin el adjetivo de “pedagógicas”, son mencionadas dos veces: primero entre los medios de “difusión de la educación común” y de cooperación para el “buen éxito de la enseñanza”, junto a la fundación de sociedades para su fomento y la creación de bibliotecas populares; y luego, como una de las obligaciones de los inspectores a quienes les compete “reunir anualmente a los maestros que tengan bajo su jurisdicción para celebrar conferencias sobre cuestiones relativas a la moral de la profesión, a los métodos de enseñanza, al manejo de la escuela” (Leguizamón, C. y otros, 1882). Por su parte, en el texto de la Ley 1420, las conferencias aparecen citadas tres veces: como una de las obligaciones especiales de los maestros encargados de la enseñanza en las escuelas públicas¹⁰, como atribución propia del Consejo Nacional de Educación¹¹ y como causal de descuento salarial en caso inasistencia injustificada a las mismas¹².

Estas menciones en documentos de carácter formal señalan la preexistencia de las conferencias y dan cuenta de la pretensión de darles cierto estatuto legal. En esta línea, es especialmente la prensa educativa de la época la que nos informa acerca del sentido y la puesta en práctica de las conferencias como un espacio de reunión, de intercambio y de aprendizaje

10 Artículo 27º, inciso 3: “concurrir a las conferencias pedagógicas que, para el progreso del magisterio, establezca el Consejo Nacional de Educación.”

11 Artículo 57º, inciso 17. “Establecer conferencias de maestros en los términos y condiciones que creyere convenientes, o reuniones de educacionistas.”

12 Artículo 77. “Las faltas de asistencia injustificadas a las clases, oficinas, conferencias o sesiones, de cualquier funcionario, o empleado de la enseñanza, dirección o administración de las escuelas, producirán la necesaria pérdida de una parte de la dotación mensual del empleado o funcionario, en proporción a los días de su asistencia obligatoria por los reglamentos.”

de maestros, que de a poco fue obteniendo sus propias formas y reglamentaciones. Nos referimos especialmente a los *Anales de la Educación Común* y al *Monitor de la Educación Común*, publicaciones fundadas ambas por Sarmiento, quien, vale la pena recordar, mencionó siempre al abogado, educador y político estadounidense Horace Mann como inspirador de sus ideas educativas (Sarmiento, 2011: 41). Sarmiento apuntó en varios de sus escritos algunas acciones de Mann, dignas de imitación. Mann redactaba un periódico quincenal para dirigir e impulsar la educación pública en el Estado de Massachusetts, efectuaba informes anuales a la Legislatura con datos estadísticos fehacientes sobre los progresos obtenidos, presidía convenciones públicas y reuniones de maestros “para la discusión de métodos y mejoras que pueden introducirse” y viajaba con frecuencia haciendo conferencias para fomentar la educación (91)¹³. El sanjuanino no dudó acerca del carácter revolucionario de “la acción directa de la palabra” para combatir la “barbarie” y valoró positivamente los diferentes dispositivos que supo observar en su propio viaje por el país del norte:

El hábito de oír *speeches* [discursos] políticos en las plazas y esquinas, *toasts* o *sentiments* [brindis] en los banquetes, sermones en las cátedras y campañas, discursos de los abolicionistas, aun en las *wagons* [caravanas] de los caminos de hierro, ha dado origen a una práctica, y generalizándola por toda la Unión, tomando ya el carácter de institución permanente de que gozan aun en las más apartadas aldeas. Entre los muchos carteles que tapizan las murallas se ve con frecuencia en las ciudades de los Estados Unidos el anuncio pomposo que hace un tal profesor de química, frenología, historia o astronomía que da principio a una *lecture* [conferencia], invitando al respetable público se sirva honrarlo con su asistencia. El artesano que no ha tenido tiempo en su infancia de hacer estos estudios, los padres de familia y las mujeres mismas asisten a aquel espectáculo tan barato como instructivo, continuando sin vacar a sus ocupaciones,

13 También encontramos referencias a estas acciones de Mann en los *Anales de la Educación Común*, como ejemplo cfr. Volumen I, Julio de 1859, N° 7.

la educación que en otras partes se interrumpe bruscamente para el pueblo el día que el niño abandona la escuela primaria. Sabios distinguidos no desdeñan comunicar al pueblo sus ideas por tan fácil medio y Mr. Combe, el fisiólogo inglés, ha recorrido los Estados Unidos dando en muchas ciudades *lectures* o cursos públicos de frenología (41–42).

El proyecto educativo de Sarmiento incluyó la prensa educativa y las “lecturas” para la difusión pública de los saberes escolares y la puesta en discusión de los temas educativos. En los *Anales de la Educación Común*, revista que creó el 1º de noviembre de 1858, con el objeto de informar sobre “los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación”, las conferencias estuvieron presentes. Bajo la dirección de Sarmiento en los volúmenes I y II, las referencias existentes las presentan como “lecturas” (exposiciones teóricas de especialistas en algún tema), “discursos populares” (o “lecturas públicas”, es decir, “asambleas provocadas al objeto de excitar el celo de los padres de familia a favor de la instrucción primaria” y para poner en conocimiento de los vecinos “el estado de la educación” y “las necesidades que experimenta” – Volumen II, Marzo de 1860, Nsº 15, pp. 469–470) y en su modalidad verbal, como “conferenciar”, son apuntadas como reuniones de autoridades para exponer, acordar y resolver problemas concretos de las escuelas. La Revista reconoció a estas prácticas como ya “introducidas en nuestras costumbres” y a los llamados “*meetings*”, como encuentros más influyentes que la “lectura de un libro” o de un “artículo de diario” porque alcanzaban a mayor número de interesados (*Ibidem*). Era vital la presencia de padres y vecinos convocados desde la conducción de los “visitadores de escuelas” quienes no debían con sus intervenciones “caer en la vulgaridad” pero tampoco “afectar una elevación del lenguaje inadecuada” (471). Las “lecturas públicas” junto con las bibliotecas populares eran “los medios de constante iniciación en el conocimiento humano” –ciencias, astronomía, economía política, etc.–, del “desarrollo de la inteligencia”, de las “aplicaciones industriales” o de los “entretenimientos físicos” (Volumen II, de Julio de 1861, Nº 22, pp. 686–687).

Años más tarde, bajo la dirección de Juana Manso (1819–1875), reconocida escritora, periodista, maestra argentina y feminista, la publicación documentó la realización de conferencias como una práctica entre docentes, iniciada en 1863 y desarrollada con diferentes modalidades pero no carente de interrupciones y dificultades. El mapa general de la situación lo diseñó la propia Manso en su artículo “Historia de las conferencias pedagógicas desde 1863 hasta 1870. Por un testigo ocular” (Volumen IX, Septiembre de 1870, N° 2, p. 37 y ss.). El texto se distribuyó en tres entregas consecutivas (incluyéndose en los N° 3 y 4 respectivamente). De acuerdo con el relato, hubo, en el desarrollo de las conferencias, un primer periodo correspondiente al Año 1863 en el que las reuniones se configuraron como espacios de aprendizaje a través de la escucha de exposiciones eruditas (casi siempre, con excepción de Manso, masculinas) y el diálogo posterior, una segunda época correspondiente a 1866 en la que habrían ido perdiendo su sentido propio, para finalizar con las reuniones de maestras de 1870: “murieron de inanición y acabaron en tragedia”, según Manso.

Respecto de aquella primera etapa, Manso señala que fueron organizadas para Directores de Escuelas Municipales de Buenos Aires y recuerda que en su inicio los maestros no hablaban: “1° porque el Reglamento se los prohibía, ellos iban allí a oír, 2° porque no tenían nada que decir” (38). Cuando a partir de la segunda reunión, se les dijo que ellos eran “pedagogos”, un rayo de luz iluminó las tinieblas. Se fundó la Sociedad Propagadora de la Educación Primaria y las reuniones se hicieron los sábados en el Departamento de Escuelas con una concurrencia creciente. Si bien Manso hubo de sortear alguna que otra objeción cuando hizo uso de la palabra, ella definió el clima de las reuniones como cordial y distendido e incluso, divertido, además con el avance de las mismas, reconoció que se ganó el aprecio de los señores asistentes. Las exposiciones versaron sobre diferentes temas. Manso recuerda con pasión los relatos sobre historia griega y romana del “Dr. Larsen” de quien nunca supo su nombre de pila. El conocimiento era la fuente de autoridad y la escasa formación de los maestros era el fuerte trasfondo de las valoraciones:

A veces teníamos alguna que otra lectura que nos venía de la Campaña. Honestas elucubraciones de pobres preceptores, casi siempre interrumpidas por el infatigable Larsen, que tomaba el Departamento de Escuelas por el Ágora y a nosotros por griegos travestidos con los ajuares del Siglo XIX (41).

Pero estas conferencias pedagógicas de 1863–1864 y su Sociedad Propagadora, sin financiamiento, sin escuelas ni apoyo político de la Municipalidad, tenían fecha de vencimiento, marchaban con la “celeridad de una pesada carrera tirada por una yunta de bueyes viejos y flacos” (66). Un informe de los *Anales* sobre la educación en Buenos Aires acusó, tras la partida de Sarmiento, la desaparición de las dos instituciones antes señaladas y denunció la reducción del Fondo de Escuelas en clara señal de la necesidad de una ley específica que arbitrara rentas permanentes para el cumplimiento del texto constitucional que afirmaba la gratuidad de la educación (Volumen III, Agosto de 1865, N° 26, p. 26). En 1870, no sin cierta nostalgia, Manso transcribió una de sus propias lecturas en aquellas conferencias referidas a “Pedagogía Filosófica” y concluyó ratificando sus “convicciones” acerca del necesario amor por los niños e interés por la “emancipación del alma, de las sombras de la ignorancia” (Volumen VIII, Agosto de 1969, N° 1, p.190).

En la llamada segunda época, cuando corría 1866, las conferencias fueron resucitadas como “asambleas de maestros”, por el entonces director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Luis José de la Peña (1796–1871), también miembro del Consejo Nacional de Instrucción Pública y continuadas por su sucesor, José Manuel Estrada (1842–1894). Según Manso, estas nuevas conferencias tuvieron un órgano de prensa, “La Escuela Primaria” y “dando uno en el clavo y cientos en la herradura”, hubo discusiones sobre gramática o geometría, pero siempre “frecuentadas por los maestros casi mudos, y por las bellas maestras mudas y sordas” en un terreno de expositores en competencia por la elocuencia (Volumen IX, Octubre de 1870, N° 3, p. 70 y ss).

Por su parte, la instancia trágica y final, habría sobrevenido con las dieciséis “Conferencias de Maestras” que la propia Manso organizó en

1870 por orden del Consejo de Instrucción Pública y el Departamento de Escuelas, en la provincia de Buenos Aires, bajo la conducción política del mismo Estrada¹⁴. Aquellas reuniones se desarrollaron en el primer semestre de 1870, *a posteriori* de un crítico informe de la misma Manso sobre la situación de treinta y tres escuelas infantiles¹⁵: “no tenemos maestras” porque “enseñar es una profesión” que requiere preparación, vocación, talento y lectura continua. Manso, que era la primera mujer vocal del Departamento de Escuelas, encontró madres de familia sin formación a cargo de las escuelas y observó en muchas de ellas dificultades hasta en el uso del lenguaje. Para hacer frente a esta falta de preparación y a la práctica de acciones poco pedagógicas, como la aplicación de castigos físicos a los niños, ella propuso desarrollar “ejercicios prácticos para maestras” ofreciéndose al mismo tiempo, como conductora *ad honorem* de los mismos. Estrada no dudó en inscribir esos ejercicios en la categoría de conferencias y las declaró obligatorias. Con el objeto de sostener las exigidas conferencias y de “elevar la dignidad del profesorado” y “la categoría de las escuelas a su más alta misión”, se constituyó el 29 de enero de 1870, una Asociación de Preceptoras de la Ciudad de Buenos Aires que con su aporte las financiaron. La Asociación y las conferencias estaban “ligadas ambas por mutuo interés” y por el liderazgo de Manso. En este periodo, las actas de las conferencias compartieron el espacio con la publicación de resoluciones y normativa vinculada a la creación y organización de la Escuela Normal de Paraná.

Las diferentes actas muestran que el objetivo estratégico de las

14 Cfr. *Anales de la Educación Común*, Volumen VIII, Agosto de 1969, N° 1, pp. 160–162; 201–205; 221– 229; 232–236; 260–268; 285–288.

15 Recordemos que el impulso para la creación de Jardines de Infantes en Argentina debe mucho al accionar de Juana Manso. Ella tomó contacto con el movimiento del *Kindergarten* de los EEUU y en los *Anales*, difundió sus beneficios, informó sobre prácticas específicas para niños pequeños, como canciones, rondas, gimnasia y juegos. También fue traductora y promotora de las ideas de Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Froebel, con el objetivo de promover estas instituciones y formar maestras especializadas en los niños más pequeños.

conferencias de Manso era la adquisición de conocimientos por parte de las preceptoras y el adecuado desarrollo y perfeccionamiento de la enseñanza (Volumen VIII, Agosto de 1969, N° 1, p. 160). Las reuniones incluían lecturas y exposiciones teóricas y ejercicios prácticos sobre temas de enseñanza y métodos novedosos. Entre estos se encontraban: “caligrafía”, “cantos infantiles”, “ejercicios religiosos”, “dibujo lineal”, “deletreo”, “escritura al dictado”, “aritmética” (con “sistema Perkins”), “economía de las escuelas”, etc. El ideario pedagógico era el de los principios del “fundador de la escuela moderna”, Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) y el sistema de su discípulo, impulsor de la educación infantil y creador de materiales escolares para estimular la actividad creadora y de observación, Friedrich Froebel (1782–1852). La educación era concebida como un triple desarrollo en los niños, físico, moral e intelectual, que debía articularse en las escuelas como preparadoras de la vida civil. Pero la relación entre Juana Manso, quien presidió todas las reuniones y las asistentes, era tensa y problemática. Las maestras no solían cumplir con los ejercicios dados y se excusaban de diferente modo. En oposición a Estrada, en más de una oportunidad, Manso insistió en que las reuniones eran ejercicios prácticos y no conferencias, que la asistencia debía ser espontánea y no obligatoria. En varias ocasiones, ella expresó su descontento con lo que observaba durante la semana en sus visitas a las escuelas. A tal punto que en la decimosexta y última conferencia registrada, ante el reto de Manso, una preceptora la interpeló para que respondiese acerca del carácter de las reuniones, si estaban acorde a “escuela normal o conferencias” y la vocal consejera replicó duramente:

— Voy a responderle, señora a su pregunta; esta no es Escuela Normal ni Conferencia, es lo que puede ser en estas circunstancias. Para Escuela Normal se necesitan muchas cosas, y que las maestras estén regularmente preparadas y no lo están.

[...] Conferencias menos pueden ser, porque en ellas se discute, ya oralmente, ya por escrito, y las Sras. Maestras encuentran dificultad en resolver estas preguntas tan sencillas, o no tienen tiempo para ello, cómo sería si tuviesen que presentar tesis pedagógicas? (*Anales de la Educación Común*, Volumen VIII, Agosto de 1969, N° 1, p. 288).

En el Volumen IX de los *Anales* Manso no dudó en hacer referencia a los problemas de conducción y de relación entre maestras en las conferencias y a las dificultades entre la Municipalidad, el Consejo de Instrucción Pública y el Departamento de Escuelas (ya sin Estrada), e informó que las conferencias habían dejado de realizarse en un contexto de caos institucional. Algunas preceptoras “desertaron” de las reuniones, rebelándose ante ciertos métodos de enseñanza nuevos y firmando notas contra Manso, su Asociación y las conferencias y la Municipalidad las declaró “inútiles e inoficiosas” sin más (Agosto de 1870, N° 1, pp. 5–6). Manso se lamentó al final de su relato histórico y llamó a esas interrumpidas reuniones “escuela de maestras”, reclamó su necesidad de hacerla efectiva pero sin poder vislumbrar “quién será el valiente que vuelva a ponerse al frente de tal empresa” (101).

Las conferencias pedagógicas también aparecen en la publicación *El Monitor de la Educación Común*, fundada por Sarmiento, en 1881, como órgano de difusión de la Comisión Nacional de Educación y a partir del año 1884, del Consejo Nacional de Educación¹⁶. A través de cartas, informes y textos de carácter periodístico y normativo, podemos constatar que las conferencias fueron impulsadas por el Consejo y desarrolladas por los inspectores nacionales en varias provincias como una práctica que debía instituirse con regularidad. El propio Zorrilla nos informa que su iniciador habría sido Delfín Gigena en Tucumán, quien fuera el primer egresado como profesor normal de la Escuela de Paraná (Año I, N° 20, Diciembre de 1882, p. 612). De acuerdo con los registros de *El Monitor*, las conferencias promovidas por los inspectores nacionales, tuvieron como objetivo fundamental el de constituirse en un espacio de formación de maestros/as y preceptores que se encontraban al frente de las aulas, con la impronta propia de reuniones para estimular, orientar y modelar la enseñanza.

En el primer año de gestión en las provincias, encontramos referencias a las conferencias en los informes de los inspectores nacionales, especialmente de Mendoza, Tucumán, San Juan, Salta, Jujuy, Corrientes.

16 La revista continuó regularmente hasta 1949 y luego lo hizo por breves periodos, 1959–1961; 1965–1976, 2000–2001, 2004–2011.

(Véase como ejemplo, Año II, N° 26, p. 211 y ss; N° 27, pp. 253–254; Año III, N° 45, p.133 y ss). Los diagnósticos de los funcionarios son detallados y abarcan desde estadísticas, estados administrativo–financieros hasta consideraciones pedagógicas específicas. Revertir los altos índices de analfabetismo que los inspectores uno a uno iban informando requería atacar problemas derivados y plantear soluciones de diverso orden (político, económico–financiero, administrativo, organizativo, pedagógico, etc.). Por esto, desde el inicio de sus tareas, las conferencias junto con la elaboración de programas y la fundación de un periódico, emergieron como una respuesta inmediata y práctica a la falta de docentes diplomados en el país y a la existencia de una mayoría que no superaba exámenes básicos porque no contaba con los saberes pedagógicos y recursos necesarios para desarrollar sus clases.

En cuanto al cuerpo docente, afirmo con seguridad que, si bien manifiesta buena voluntad, se necesita una reforma, que podrá conseguirse a una labor constante y un estudio de los métodos de enseñanza. Lecciones modelo en la citada Asociación [de la Educación] serán el asunto principal de sus reuniones pedagógicas (Ramón López de Tucumán) (Año II, N° 27, Abril de 1883, p. 249).

... he acordado principiarlas en el mes de Marzo, cambiando la forma en la cual se han dado por la siguiente:

Con algunos días de anticipación se publicará la exposición del método sobre el que haya de versar la conferencia para que los maestros lo vayan estudiando y aplicándola cada uno en su escuela.

Se nombrará con anterioridad el maestro que haya de hacer la aplicación práctica del método en la clase de niños que para el efecto concurrirán al local de la reunión.

Después que el maestro haya dado la lección en presencia de la comisión que da la conferencia, se pedirá la crítica a los demás, haciéndolo también los miembros que forman aquélla.

En seguida se disertará sobre el método de que se trate. [...]

Este procedimiento, es a mi juicio, el mejor, porque considera

el asunto bajo dos bases esenciales: la práctica y la teoría. (Manuel Antequeda de San Juan) (*Ibidem*, p. 254).

Por lo demás, una gran parte del cuerpo docente deja mucho que desear en sus conocimientos profesionales e idoneidad. Este defecto se corregirá en parte con las frecuentes visitas y el auxilio eficaz y laborioso de la inspección y por medio de las conferencias pedagógicas (Baldomero Quijano de Salta) (Año II, N° 32, Junio de 1883, p. 407).

Dos ideas de trascendencia para el porvenir de la enseñanza en la Provincia, han principado a realizarse con la fundación del periódico, órgano de los intereses de la educación y con el establecimiento de conferencias para los maestros.

[...]

La benéfica influencia del periódico y su propaganda viene a ser perfectamente completada con las conferencias, en las cuales nos ocuparemos no sólo de la teoría, sino también la práctica de la enseñanza dando allí lecciones- modelos unas veces y generalmente haciendo que los maestros las den para criticárselas, no sin darles siempre la razón explícita y clara de cada paso apoyándonos en la naturaleza del niño y en la del asunto (Carlos Vergara de Mendoza) (*Ibidem*, p. 413).

En el mes entrante daré comienzo con las conferencias sobre pedagogía a los maestros de la capital.

Versarán estas sobre facultades intelectuales y modos de desarrollarlas- Principios del arte de enseñar y modos de hacer la crítica- Exposición de métodos- Diferentes modos de dar una lección- Ejercicios gimnásticos (Juan V. Ceballos de Corrientes) (Año II, N° 39, de 1883, p. 648).

Las conferencias no presentan el tono de las desarrolladas por Manso, aunque mantienen como elemento en común su carácter de reuniones de maestros/as en días sábado y en espacios escolares. Consistieron en expo-

siciones sobre cuestiones pedagógicas y escolares en general, en las que se buscaba cuidar especialmente la relación entre expositores, conductores y asistentes, su interés en las mismas y el buen clima de los encuentros. En muchos casos se celebraron como intensas sesiones de lecturas acompañadas de lecciones prácticas y discusiones críticas sobre aspectos concretos de la enseñanza y la organización escolar. El lapso de reuniones era de marzo a octubre generalmente. No aluden a conferencias provinciales como por ejemplo Santiago o San Luis, las que, por los informes de sus inspectores, observamos que tenían en relación con otras jurisdicciones, mayores dificultades estructurales, financieras y organizativas. Interesa notar que en varias ocasiones, *El Monitor* citó a *El Instructor popular* de Vergara y publicó síntesis de algunos números que incluían las conferencias organizadas en Mendoza (Cfr. por ejemplo los N° 39, 40, 41 y 42 de 1883). Esto no ocurrió con otras provincias en las que las publicaciones de los inspectores sólo quedaron enunciadas¹⁷.

Hacia 1890, años posteriores a las experiencias de Vergara que trabajamos aquí, *El Monitor* nos permite saber que las conferencias pedagógicas tuvieron cierta continuidad en las provincias y que formalmente se organizaron atendiendo a una “Sección doctrinal” (o “conferencias doctrinales”) y una “Sección práctica” (o “conferencias prácticas”). La parte doctrinal residía en exposiciones de carácter teórico de personas reconocidas por su formación en diferentes áreas del conocimiento y en el campo educativo sobre métodos de enseñanza, organización escolar, cuestiones de moral y disciplina en el aula, etc.; mientras que con el adjetivo de “práctica” se aludía a instancias de lecciones *in situ* sobre contenidos obligatorios del programa, dadas por maestras generalmente, a alumnos/as presentes.

17 Nos referimos a *El Departamento* de Entre Ríos, nombrada por Vergara en el N° 13 del *Instructor popular* (IP, Año I, N° 13, 15 de octubre de 1883, p. 138) y a *La escuela* en Tucumán; *La revista escolar* en Catamarca; *El preceptor* en La Rioja; *El educacionista* en San Juan, nombradas por Vergara en el N° 24 como recientes publicaciones de los inspectores nacionales (IP, Año I, N° 24, 31 de marzo de 1884, p. 269–270). Vergara fue el primer inspector en cumplir con la recomendación de dar vida a una publicación (IP, Año I, N° 12, 30 de septiembre de 1883, p. 117).

En las conferencias prácticas, luego de desarrollada la lección modelo, se vertían opiniones y valoraciones críticas por parte de docentes designados, llamados “replicantes”. Varias veces se registran discusiones en torno de la aprobación o no de la lección y se informan las conclusiones arribadas acerca de la enseñanza. Las conclusiones eran mandatos o sugerencias de carácter pedagógico derivados de la lección observada y de las intervenciones de los asistentes. De estas prácticas surgieron regulaciones específicas, las que también contaban con el marco de la Ley 1420, en sus Artículos 17° y 57°. Una de ellas fue el Reglamento de las Conferencias Pedagógicas para la Capital, del 19 de junio de 1887 que estableció las secciones como tipos de conferencias con modalidad de conducción y destinatarios diferentes para cada uno: las doctrinales, presididas por un inspector técnico y desarrolladas para subinspectores y preceptores diplomados y las prácticas, presididas por un subinspector para preceptores, subpreceptores y ayudantes no diplomados. Para ambos tipos de conferencias, quedaban excluidos los temas religiosos y políticos (*El Monitor de la Educación Común*, Año VIII, N° 115, Julio de 1887, p. 549). En esta línea continuaron posteriores modificaciones normativas.

En el caso particular del redactor de *El Instructor*, sabemos que su krausismo poseía un inspirador, Francisco Giner de los Ríos y un referente institucional en España, el Instituto de Libre Enseñanza, fundado en 1876 por reconocidos catedráticos y auxiliares universitarios, separados de sus clases por su oposición a los decretos de Instrucción pública de 1875, que atentaban contra la libertad de la cátedra. Este Instituto que promovió fuertemente la actualización de la ciencia y la renovación cultural en educación, incluyó entre sus acciones político-educativas seminarios para docentes, conferencias de carácter popular y una publicación de vanguardia educativa, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (Jiménez-Landi, Antonio, 1973). En su *Instructor popular*, Vergara transcribió un artículo aparecido en *La Nación* (tomado del periódico londinense *The Times*) en el que se rescató el accionar de los profesores del Instituto Libre de Enseñanza “como una protesta levantada contra el Estado y contra el control clerical de la educación” (IP, Año 2, N° 40, 30 de noviembre de 1884, p. 452). La publicación llamó la atención sobre la urgencia del edificio propio

para una institución descentralizada del Estado, que contaba con más de 200 niños en 1884 y que por su virtud reformista en los cursos y métodos de enseñanza constituía un “experimento de importancia europea” (*Ibidem*: 453). Las prácticas de esta institución fueron presentadas como referencia de innovación educativa, entre ellas, el artículo destacó los programas porque integraban juegos, excursiones y visitas con un particular uso del tiempo libre, las clases llevadas a cabo de forma indistinta por maestros de enseñanza elemental como por profesores universitarios, una modalidad sin gradualidad rígida entre niveles y disciplinas, aplicación concreta y exitosa de los principios de Froebel con adecuada articulación de lo físico y lo intelectual, etc. (Alvarado, 2015: 251–262).

En España, los antecedentes de las conferencias pedagógicas se remontan al siglo XVIII, donde con anterioridad a las escuelas normales, funcionaban corporaciones llamadas “Academias de maestros” que desarrollaban sus actividades semanalmente a través de conferencias. La concurrencia de académicos para impartir clases era voluntaria y carecían de apoyo político por lo que no subsistieron mucho tiempo. Las Academias fueron suprimidas en 1853. Pauli Dávila Balsera (1994) señala que entre 1867 y 1871, una orden de la Dirección General de Instrucción Pública, autoriza la celebración de conferencias, voluntarias, públicas y oficiales, en Lérida, Valladolid y Madrid. Las conferencias tenían un disertante que debía anticipar el tema a tratar en una comisión destinada a su organización y control, y los concurrentes eran directores, inspectores, maestros, incluso alumnos. El acto era organizado con solemnidad y rituales de inicio, a través de una disertación que debía culminar con un debate sobre los temas expuestos; las intervenciones eran voluntarias pero regladas respecto del tiempo a utilizar y las posibilidades de objetar, responder o rectificar dichos. Sólo el presidente contaba con amplias facultades para intervenir y tomar decisiones en la dirección y el curso de los debates. Dávila Balsera no duda de que las conferencias pedagógicas (junto con congresos y asambleas de maestros), constituyeran uno de los elementos fundamentales y fundacionales del magisterio como componente funcionario y burocrático del Estado. Pero, de hecho, las conferencias pedagógicas se crearon oficialmente por Ley del 16 de julio

de 1887 que regulaba las actividades docentes durante las vacaciones de verano y fueron planteadas como reuniones alternativas para tratar temas estrictamente pedagógicos y vinculados a la enseñanza; específicamente, se buscaba promocionar la cultura general y profesional de los/as maestros/as (Ávila Fernández; Holgado, 2004: 26). Una Orden Real del 6 de junio de 1888 especifica que en las conferencias podían utilizarse todos los recursos y materiales didácticos que se consideraran convenientes. En ellas se pusieron en evidencia problemas del sistema educativo y la situación crítica de la escuela primaria española y de sus maestros. Estas conferencias se extendieron hasta las primeras décadas del siglo XX en un contexto donde la formación de maestros y la ausencia de profesionales competentes se recortaban como principales falencias y preocupaciones. Las conferencias aparecieron como el medio adecuado para “ampliar la capacitación cultural y pedagógica o cubrir sus deficiencias que encuentran su expresión natural en las Escuelas Normales como establecimientos propicios para cumplir dicha tarea” (25) y “fueron el instrumento formativo del magisterio primario” (28). Hacia la finalización del siglo XX español, Ávila Fernández señala que las conferencias perdieron su éxito inicial y el interés de los/as maestros/as en forma proporcional al grado de academicismo que fueron tomando en la oratoria y su distanciamiento de los problemas concretos de la enseñanza.

Desde una perspectiva histórica, las conferencias constituyeron una práctica que en el siglo XIX respondió a urgencias concretas del sistema educativo, respecto de la formación de maestros/as y la actualización de los saberes pedagógicos que los avances científicos y técnicos exigían, desde su campo, a las políticas educativas. En este sentido, fueron dispositivos de formación en servicio y acompañaron la construcción de la instituyente tarea docente, con dificultades para alcanzar un desarrollo de forma regular y periódica, en los términos de la funcionalidad buscada desde las autoridades políticas. Estas dificultades pueden ser comprendidas como propias de un contexto de emergencia y discusión de los marcos normativos reguladores del sistema educativo que debían oficializarlas, promoverlas y financiarlas. Incluyendo, además la compleja configuración de las prácticas y saberes disciplinarios del sistema en términos de producción (y funcionamiento)

de verdad. Estimamos que estas dificultades, también pueden ser leídas como cristalizaciones de las tensiones propias de lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción y que no es necesariamente discursivo; relaciones jerárquicas forzadas, mecanismos de apoyo entre maestros/as, circunstancias del momento y del lugar, etc., es decir, componentes no necesariamente visibles pero operadores de lo acontecido.

Las conferencias pedagógicas de Vergara en Mendoza

El Instructor Popular fue concebido por su redactor Carlos Vergara como el “órgano de la causa de la educación del pueblo” (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 2) y en este sentido, debía ofrecer al magisterio los medios para ilustrarse y perfeccionarse en su profesión. En él debían tener su lugar no sólo las ciencias pedagógicas como saberes teóricos sobre los mejores métodos de enseñanza, sino también el descubrimiento de las necesidades nacionales y los “defectos” de la práctica, y esto desde la convicción de que en el trabajo educativo estaba en juego la libertad de la patria y el progreso del pueblo en clave social.

Desde la redacción de sus primeros números, quedó claro el lugar protagónico y el valor programático asignado a la educación, en particular, a la enseñanza primaria obligatoria, en el desarrollo de la sociedad y el progreso de la Nación. La educación de la infancia aparece como un complejo engranaje que compromete el accionar de las familias (en especial, “las madres”) y del Estado a través del gobierno, sus instituciones escolares y sus leyes que no pueden sino sancionarla como “derecho natural de la personalidad humana” (IP, Año I, N° 3, 15 de mayo de 1883, p. 17).

El periódico nos pone al habla con el mundo entero, por su intermedio establecemos el comercio de ideas, comparamos los progresos de otros pueblos con los nuestros, el estímulo aparece y al mismo tiempo la actividad y el adelanto (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 45).

La mutua afectación entre educación, derechos, deberes, libertad y

progreso de la patria están claros en el diagnóstico del propio Vergara sobre Mendoza. Cuando informó los datos del Censo de 1869, según el cual Mendoza, una de las provincias más avanzadas, contaba con 91.000 habitantes, de los cuales sabían leer sólo 28.318 (31%) y 33.671 personas entre 16 y 50 años, “hombres libres por Ley” no lo hacían, estimó como un “grave mal” a vencer, el predominio en la República de “el elemento ciego, ignorante, inconciente, esclavo de las pasiones, desconocedor de sus deberes y de sus derechos” (Informe de Vergara, *El Monitor de la Educación Común*, Año II, N° 26, Abril de 1883, p. 212). Vergara tenía a favor que regía la Ley Orgánica Provincial de Enseñanza Primaria, dictada en Mendoza el 14 de junio de 1872, bajo la administración de Arístides Villanueva, que dispuso la creación de escuelas públicas en los departamentos, la obligatoriedad de la educación primaria y la creación de la Superintendencia General de Escuelas a cargo del gobierno y administración de la educación junto con las Comisiones Escolares de quince distritos establecidos. El desafío era su aplicación concreta en el marco de las condiciones existentes.

Recordemos que hasta el siglo XX, Mendoza contó sólo con dos instituciones normales. La primera, la Escuela Normal de Maestras, quinta en el orden nacional, era de reciente creación cuando llegó Vergara a su cargo (decreto de 1878¹⁸) y había comenzado con escasos veinte inscriptos para el curso normal de los doscientos cursantes del nivel secundario, bajo la dirección de la maestra estadounidense Sarah Boyd, una de las sesenta y cinco que trajo Sarmiento. La segunda, la Escuela Normal de Varones (creada en 1872), dirigida por el normalista de Paraná, Lisandro Salcedo, tuvo corta vida. En 1883, menos del 40% de los empleados escolares en las 71 escuelas municipales existentes poseía diploma y Vergara debió, como casi todos sus pares en otras provincias, incorporar exámenes para los cargos de preceptores y solicitar al gobierno provincial que mejorara la remuneración a fin de estimular postulaciones. Un dato preocupante fue

18 El decreto corresponde a Nicolás Avellaneda, presidente de la Nación, y su ministro de Justicia e Instrucción Pública, José María Gutiérrez, en cumplimiento de la disposición sarmientina de que cada capital de provincia que lo solicitara, debía contar con una escuela normal.

que de los dieciséis inscriptos, todos ya docentes en servicio, resultaron aprobados tres maestros y cuatro ayudantes (Informe de Vergara a Zorrilla, *El Monitor de la Educación Común*, Año II, N° 27, Abril de 1883, p. 252). La obligatoriedad era entonces una disposición formal, la formación de docentes, incipiente y no cubría las necesidades escolares. Es clara, pues la urgencia que como “imperativo estratégico” (Foucault, 1991: 129) condujo/ produjo el accionar dominante de los inspectores.

Las conferencias pedagógicas fueron presentadas en el primer número de *El Instructor popular*, con la especificación de que eran propuestas desde la inspección nacional y dispuestas por el órgano provincial (Superintendencia de Escuelas de Instrucción Primaria). Se las definió como un importante paso para el bien de las instituciones y de los maestros que “tendrán donde ir a estimularse mutuamente y a perfeccionarse en su profesión”, porque en ellas “se tratarán las principales cuestiones pedagógicas, metodología, disciplina y gobierno escolar”. Además se agregó que en ellas “no sólo se disertará sino que se practicará aplicando las teorías expuestas en lecciones dadas allí mismo sobre los diferentes ramos”. Su importancia era tal que para su desarrollo se tomaban uno o dos días de clases al mes, dado que “lejos de constituir una pérdida” constituían un “gran provecho para todos” (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 6–7).

Vemos que desde estos enunciados iniciales, se recortaron tres órdenes de problemas que se pretendían encarar a través de las conferencias y que requerían la participación e intervención de los/as actores/as del sistema:

- La necesaria formación docente de maestros/as que se desempeñaban en las escuelas mendocinas.
- La relación teoría–práctica.
- La organización del sistema educativo para el logro de metas específicas.

El Reglamento de las conferencias que también fue presentado en el primer número (y acordado por el Consejo escolar con la rúbrica del Superintendente de Escuelas de Instrucción Primaria de Mendoza, Daniel

Videla y Correas), articuló esos órdenes en exigencias concretas. El documento definió a las conferencias como reuniones periódicas a las que debían concurrir, con carácter obligatorio, todos los “empleados de las escuelas” para “discutir y exponer sobre cuestiones pedagógicas”. Allí se especificó el día de la semana en que se realizarían (siempre los sábados), la frecuencia (quincenal en escuelas municipales de la Ciudad de Mendoza, que incluía Las Heras, San Vicente¹⁹ y Guaymallén y mensual en “los departamentos más importantes de la campaña”, Maipú, Luján, San Martín, Junín, San Carlos y Tunuyán), el correspondiente cronograma, la duración (que sería de tres horas y a partir de la 1 pm.), los temas (“correlativos al Programa de enseñanza adoptados por la Superintendencia de Escuelas”) y la dinámica organizativa de cada conferencia. Se destacó que “todos los preceptores tendrán obligación de disertar sobre el tema que les proponga el Director de las conferencias”, por supuesto con la notificación previa debida.

Las conferencias pedagógicas comenzaron el 28 de abril de 1883 y lo hicieron con las mencionadas definiciones normativas. Sin embargo, de acuerdo con los registros del periódico, el cronograma no habría sido cumplido de forma estricta. Entre los meses de abril y septiembre de 1883, se desarrollaron doce conferencias, nueve en la Ciudad de Mendoza, dos en Maipú y una en Luján (consignada como “segunda conferencia de Luján” y que cierra invitando a una tercera, lo que hace suponer que se realizó la primera y quizás otras de las que el periódico no publicó actas). No hay constancia de las anunciadas sedes de San Martín, Junín, San Carlos y Tunuyán.

Respecto del año 1884, sólo el N° 42 del *Instructor*, registra acta de conferencias desarrolladas a lo largo de cinco días del mes de diciembre. En este último caso se destinó todo el número al encuentro con la transcripción de las exposiciones y las réplicas a las mismas en más de sesenta páginas y si bien se anticipó que se dedicarían los siguientes dos o tres números de la revista también a estas conferencias, esto no ocurrió porque el N° 42 fue el último que dirigió Vergara, quien abandonó

19 Actual departamento de Godoy Cruz (desde 1909).

el cargo en 1885. Las actas muestran que consistieron en exposiciones de autoridades (Presidente de la Comisión de Educación, Daniel Videla y Correas), directivos, maestros normales, visitantes, maestras/os diplomadas/os y preceptoras/es. El objetivo fundamental del encuentro fue poner en valor el accionar de las escuelas normales en el país, el beneficio de sus resultados y el impulso que brindaban a la instrucción primaria. De todos modos, existen diferentes referencias a lo largo de los números *El Instructor* de 1884 que permiten admitir que las conferencias se llevaron a cabo con regularidad bajo la inspección de Vergara, aún cuando no fueron publicadas como las de 1883.

Los registros consisten en síntesis de discursos pronunciados por el propio Vergara, visitantes de escuelas y por maestros/as (a quienes se les asignaba previamente un tema para que expusieran su punto de vista) y en transcripciones de diálogos y prácticas desarrolladas, objeto tanto de críticas como de halagos. Siempre se informa el nombre propio del sujeto del discurso y en el caso de las transcripciones, a veces se utiliza el discurso indirecto y otras, se brinda un registro que corresponde al que en etnografía se conoce como “textual tomado *in situ*”. Las diferencias pueden obedecer a que cambiaba la persona que oficiaba como secretaria de actas. En todos los casos puede observarse que los apuntes eran generosos en detalle en cuanto a la palabra pronunciada, lo que marca diferencias respecto de otras actas consultadas como en los *Anales de la Educación*, las que son escuetas y sintéticas. De todas formas, no hay alusiones específicas al contexto, sólo se informa fecha y lugar y se procede a dar cuenta de las diferentes voces participantes.

El siguiente cuadro informa sobre las actas con las que contamos y la cantidad de asistentes, de acuerdo con los números de *El Instructor* bajo la dirección y redacción de Vergara. Es notable la diferencia en cantidad de asistentes en Ciudad respecto de Maipú y Luján, lugares de la “campana”, con escuelas más pequeñas.

| Número de Conferencia, según el IP | Lugar y fecha de realización y responsable/s de la Conferencia | Cantidad de asistentes | Periódico en el que se registra el acta |
|--|---|-------------------------------------|---|
| Anuncio | — | No se consigna | Año I, Nº 1, 15 de abril de 1883, p. 6–7 |
| Primera (de Ciudad) | Ciudad, 28 de abril de 1883 Escuela Normal de Maestras Dirigida por el inspector Carlos Vergara | 28 | Año I, Nº 3, 15 de Mayo de 1883, p. 19–23 |
| Primera (de Maipú) | Maipú, 05 de mayo de 1883 Dirigida por los visitantes Antolín Rodríguez y Enrique Segura | 9 | Año I, Nº 4, 31 de mayo de 1883, p. 29–30 |
| Segunda (de Ciudad) | Ciudad, 12 de mayo de 1883 Dirigida por el inspector Carlos Vergara | 41 | Año I, Nº 4, 31 de mayo de 1883, p. 30–31 Año I, Nº 5, 15 de junio de 1883, p. 37–39 Año I, Nº 6, 30 de junio de 1883, p. 49–50 |
| Tercera (de Ciudad) | Ciudad, 9 de junio de 1883 Dirigida por el inspector Carlos Vergara | 46 | Año I, Nº 6, 30 de junio de 1883, p.50–54 Año I, Nº 7, 15 de julio de 1883, p. 57–60 |
| Segunda (de Maipú) | Maipú, 16 de mayo de 1883 Dirigida por el visitador Manuel Videla | 7 | Año I, Nº 7, 15 de julio de 1883, p. 58–60 |
| Cuarta (de Ciudad) | Ciudad, 23 de junio de 1883 Dirigida por el inspector Carlos Vergara | 38 | Año I, Nº 7, 15 de julio de 1883, p. 60–64 Año I, Nº 8, 30 de julio de 1883, p. 72–73 |
| Segunda (de Luján) No hay registro de la primera. | Luján, 16 de junio de 1883 Dirigida por el visitador Manuel Videla | No se consignó por falta de espacio | Año I, Nº 8, 30 de julio de 1883, p. 73–75 Año I, Nº 9, 15 de agosto de 1883, p. 84–86 |
| Quinta (de Ciudad) | Ciudad, 14 de julio de 1883 Dirigida por el visitador Antolín Rodríguez | 39 | Año I, Nº 10, 31 de agosto de 1883, p. 94–96 |
| Sexta (de Ciudad) | Ciudad, 28 de julio de 1883 Dirigida por el visitador Manuel Videla | 44 | Año I, Nº 12, 30 de septiembre de 1883, p. 119–120 Año I, Nº 13, 15 de octubre de 1883, p. 130–131 |

| | | | |
|--|--|----------------|---|
| Séptima (de Ciudad) | Ciudad, 11 de agosto de 1883 Dirigida por el visitador Antolín Rodríguez | 39 | Año I, Nº 16, 15 de noviembre de 1883, 154–155 – Este ejemplar es el 15 pero fue numerado como 16 por error de imprenta. Año I, Nº 16, 30 de noviembre de 1883, 166–167 |
| Octava (de Ciudad) | Ciudad, 25 de agosto de 1883 Dirigida por el visitador Manuel Videla | 37 | Año I, Nº 17, 15 de diciembre de 1883, p. 178–180 |
| Novena (de Ciudad) | Ciudad, 22 de septiembre de 1883 Escuela Normal de Maestras Dirigida por el inspector Carlos Vergara | 25 | Año I, Nº 18, 31 de diciembre de 1883, p. 189–192 Año I, Nº 19, 15 de enero de 1884, p. 202–204 |
| Sin numerar Única acta del año 1884 | Ciudad, 12 al 16 de diciembre de 1884 Escuela Normal de Maestras | No se consigna | Año 2, Nº 42, 31 de diciembre de 1884, p. 474–538 |

El encuentro que inauguró las conferencias pedagógicas evidenció el apoyo político que tenía Vergara y el cruce jurisdiccional nación – provincia en el que los inspectores habitaban y que necesitaban se constituyera en un espacio cooperativo de trabajo. En aquella primera conferencia, realizada en el otoño mendocino, acompañaron al joven maestro normal los máximos responsables políticos de la educación mendocina: el Gobernador José Miguel Segura (periodo 1881–1884) y el Superintendente de Escuelas de Instrucción Primaria, Daniel Videla y Correas quien tuvo el cargo entre 1882 y 1890 y brindó el discurso inicial:

Dijo que los pueblos que más descollaban por su engrandecimiento moral e intelectual eran los que más se preocupaban del fomento y mejora de la instrucción común, reconociendo que sin esta no había progreso posible ni gobierno regular.

Que obedeciendo a este principio Mendoza se incorporaba a ese benéfico movimiento mediante el eficaz concurso del gobierno nacional y la provincia pues ponía en acción todos los resortes aconsejados por la experiencia para colocarse a la altura de los pueblos

más celosos por la educación de sus hijos. (IP, Año I, N° 3, 15 de mayo de 1883, p. 19).

Las palabras de Videla y Correas expresan la común preocupación de Nación y provincia por la organización de la educación primaria y su condición de escalón hacia el progreso social de los pueblos. Las conferencias pedagógicas eran el camino para que los/as maestros/as estuvieran a la altura de las exigencias políticas, sociales y científicas a las que su función debía responder. En este sentido, las palabras de apertura de Vergara acentuaron el compromiso vinculante de la acción presente con el fin histórico que se perseguía como un bien, “dar ciudadanos a la patria”, “guiar a las almas vírgenes de la niñez hacia su perfeccionamiento”:

En esta ocasión todo lo que necesitamos para triunfar también, es que cada uno de nosotros, tenga conciencia clara, convicción profunda y exacta de la causa que defendemos (20).

El contexto exigía fijar nuevas formas de enseñanza pero Vergara no lo leyó como una tarea atomizada o unilateral ni meramente teórica. Comprendió que las exposiciones resultaban insuficientes y trató de transformar las prácticas educativas concretas. Por esto organizó las conferencias distribuyendo tiempos para discursos de carácter teórico, instancias de carácter práctico (breves secuencias de trabajo áulico a cargo de un/a maestro/a y dado a niños/as presentes) y momentos de crítica y acuerdos pedagógicos a futuro. Las conferencias fueron reuniones que operaron como un espacio de visibilización y objetivación crítica de las acciones docentes, bajo el imperativo de sostener un proceso de trabajo continuado en el tiempo con protagonistas involucrados y desplazándose en sus roles: expositor, docente, observador crítico.

En los encuentros, los ensayos prácticos a través de las pequeñas intervenciones áulicas concentraron mayor atención que las exposiciones teóricas. El importante lugar de las prácticas concretas y el tiempo asignado a las discusiones sobre ellas, muestran que para su ideólogo y referente, Vergara, el quehacer cotidiano del maestro era la acción política

fundamental del cambio para la configuración de la Nación. El saber educativo era expresión de las condiciones de posibilidad del desarrollo de una Nación que debía progresar y entre ellas, se presentaba de manera insoslayable, la tensión teoría–praxis, la discusión crítica y los acuerdos como modos de normalización práctica. La dialéctica krausista, de síntesis desgarrada entre las potencialidades evolutivas del organismo social y la necesidad del accionar de los actores históricos para desarrollarlas, bajo condiciones de creciente libertad política, en las conferencias se mostró en la pendular tensión de los saberes y las prácticas.

Los maestros configuraron la piedra de toque de lo que se pretendía cambiar para progresar y de lo que era necesario reproducir para garantizar el orden social. Por esto se buscó instaurar la necesidad de formación de todo/a maestro/a en un contexto amable de comunicación antes que de coerción explícita, aunque sobre un fondo de respeto de las jerarquías y cierta asimetría de género. Esto fue posible invocando un Estado tutor de la educación del pueblo para inscribirlo en el necesario camino del progreso y al oficio de enseñar y sus agentes e instituciones como un pilar fundamental de una tarea tan subjetiva como universal.

Con las actas de las conferencias pedagógicas, *El Instructor* documenta la aplicación de un programa de formación articulado y tensionado hacia la necesidad de inscribir y regular prácticas socio–educativas. Aunque no de modo automático e irreflexivo. Este género cristaliza la ideología pedagógica, desde la propuesta del suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), en su versión práctica. De hecho, el interés por discutir procedimientos de enseñanza atravesó cada instancia (teórica, práctica y crítica) de las conferencias. La experiencia es siempre condición del aprendizaje, ya se trate de niños/as, de maestros/as, porque la ley del desarrollo abarca al género humano. Desde la experiencia como condición, la razón aporta la mirada lógica que viabiliza los procesos de análisis y la síntesis. No es posible ninguna propuesta de enseñanza que no la incluya como punto de partida. Resultan interesantes, en las discusiones generadas a partir de lecciones prácticas, los críticos de los/as observadores/as acerca de procedimientos abstractos en la enseñanza de temas de diferentes disciplinas. Así por ejemplo, las “lecciones sobre objetos”, ideales para los primeros

grados fueron estimadas como necesarias para iniciar temas diversos de geografía, biología o ejercicios de lectura. “Principiar” con la experiencia fue un mandato que operó fuertemente a lo largo de las conferencias de 1983. De modo que no podía quedar como un mero principio teórico sino que debía ser practicado, aún cuando su implementación jaqueara los tiempos y la disposición y ordenamiento de los temas del programa oficial. Leamos algunas palabras del Visitador Rodríguez, en el marco de la discusión sobre una lección de geografía sobre sierras y montañas y su relación con otra anterior sobre puntos cardinales.

Espero que no hagamos aquí una cosa y vayamos a hacer lo contrario en las escuelas. Los procedimientos que aquí se sancionan por creerse los más convenientes, serán los que en ellas deben seguirse.

[...] Y si alguna [contradicción] hubiera entre este [en alusión al Reglamento General de Escuelas] y lo que establecemos en las Conferencias no debe tenerse en cuenta ni ser un obstáculo para que se proceda como se juzgue más racional, puesto que las ideas que aquí se determinan, llevan la sanción de todos y especialmente de las autoridades escolares. (IP, Año I, N° 10, 31 de agosto de 1883, p. 96).

Las reuniones traccionaron la conformación de una experiencia común y el garante de esa instancia, no era la pasiva escucha de exposición sino el ensayo, la observación y la crítica seguida de acuerdos, en situaciones de presencia de autoridades escolares. De aquí que las conferencias se anticiparon a, los también actuales, problemas derivados de los procesos de profesionalización del arte de enseñar, la cuestión de la atomización de la tarea, la escisión o falta de conexión entre los contenidos aprendidos en el profesorado y el desarrollo de la práctica. Lo hacen mostrando espacios de construcción de los saberes prácticos docentes configurados como un plexo denso de experiencias, conocimientos, convicciones, mandatos sociales, etc., jaqueados desde las observaciones críticas en situaciones de diálogo. La fuerza de los acuerdos resultantes de cada conferencia es difícil de estimar en términos concretos pero no puede desconocerse, siguiendo las actas, la legitimación que las conferencias y sus directores les daban.

El discurso pedagógico de *El Instructor* se enmarca en una indiscutida concepción del progreso humano, en el marco del krausismo español, y subyace la convicción de que las posibilidades se articulan a través de elementos opuestos en tensión y movimiento. En las reuniones se estimula la reflexión en sentido procedimental acerca de los mejores métodos de enseñanza de ciertos saberes para que desde esta instancia de fundamentos, se tensionen prácticas educativas (búsquedas, intervenciones, etc.) por parte de los sujetos (que en su versión universal, son el pueblo) en contextos institucionales que aportan de forma sustantiva al progreso de la totalidad.

Vergara hizo notar siempre la necesidad de despojarse de las viejas creencias arraigadas y de aprender de los errores para dar lugar a la verdad, a los nuevos modelos de enseñanza en lectura, aritmética, etc., ya aplicados en otros países. En el medio de su primera exposición sobre el método de lectura de palabras, Vergara interrogó:

¿Qué podrá servirnos de guía para conocer el mérito de un método? ¿Consideraremos como mejor aquél que por nuestro propio juicio cree tal antes de conocer lo que otras naciones más adelantadas pueden haber hecho más perfecto? No; el adelanto de la ciencia lo efectúa la especie toda, y ningún progreso verdadero se ha realizado haciendo abstracción completa de las investigaciones verdaderas o falsas, llevadas a cabo anteriormente. Los mismos errores enriquecen provechosamente la experiencia (IP, Año I, Nº 3, 15 de mayo de 1883, p. 21).

La constitución de la pedagogía como disciplina científica atraviesa el mandato de la formación docente de periodizar el desarrollo infantil y concebir a los/as niños/as como aprendices o educandos, conociendo sus características de desarrollo. Veamos, según la secretaria de actas, las expresiones del Visitador Rodríguez, por ejemplo:

Evidenció con buenos argumentos la necesidad de que los docentes se instruyan en los principios que enumeran el arte ciencia de enseñar llamado pedagogía, a fin de que la enseñanza no sea

rutinaria o empírica, especialmente la enseñanza primaria, que tan buena dirección necesita, pues el aprendizaje de la primera edad constituye la base o punto de partida del que se hará en las edades sucesivas (IP, Año I, N° 4, 30 de mayo de 1883, p. 30).

En este contexto, las conferencias pedagógicas configuraron prácticas instituyentes de modalidades de enseñanza y de subjetivación docente (profesionalización) en un campo práctico de transformación educativa pero también de control político de orden nacional. Las tensiones emergentes en la frontera jurisdiccional, nación – provincia, se sustanciaron en el territorio habitado por maestros locales y un inspector nacional. Ambos encontrados en un ejercicio práctico de carácter productivo y sintiéndose hacedores de una nación libre a través del desafío de volver efectivo el derecho a la educación. De aquí que una de las claves relevantes de las conferencias radicó en la distinción entre “instrucción” y “educación”. Ambas debían ser articuladas como fin de la escuela, pero la primera estaba claramente limitada al manejo de ciertos conocimientos ajustados a los programas existentes, mientras que la segunda la incluía y sobrepasaba. La educación afectaba al orden, a la disciplina, a la moral y alcanzaba entonces a los/as maestros/as quienes debían formarse adecuadamente pero también comportarse como ejemplos de una vida honorable.

Los/as maestros/as eran considerados ante todo agentes educadores es decir, sujetos de acción que tenían en sus manos “el porvenir de la juventud” que era a su vez “el de la patria” (Exposición de Vergara, IP, Año I, N° 3, 15 de mayo de 1883, p. 20). O dicho sintéticamente por el Sr. Baca en la última conferencia de Ciudad del año ‘83: “Todo buen maestro debe ser patriota” (IP, Año I, N° 18, 31 de diciembre de 1883, p. 190). La moral docente no se resolvía en sus necesarios conocimientos, arraigaba y penetraba en toda la obra docente, articulando a la dimensión pedagógica un fuerte carácter político. Así resultan ilustrativas las analogías bélicas y de contextos de luchas que convierten al “maestro de escuela” en una especie de héroe “vencedor” y a los libros en armas.

Bien sabéis cuál es el objeto de encontrarnos tantas personas

reunidas en este recinto; tenemos empeñada la gran cruzada de la civilización contra la ignorancia y precisamente asociarnos para vigorizar nuestro poder, también lo sabéis que las naciones que pasean victoriosas la bandera triunfante contra las tinieblas de la ignorancia no han empleado otros jefes que aquellos que poseen el humilde pero honorífico título de maestro de escuela,...

Y me diréis, señores, ¿cuál es el arma empleada para lograr tan óptimos resultados? Es muy sencilla: el libro (Exposición del Visitador Videla, IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 73).

En la lucha continua en la que se encuentra siempre el maestro y sus discípulos para transmitir a estos su saber, el primero debe salir siempre vencedor, pero debe ser un vencedor en absoluto, es decir que no debe abandonar una cuestión sino cuando tenga la persuasión de que ha sido muy bien comprendida y mejor aprovechada por todos sus alumnos igualmente (Exposición del Sr. Ferreira, IP, Año 2, N° 42, 31 de diciembre de 1884, p. 478).

Por su parte, con la disertación de la maestra diplomada, Srta. Carmela Riveros, en la conferencia de 1884, se incluye otro componente identitario que tensiona hacia un deber ser excluyente para constituirse en un/a buen/a maestro/a. Riveros apeló a las figuras de Jesús y de Sócrates y a los mandatos morales de cada uno, “Ama al prójimo como a ti mismo” y “Conócete a ti mismo” para señalar las condiciones del magisterio: ¿Cómo podría hacerse sin el conocimiento de lo que uno es?”, “¿Cómo podría conseguirse la estimación de los demás si no supiera estimarse a sí propio?” (IP, Año 2, N° 42, 31 de diciembre de 1884, p. 491). En este sentido, podemos afirmar que la dimensión jurídica de la educación como un derecho (ligado al perfeccionamiento del género humano) requiere su articulación con el desarrollo de la dimensión moral, exigible sin excepciones al enseñante, de otro modo la educación se vería imposibilitada, porque no se puede enseñar lo que no se practica.

El periódico *El Instructor popular* aparece como un documento denso en información, atravesado por voces justificadoras y contestatarias, con

posicionamientos filosóficos, sociales y políticos, bajo fuertes convicciones ideológicas. Desde 1870 hasta 1896 se fundaron en Argentina treinta y ocho escuelas normales, acordes al modelo paranaense de la primera, creada por ley el 6 de octubre de 1869 y avalada por Sarmiento en 1870, pero eran escasas en relación con la necesidad de formación de maestros/as titulados/as que requerían, además, acompañamiento y desarrollo profesional posterior. La enseñanza debía ser gradual, basada en un adecuado conocimiento del modo de aprendizaje infantil, partiendo de su interés, la observación y la experiencia. En este marco, las conferencias pedagógicas junto con las publicaciones educativas periódicas viabilizaron la transmisión y circulación de saberes e ideas y la actualización de métodos de enseñanza, promovieron la eliminación de prácticas tradicionales como los castigos físicos y de rituales pedagógicos como las respuestas corales o memorísticas que eran considerados signo de atraso educativo. Estas reuniones fueron el medio privilegiado de formación de maestros ante la vacancia de escuelas normales en las provincias argentinas y territorios nacionales, en un contexto de acuciantes problemas de legitimación política y control gubernamental e ideológico de la acción escolar a los que no fueron ajenas.

Como marca gramatical de los discursos de *El Instructor* encontramos procedimientos de legitimación a través de la apelación al discurso científico que en educación, aparecía con el nombre de pedagogía y en relación con el desarrollo social y político, era reenviado a una especie de filosofía de la historia que amalgamaba en términos simbólicos, sujetos individuales, pueblos e instituciones en una totalidad armónica, que exigía tránsitos político-educativos y cuya meta era libertaria. Entre la “educación del pueblo” y la “libertad de nuestra patria”, Vergara no imaginó fugas. El sentido orgánico de la educación incluyó, porque también la constituía, una dimensión programática y revolucionaria. Era inútil hablar de libertad sin comenzar por la “buena educación” de la mano de “buenos maestros”; las revoluciones continuaban mientras siguiera “predominando el elemento salvaje sobre el civilizatorio”, mientras continuaran “quedando tres niños sin asistir a la escuela por cada uno que asista” (IP, Año I, N° 18, 31 de diciembre de 1883, p. 188).

A través de las actas de las conferencias mendocinas se nos ofrecen

no sólo notas acerca de reuniones de maestros/as sino una experiencia histórica que propusimos nombrar bajo la categoría de “dispositivo”. A partir de nuestro desarrollo mostramos su formación y su composición articulada de discursos, instituciones, normas, medidas administrativas, etc., propuestas para resolver el grave problema de la formación de maestros/as en el siglo XIX. En esa red, vale fundamentalmente el vínculo entre los elementos, discursivos o no, que la conforman, y que permiten justificar/descalificar, incluir/ excluir, visibilizar/ ocultar determinadas prácticas. Desde las conferencias como “dispositivo estratégico” se producen y demarcan los enunciados que legítimamente debían sostener las prácticas y delimitar las experiencias educativas. Y en este aspecto, el discurso científico pedagógico en formación tiene su espacio de reproducción, bajo la modalidad de un intersubjetivo “comercio de ideas”. Pero también, las conferencias constituyeron un espacio colectivo de intervención estatal, de cruce jurisdiccional y de control de la enseñanza como acontecimiento singular con proyección política y en una trama teórica defensora del curso progresivo de la historia, lo cual contribuyó no meramente a atender problemas urgentes del sistema sino a normalizarlo, sustanciarlo como tal, en el sentido de la categoría de “dispositivo” señalada.

Bibliografía

- Achilli, Elena. (1987). “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”, en *Cuadernos de Formación docente* N° 1.
- Alvarado, Mariana. (2011). “Notas sobre una pedagogía krauso-humanista”, en *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, N° 2.
- Ávila Fernández, Alejandro y Holgado Barroso, Juan A. (2004). “Las conferencias pedagógicas: un Instrumento para la Formación Permanente del Magisterio Español (Siglos XIX y XX)”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, N° 6.
- Dávila Balsera, Paulí. (1994). *La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio Español*, Barcelona, PPU.
- Finocchio, Silvia. (2009). *La escuela en la historia argentina*, Buenos Aires, Edhasa.

- Foucault, Michel. (1991). “El juego de Michel Foucault”, en Foucault, Michel, *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- Jiménez-Landi, Antonio. (1973). *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Taurus.
- Marengo, Roberto. (1991). “Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación”, en Puiggrós, Adriana (Dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo II, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana (Dir.) (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo II, Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, Adriana. (2003). *¿Qué pasó en la educación? Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.
- Roig, Arturo. (2007). “Autoritarismo vs libertad en la historia de la educación mendocina (1822-1974)”, en Roig, Arturo y Satlari, María Cristina, *Mendoza, identidad, educación y ciencias*, Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- Sarmiento, Domingo Faustino. (2011). *Educación popular. Domingo F. Sarmiento*. Presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.
- Tedesco, Juan Carlos y Zacarías, Ivana. (2011). “Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo”, en Sarmiento, Domingo, *Educación popular. Domingo F. Sarmiento*, presentación de Juan Carlos Tedesco e Ivana Zacarías, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.
- Terigi, Flavia. (1991). “El “caso Vergara”. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino”, en Puiggrós, Adriana (Dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo II, Buenos Aires, Galerna.
- Terigi, Flavia y Arata, Nicolás. (2011). “Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia”, en Vergara, Carlos. *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.
- Vergara, Carlos. (2011). *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*, Presentación de Flavia Terigi y Nicolás Arata, La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.

Revistas y documentos consultados

El Instructor Popular. Órgano de la Educación. Revista dirigida y sostenida por la Superintendencia de Escuelas. Editor José A. Moyano. Redactor. Imprenta “El constitucional”.

Anales de la Educación Común. 1858-1871. Volúmenes I- IX. Domingo Sarmiento y Juana Manso (Comp.). Buenos Aires. Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación. Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

La Revista Pedagógica. Buenos Aires, 1883-1884. Gritta, José María (Dir.). Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Leguizamón, C. y otros. 1882. “Declaración final del Congreso Pedagógico Internacional de 1882”. <http://archivohistorico.educ.ar/content/declaraci%C3%B3n-final-congreso-pedag%C3%B3gico-internacional-1882#sthash.3Z0SR6dk.dpuf>. Fuente: Héctor Recalde. 1987. *El Primer Congreso Pedagógico/2 (1882)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Leonardi, Hebe (Coord.). 2000. *Constitución de la Nación Argentina. Texto oficial de 1853 con las reformas de 1860, 1866, 1898, 1957 y 1994 ordenado por Ley 24430. Tratados Internacionales con jerarquía Constitucional*, Buenos Aires, Eudeba.

Programa y clasificación de la enseñanza primaria elemental presentado a la aprobación del Consejo General de Educación por el Consejo Escolar de la Parroquia del Pilar. 1876. Buenos Aires. Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Políticas de la lectura: entre el Instructor Popular y La Mam

Mariana Alvarado

El *Instructor Popular* fue fundado y editado por Vergara como consecuencia de su nombramiento y en el marco de sus funciones como Inspector. Recordemos que Benjamín Zorrilla, Presidente del Consejo Nacional de Educación, a través de José María Torres, nombra en 1883, de acuerdo a la Ley de Subvenciones, a Carlos Norberto Vergara como Inspector Nacional de la Superintendencia de Escuelas en la Provincia de Mendoza. Así, Vergara encuentra la oportunidad de volver a su ciudad natal, Mendoza. Hacia 1883 contaba con experiencia en distintos niveles del sistema educativo argentino aún en formación. Algunas cartas de presentación le permitieron conocer, años antes, al presidente del Consejo de Educación, Domingo Faustino Sarmiento, lo cual le significó el acceso, en Buenos Aires, entre 1881 y 1882, a diferentes cargos. Fue preceptor y docente en una Escuela de la Boca; con 22 años pudo dirigir, por recomendación de Dolores L. de Lavalle, la Escuela del Asilo de Huérfanos; experiencia a la que sumaba los cargos en la Escuela Normal de Paraná y luego, en la Normal de Maestros de Mendoza. (Cfr. Alvarado, 2011: 99–100; Terigi–Arata, 2011: 15–16; Vergara, 1911: 780–82).

Al pedagogo mendocino, la experiencia editorial, le valió como referencia para que unos años más tarde fuera convocado por José B. Zubiaur para fundar *La Educación*. Al Consejo Nacional de Educación (CNE) le significó una voz disonante que se oponía a la concentración del poder, la jerarquización, la burocratización, la ritualización y el autoritarismo y optaba por la descentralización estatal (Cfr. Puiggrós, 1990: 189). Desde el primer número de *El Instructor*, con el discurso de la editorial sostuvo argumentos a favor de la autonomía para la iglesia, la

educación y el comercio. Si bien “el pueblo es el natural encargado de velar por la educación” entiende que en Argentina desde 1883 “la educación no podría tener vida propia e independiente porque esta rama social está en la infancia y requiere ser alimentada por el Estado. Si se la deja en manos del pueblo se debilita y perjudicaría los intereses” (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 2–3).

Tanto *El Instructor* como *La Educación*¹ pueden ser considerados como expresiones parciales de un movimiento de renovación pedagógica que jugó un papel prioritario en la formación de los educadores en ejercicio y en la preparación del pueblo para aquello que concebía como urgente en relación a los intereses generales y deberes sociales. Los editores de estas revistas pedagógicas sentaron posición desde un espectro de posturas semejantes como un “movimiento educacional” democratizador que los separaban fuertemente de “los normalizadores” y, asumieron un rol activo desde la Asociación Nacional de Educación entre 1885 y 1888².

En las últimas décadas del siglo XIX tuvieron lugar diversos acontecimientos vinculados a la alfabetización que significaron no sólo la consolidación del Sistema Educativo sino la incorporación de transformaciones en el orden socio-económico. Valen como ejemplos las leyes sancionadas: la Ley N° 817 de inmigración y colonización de 1876 –también conocida como la Ley Avellaneda (1837–1885)–, la Ley de educación común de la provincia de Buenos Aires sancionada un año antes, el Congreso Pedagógico de 1882, precedido por Onésimo Leguizamón, y la Ley de Educación Común que

1 Estas fueron dos de las tres revistas que Vergara fundó y editó. Tuvo a cargo la redacción del *Boletín de Educación* en Santa Fe, hacia 1890, luego de la destitución del cargo de director de la Normal de Mercedes. Retorna a Buenos Aires en 1900. Funda *La Revolución*.

2 La Asociación Nacional de Educación contó con José B. Zubiaur como presidente y Vergara como vice, Modesto Salcedo como secretario, Sarfield Escobar como tesorero y Pedro Quiroga, Alfredo Ferreira y Agustín González como vocales. Se constituyó en Buenos Aires en 1886. (Cfr. Alvarado, 2011: 101). De la Asociación devino la Sociedad Progresista fundada ese mismo año con filiales en Mendoza, Salta y Concepción del Uruguay.

fue el resultado de un proceso plagado de tensiones en el que las ideas pedagógicas de Onésimo Leguizamón fueron presentadas desde su banca de diputado, durante el año 1883. Se sanciona también la Ley de Bibliotecas Populares. A la fundación de la Escuela Normal de Paraná le siguieron las creadas en Buenos Aires, Tucumán, Mendoza y Rosario. En este sentido, es posible visibilizar los pilares que sostenían la red legislativa: escuelas–normales, escuelas–públicas y las bibliotecas populares. Todo lo cual colocaba a la lecto–escritura como la prioridad en una política de alfabetización que pudo consolidarse como políticas de la lectura.

La Ley 1420 da lugar al posicionamiento crítico de *El Instructor* respecto de dos puntos nodales. Por un lado, el reconocimiento del colectivo docente como magisterio, la necesidad de preparar a los maestros en la ciencia de la educación y la dignificación de sus sueldos. Por otro, respecto de la enseñanza religiosa.

Si bien la Constitución obligaba al Estado a sostener el culto católico, esta prerrogativa no obligaba a las escuelas a enseñar religión. La Iglesia y la Educación eran presentadas como ramas sociales diferentes, cada una con un campo y un dominio de acción propio pero era tarea de la sociedad política marcar sus límites. Asumía *El Instructor* que frente a “los liberales de la Capital de la República” quedarían como “demasiado religiosos” mientras que, frente a los “clericales”, aparecerían como “ateos”. La Editorial apoyaba el proyecto presentado por el Dr. Onésimo Leguizamón en el que presentaban argumentos respecto de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza; gradualidad e integralidad; en concordancia con las instituciones republicanas y en protección al magisterio y a la escuela pública. El proyecto se transformó en la Ley N° 1420 de Educación Común que fué sancionada en 1884. Apelando a la tolerancia de cultos excluye la educación religiosa de las escuelas estatales –puesto que el mínimo de enseñanza contemplaba sólo a la católica sin respetar la igualdad de de los habitantes– y, coloca la enseñanza de la religión en manos de reponsables del culto (IP Año I N° 1, abril de 1883, p. 3–4). *El Instructor* a través de Leguizamón entendía que el Estado moderno tenía la obligación de dirigir la educación que todavía no podía estar en manos del pueblo, aunque aspiraba a ello. En este sentido, defendía la escuela

pública y su laicidad; sin perjuicio de contemplar la enseñanza religiosa “por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clase” (Art. 8). Esta disposición legal procuraba fomentar la igualdad social para ello apelaba al laicismo aunque no fomentara el ateísmo.

La crítica que Vergara profundiza desde *La Educación* contra el CNE –en tiempos en los que Pablo A. Pizzurno asume la dirección de la revista– y los ataques directos a los vocales y al presidente del CNE fue motivo suficiente para ser destituido. El traslado a Santiago del Estero³ no fue la opción de Vergara⁴. El Inspector de Enseñanza Secundaria, Zubiaur lo convoca a asumir la dirección de la Escuela Normal Mixta de Mercedes (Alvarado, 2009 y 2012), creada en 1887, durante la presidencia de Juárez Celman cuyo ministro de Justicia e Instrucción fue Filemón Posse. Vergara acepta⁵.

3 *La Educación* se editó durante 14 años. Vergara vuelve a Cuyo para recuperarse de salud y Pizzurno asume la dirección de 13 números (del 25 al 37) de abril a octubre en 1887 (Cfr. *La Educación*, Año I, N° 19, diciembre de 1886, p. 309; Año II, N°s 21 y 22, enero de 1887; Año II, N° 23, febrero de 1887; Año II, N° 24, marzo de 1887; abr de 1887, Año II, N° 25, abril de 1887).

4 Es posible dimensionar la controversia a partir de lo que publica *La Educación* como “Acto de Reparación” (Cfr. abr de 1887, Año II, N° 25, abril de 1887).

5 La experiencia en la Escuela Normal Mixta de Mercedes, desde la apertura de la matrícula; la conformación de una comisión de vecinos que tuvo a cargo el mantenimiento, el traslado y la ampliación del edificio; la disposición de una escuela “puertas abiertas”; la visita del primer inspector; la reforma que Vergara visibilizaba, a dos años de dirigir el establecimiento, en una carta dirigida al Ministro de Instrucción Pública, Filemón Posse, con la que advierte que altera el “programa oficial”; las actividades con las que se implementaron esas reformas que atravesaron la concepción de enseñanza y el gobierno escolar: la creación de la Sociedad El Normalista, La Protectora de Belgrano y la Caja de Ahorro Escolar, un periódico llamado El Normalista y las Conferencias donde los alumnos presentaban los trabajos que luego eran publicados en El Normalista, la celebración de las Fiestas Mayas; la creación de la Biblioteca Popular Sarmiento, puede rastrearse en algunos números

La Asociación Nacional de Educación en las figuras de Sarfield Escobar y Manuel Antequeda da cuenta de *La Mamá* en 1889⁶ (Cfr. *La Educación*, mar de 1889, a. II, nro 71). Vergara tenía la intención de presentar el texto para el autoaprendizaje de la lectura en un concurso decretado por el CNE. Las “comisiones de trabajo” y entre los Inspectores Técnicos del CNE debían consensuar normas para la enseñanza de la lectura y la producción de métodos, carteles y libros para ello. Junto a otros graduados normalistas, Vergara desiste de participar. Esta desición tuvo en cuenta la renuncia de José M. Torres –el primer director de la Escuela Normal– al puesto de miembro en la Comisión –nombrada por el CNE– para dictaminar el mérito de los textos de lectura y escritura que serían utilizados en la Capital y Territorios Nacionales durante los años 1888, 1889 y 1890 (Cfr. *La Educación*, Año II, N° 40, noviembre de 1887). La editorial Angel Estrada y Cia re–editó a *La Mamá* en 1902. Por entonces, Estrada contaba entre sus publicaciones todas las que fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Educación como *El Nene* de Andrés Ferreyra, *Lecturas morales e instructivas* de José J. Berrutti y *El buen lector* de Julia S. de Curto.

El pedagogo mendocino estaba en Mercedes cuando publica por primera vez *La Mamá*, “un libro en el que los alumnos pueden aprender sin necesidad de maestro” (Vergara, 1911: 819 y 1913: 8). En sus memorias, Vergara, manifiesta que el libro fue usado en algunas experiencias implementadas en la Escuela Experimental de Esquina; también comenta que Víctor Mercante lo nombra en su obra *La Educación del Niño y su*

de *La Educación* (Año II, N°s 28, 31, 33, 39, 41, 47; Año III, N°s 50, 52, 54 y 73; Año IV, N° 90, 94–95) y también en la tesis doctoral de Mariana Alvarado (2013: 267–275).
 6 *La Educación* publica ese mismo año un artículo titulado “Primeras lecciones de Lectura de La Mamá” se trata de un diálogo entre maestro y niños a partir del cual pone en escena el modo en el que es posible aproximar a los niños a “leer alegre y concientemente” (*La Educación*, Año IV, N° 77, junio de 1889, p. 1269–1270 también en *La Educación* a IV, nro 80, 1330 y 1331). Es fundamental señalar la difusión del texto desde la Revista Pedagógica, puesto que fue el modo en el que llegó a las escuelas.

Instrucción. La utilidad del texto es puesta en valor –según relata– por algunos directores de escuela como Juan W. Gez y José María Monzón. Desde San Juan y, por intermedio de Mercante, entonces parte del Consejo de Educación, recibe noticia de que el libro era pedido desde las escuelas pero que a la provincia llegaban otros textos de lecto–escritura. En este sentido, Carlos Norberto Vergara atribuye reconocimiento al texto *La Mamá* desde la práctica, el uso y la demanda apelando además a la autoridad de los directivos, de un experto en la materia como el positivista Mercante y, desde lo que “efectivamente” pasaba en las escuelas. Aún así no fue suficiente para el Consejo Nacional⁷ ni para Vergara, quien se lamenta de no haber contado con la “independencia económica” que pudo haber significado para él (Vergara, 1911: 818).

Años más tarde, en 1921, escribiría *El libro de los niños y de los que a ellos se parecen*, si bien, pudo publicar muchos otros como *Revolución Pacífica* (1911), *Nuevo Mundo Moral* (1913), *Filosofía de la Educación* (1916) y *Evolugía* (1921), aquel tuvo la particularidad de ser el segundo texto destinado a los niños “por eso en este libro devuelvo a los niños lo que es de los niños, porque ellos me lo dieron, y porque he comprobado que las más importantes doctrinas científicas donde mejor arraigan para dar los más preciados frutos, es en los cerebros nuevos” (Alvarado, 2009: 254). Podría considerarse como texto de lectura para quienes hayan pasado por *La Mamá* y se hayan iniciado en un tipo de lectura que, tal como Vergara propone, coloca en escena figuras ejemplares desde lo biográfico.

Si aceptamos que “las locuras de Mercedes” (Vergara, 1911: 29–31 y 804–818) respondieron a un krausismo pedagógico, netamente experimental, en el que Vergara ensayó⁸ en clave americana lo que no sólo había

7 Finalmente, sobre los textos escolares se decretó la uniformidad en todas las escuelas argentinas en un periodo de tres años (1888–1889–1890): No se permitía el uso de otros textos que no fueran aceptados por el CNE. La resolución del CNE acerca de la uniformidad estuvo vigente incluso durante los años 1901–1907 y 1909. Entre 1911 y 1912 el Consejo Escolar puede elegir los textos a usar dentro de una lista ofrecida por el Consejo.

8 Ensayo que como expresión de la Escuela Nueva Argentina constituiría el antecedente

bosquejado en *El Instructor* sino aquello de lo que fue parte desde muy joven en la “escuela de la libertad” con Pedro Scalabrini (Vergara, 1911: 169, 773 y 776), es posible coser un hilván entre la campaña pedagógica krausista (1878–1886) iniciada con *El Instructor Popular* y la experiencia de reformas (1887–1889)⁹ anudada a *La Mamá* y, luego a *El libro de los niños y de los que a ellos se parecen*, por los métodos de lectura (Cfr. Alvarado, 2011: 115–117; Roig, 2006: 98 y Arata–Terigi, 2011: 16). Nos proponemos en este apartado transitar ese nudo anclado en las páginas de *El Instructor Popular*.

El método de lectura en *El Instructor Popular* (1883)

En 1883 *El Instructor Popular* refiere a las “lecciones de objetos” también conocidas como “lessons on objects” o “teachin objects”. Un género de enseñanza oral implementado como punto de partida de “todo método de enseñanza” desde el primero al último año de la educación en escuelas públicas (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 5).

que llevaría Florencia Fossatti a traducir el “gobierno propio” en los “tribunales infantiles” en la experiencia de la Escuela Quintana dando continuidad a “una” pedagogía con características propias, tesis que pone en discusión la mirada de Adriana Puiggrós (Cfr. 1990: 189)

9 Si bien hemos periodizado la obra vergariana en campaña pedagógica krausista, experiencia de reformas y revolución desde los libros (1900–1929) cabe señalar que es posible transversalizar esa periodización doxográfica si atendemos al programa de reformas políticas y sociales de amplio espectro que pudo divulgar con los cinco folletos aparecidos entre 1909 y 1915 con los que apostaba a producir transformaciones del orden social federalizando, descentralizando, autonomizando las organizaciones y asociaciones vecinales con elecciones directas, otorgando un lugar a la mujer en el ámbito público no sólo en la defensa por el derecho al voto sino el derecho a ser elegida, disminuyendo el poder policial, desvinculando Iglesia–Estado, suprimiendo las cárceles, aboliendo la pena de muerte y garantizando la gratuidad de la justicia, juicios orales y públicos (Alvarado, 2011: 157–159 y 2013; Vergara, 1911, 1915a y 1915 b y 1916: 595–605).

Algunos años antes, Pedro Scalabrini desde la Normal de Paraná había tomado contacto con las ideas positivistas y evolucionaristas de Augusto Comte, Herbert Spencer y Charles Darwin. El positivismo fue, a juicio del historiador de las ideas Arturo Andrés Roig, un movimiento constituido en parte sobre los materiales espiritualistas y, en parte, como rechazo a los mismos que, intentó asimilar a los racionalistas románticos. Tuvo sus primeras manifestaciones débiles hacia 1870 para alcanzar pleno crecimiento en 1880 y, su momento de floración, en las primeras décadas del siglo XX, tiempos en los que adquiere envergadura una corriente de inspiración krausista que se manifestó como movimiento político: el radicalismo (Cfr. Roig, 2006: 16–17 y Alvarado, 2011: 222).

El espiritualismo en coexistencia con el positivismo son concebidos por el historiador mendocino como episodios modernos cuya culminación –en 1930– significó la conclusión de las últimas manifestaciones de la conciencia romántica. Allí, instala formas de pensar derivadas de la etapa espiritualista romántica que hicieron “de transición” entre el espiritualismo de la segunda mitad del siglo XIX y el despertar de actitudes que las excedió aunque las supuso desde el liberalismo. Tanto espiritualismo como positivismo se presentaron como momentos de un movimiento más amplio. En este sentido, antes de considerar al positivismo como posición exclusiva y excluyente, Roig lo circunscribe en el marco de una pluralidad de tendencias, corrientes y posiciones diferentes “fuertes o imperantes”, que luego pasaron a constituir un conjunto de corrientes “débiles o subyacentes” y que, por último tuvieron expresión en formas derivadas de “transición” de una a otra¹⁰. La influencia del positivismo en el ámbito pedagógico fue matizada por otras posiciones como las de Pestalozzi,

10 La tesis que reconoce matices y/o posiciones, tendencias dentro del positivismo sería compartida en parte por Oscar Terán (2004) cuando diferencia entre posiciones anti-imperialistas y de derecha dentro del positivismo; por Hugo Biagini (1985) al señalar la presencia de positivistas críticos y espiritualistas que en el hacer político se manifestaron como conservadores, liberales, socialistas, nacionalistas y antiimperialistas; incluso por Gregorio Weinberg cuando sugiere un liberalismo avanzado y socializante como característico de una línea del positivismo.

Froebel y Herbart. La presencia de las lecciones de objeto en *El Instructor Popular* nos permiten anudar positivismo y krausismo aludiendo tanto al contexto discursivo de las clases impartidas por Pedro Scalabrini como a su influencia en Carlos Norberto Vergara.

El ideal pedagógico de Scalabrini –compartido y radicalizado por Vergara– de base krausista asumía que “el universo puede observarse a través de cada objeto”. De allí que, las lecciones de objeto implementadas por los graduados normalistas argentinos, combinaban el interés por promover el conocimiento científico en el lugar de los hallazgos con la palabra del alumno en vínculo con el medio. “El espíritu científico de Scalabrini”, tal como Vergara lo recuerda, convertía las clases de historia y las de filosofía “en reuniones libres de jóvenes estudiosos” en las que se hablaba de los asuntos más relevantes para la vida (Vergara, 1911: 773–775 y 1916: 560).

La prensa escolar que presenta el método a los “institutores” ya había publicado números antes los principios pestalozzianos (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 3–4):

- seguir el orden natural
- no decir nada al niño de lo que él pueda descubrir por sí mismo
- ir de lo simple a lo complejo
- no explicar más que una dificultad a la vez
- ir paso a paso sin detenerse
- la medida de la instrucción no es lo que el maestro puede dar sino lo que el niño puede recibir
- asegurar para cada lección un fin determinado, inmediato y próximo
- desarrollar la idea después de la palabra
- perfeccionar el lenguaje
- proceder de lo conocido a lo desconocido
- avanzar de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de la síntesis al análisis.

Principios animados por el método del pedagogo suizo Johan Heinrich que priorizaba el aprendizaje por ejercicio de la percepción de los

sentidos¹¹. La experiencia se convierte en el camino que, siguiendo las claves pestalozzianas, se resumía en tres momentos de la comprensión: “imagen, idea y signo, que dinámicamente corresponden a sentir, pensar y expresar” (Mercante, 1960: 217). Un proceso que comienza “ante los ojos” o “al oído”. Un laboratorio para la vista y la escucha que pasa al ensayo de pensamientos, a hipótesis, a conjeturas que, en los primeros años, se corroboran por la experiencia inmediata, pero que, luego llevaría a la formulación de hipótesis y conjeturas sin validación ni contrastación sino como instancias de producción individual y/o colectiva. En algún punto la propuesta de aprendizaje implicaba producir conocimiento nuevo. De ahí, la exigencia de la acción y el rechazo a la repetición mecánica o al memorismo que fueron la base del modelo dominante a partir de la enseñanza prolongada y repetitiva del abecedario, de las sílabas, del deletreo con el que los alumnos llegaban (si lo lograban) penosamente a la lectura oral¹².

En este sentido, la aprehensión sensible, la percepción y la intuición se presentan como un inicio que puede tener continuidad, secuencialidad y gradualidad en una enseñanza que si bien parte de la experiencia sensible y prioriza los sentidos precisa de planificación, es decir que había un método a seguir y el método no era la improvisación aunque priorizara el espontaneismo.

Tal como las presenta *El Instructor*, las lecciones de objetos se

11 Los lineamientos del método pestalozziano aparecen en la obra de 1801, *Comment Gertrude instruit ses enfants* [Cómo instruye Gertrude a sus hijos]. Aparecen allí aspectos de la pedagogía contemporánea que otros como Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget, continuaron desarrollando.

12 A inicios del XIX, en 1821, el Cabildo dispuso la implementación del método Lancaster que propuso la enseñanza mutua con un monitor cada diez niños bajo la supervisión de un maestro. Se aseguraba de este modo la masificación de la enseñanza. Desde la imprenta fundada por el Virrey Cisneros se editaron cartillas, carteles, tablas, cartones que priorizaban la memoria y la repetición en voz alta. Aparecen, luego, desde 1849 en adelante, desde *El Mercurio*, la crítica sarmientina con numerosas referencias a silabarios, cartillas, recursos e innovaciones para enseñar a leer en castellano.

organizaban a partir de un objeto elegido por el institutor. Esa elección estaba condicionada por el contexto de los alumnos puesto que *El Instructor* aconsejaba que la educación en la escuela debía proceder metódicamente como continuidad “de la relación de la que el niño recibe en la familia”. Esta apreciación del contexto implicaba, al menos dos cuestiones: por un lado, atender a los conocimientos previos, a “lo ya adquirido en los hogares”. Así, las lecciones ponían al niño “a la vista y lo obligaban a darse cuenta”. Por ello, “los primeros objetos de que se hablará serán, pues, aquellos que le son más familiares una silla, una mesa, un cuchillo, pan, leche, vino, un libro, un reloj, etc.” (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 6). Por otro lado, la lección se organizaba articulando preguntas y respuestas. De modo que el institutor “trabajaré, desde luego en acostumbrarlos a mirar los objetos, a enumerar y nombrar sus diferentes partes y propiedades” (*Ibidem*). De este modo, podía implementarse con un grupo pequeño o bien numeroso de niños, todo dependía de las dimensiones del espacio y de las posibilidades de ver, escuchar, responder y descubrir intuitivamente al concepto.

Una naranja, por ejemplo: cada niño a su vez nombra y muestra las diferentes partes; las cáscaras, el jugo, la pulpa, las granulaciones, las divisiones, lo interior, lo exterior, la superficie, etc.; después las cualidades: de un amarillo rojo, redonda en forma de bola, la pulpa dulce, refrescante y de olor agradable, etc. (*Ibidem*).

Si bien inicialmente las lecciones de objeto son la “excusa” para aprender a hablar todos igual, todos al unísono se trataría además de una oportunidad para enriquecer el lenguaje e incorporar palabras desconocidas. Pero *El Instructor* lo sugiere como método para incorporar términos más complicados o menos comunes, términos técnicos que expresaran propiedades.

“Estudiando los objetos en un orden diferente, se conduce al niño a distinguir otras cualidades que no están exclusivamente bajo el dominio de los sentidos. Enseñando la lana de un pedazo de paño, se le hace distinguir los objetos artificiales o fabricados de los naturales, de los indígenas, de los exóticos (*Ibidem*).

En el siglo XVII con las *Meditaciones Metafísicas*, el filósofo moderno incorporaba en la Segunda Meditación, un análisis exhaustivo de un “trozo de cera” –que lleva a René Descartes a referirse al dualismo sustancia extensa/sustancia pensante– similar a lo propuesto en las lecciones de objeto de finales del XIX. Lo único que distanciaría esas meditaciones presentadas en la Sagrada Facultad de Teología de París de una lección de objeto tal como la propone *El Instructor* es que aquellas fueron realizadas en soledad y, estas proponen una dinámica de un encuentro entre varios a partir de preguntas y respuestas que avanzan en la medida en la que se produce colaborativamente a partir de lo aportado por los más pequeños y no de lo dicho por el institutor aunque en cualquiera de los casos a la “luz de la razón natural” que privilegia la esencia sobre la existencia y el concepto sobre la representación¹³.

Sin embargo, las observaciones sobre la cal, el carbón, el fósforo, hojas de rosas, mariposas son ejercicios con los que es posible desarrollar facultades perceptivas o intuitivas, fuente y origen de las ideas sensibles, sostiene *El Instructor*. Cuando los alumnos han adquirido suficiente preparación como para escribir en la pizarra los resultados de sus observaciones, es posible escoger objetos pertenecientes a una o a diferentes clases de metales, líquidos o bien de especies, minerales, animales, vegetales. En este sentido, las lecciones de objeto podían atravesar cualquier materia en cualquier nivel de la enseñanza. Aunque fundamentalmente debían impartirse en primaria puesto que, señala Vergara:

la enseñanza de la lectura debe principarse dando a conocer palabras representantes de objetos conocidos ¿cómo empieza naturalmente el niño a aprender palabras? Ve un objeto, oye su nombre e imita el sonido que lo representa (Acta de conferencia del día 28 de abril (IP, Año I, N° 3, 15 de mayo de 1883, p. 22).

13 Cabe quizás aquí señalar que si bien las lecciones de objeto refieren al “ver” y al “oír” lejos está el sustento teórico–epistemológico de lo que más tarde se puede explorar con los aportes de Maurice Merleau–Ponty o los de Derrida a propósito de la obra de Jean–Luc Nancy.

En grados superiores se sugería construir analogías para establecer similitudes y diferencias que pudiesen existir bajo un punto de vista físico pero, agrega también, moral. Visibiliza además la posibilidad de reflexionar sobre los propios procesos perceptivos, es decir, de poner-se a sí mismo como objeto para la lección y de hacer conciente los recorridos a través de los cuales conocemos.

Si bien *El Instructor* en los primeros números introduce la referencia a las lecciones luego, con la incorporación de las actas de las conferencias pedagógicas, produce una inversión netamente epistemológica que coloca a la clase como objeto de la lección de los obreros de la educación a diferencia de las Conferencias en otras partes del país en las que la propuesta era cercana a las de un *meeting* político.

En las memorias de *Revolución Pacífica* Vergara escribe hacia 1911:

En las conferencias ya inicié el sistema que hoy continúo: cada uno colaboraba como y cuando quería; pero como mi ocupación era estimular a todos los obreros, siempre habían muchos dispuestos a tomar parte y a presentar trabajos, de modo que, formando ambiente tenía más colaboradores que si hubiera procedido con imposición. Luego empezaron a tomar parte con interesantes trabajos los profesores de las escuelas normales, y las conferencias tenían numeroso público que llenaba el local. Esto era en los años 83 y 84 en aquel tiempo se presentaban a las conferencias temas muy interesantes, fuera de las clases prácticas dadas con niños de las escuelas (Vergara, 1911: 782-783).

La primera conferencia de la que da cuenta *El Instructor* en el número 4¹⁴ y que tuvo lugar en el departamento de Maipú de la Provincia

14 La inauguración de las Conferencias se llevó a cabo en la Escuela Normal de Maestras el 28 de abril de 1883. Estuvo a cargo de Vergara, Inspector Nacional, como voz legitimada para hablar. El pedagogo inició su discurso señalando que no ha preparado nada para la ocasión. Vergara improvisa voluntariamente –no puede tratarse de un olvido– puesto que apela a “la conciencia de la causa que defende-

de Mendoza, bosqueja una “lección de objeto”. Coloca allí a la escena pedagógica para que el maestro la lea. El objeto elegido por la Srta. Villanueva fue “la silla”. El bosquejo de la escena no refiere al espacio, no individualiza a los pequeños ni en cantidad, ni en sexo, ni en edad. Sólo sabemos por la estructura del acta qué docentes asistieron a la Conferencia y fueron espectadores de la clase. Sin embargo, la práctica escenifica algo que no aparece entre las indicaciones de *El Instructor*: el institutor es el que pregunta, el discípulo es el que responde.

La Srta. Villanueva pregunta: ¿qué es? ¿para qué sirve? ¿qué partes tiene la silla? ¿para qué sirve cada parte? ¿qué sucedería si la silla careciera de alguna de sus partes? ¿si no tuviera patas? ¿y si no tuviera asiento? y si ¿no tuviera respaldo? (IP Año I, N° 4, mayo de 1883, p. 29–30).

¿Qué pregunta la Srta. Villanueva? Lo que todos los pequeños pueden saber. Todos respondieron a todas las preguntas. Respondieron quizás, lo que todos esperaban que respondieran, puesto que parecen responder obviedades. El gesto de la Srta. Villanueva propone pensar en lo ya sabido pero también en lo por saber. Sus preguntas se dirigen a las consecuencias inmediatas de lo por suceder. Sus preguntas ligan un momento actual por uno posible en un futuro imaginario sobre el cual se presentan hipótesis de lo pervenir. Aún así, las respuestas son las compartidas por todos, los pequeños responden lo sabido por todos, lo que todos quizás sabían que iban a responder. No hubo sorpresas en sus respuestas. Las preguntas de la Srta. Villanueva no preguntaban, como la mayoría de las preguntas de examen, aquellas eran retóricas.

Al final de la conferencia el espacio para la crítica permitió que algunos señalaran que la lección “estuvo bien dada porque se procedió por partes y en orden” o bien que “después de que un niño dé la respuesta que todos la den a coro” o que “las preguntas no recaigan sólo en uno” o “se distribuyan las preguntas para que todos respondan” y, finalmente, alguno alude al material de la silla y a la ausencia de preguntas sobre

mos”: “al menor debe garantizarse el derecho a la vida física y moral, para la cual debe darse el alimento corporal y espiritual de otro modo no se le dispone para la libertad que tendrá” (IP, Año I, N° 3, 15 de mayo de 1883, p. 19).

maderas y esterillas. ¿Qué señalan los espectadores?

- las respuestas corales son una confirmación del aprendizaje
- preguntarle a cada uno es el modo para participar
- es posible proceder por partes y en orden
- es posible enseñar lo que ya se sabe
- enseñar es preguntar por lo que ya se sabe
- el docente pregunta retóricamente

El visitador de escuelas que dirigía la conferencia junto a Enrique Segura, Antolín Rodríguez, sugiere la conveniencia de incorporar una síntesis al final de la lección. El director propone una instancia al final de la lección de objetos en la que el institutor refiera a cada una de las intervenciones realizadas por los más pequeños aunque insiste en la repetición en concierto, como si de un templo se tratara. Insiste además en una precaución. El maestro tiene que prever un plan para hilar ideas, anticipar la lección.

El Instructor incorpora un artículo titulado “Necesidad de previa preparación para dar una lección” (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 39–40). La escena que, el Acta de la conferencia pedagógica ofrece, da lugar a que se insista en la necesidad de “pensar y preparar de antemano el orden”. La Lección de objetos requería de un trabajo previo, un pequeño bosquejo que sirviese como guía. Estas notas que el institutor prepara debían atender a los siguientes puntos:

- antes de definir dar ideas generales, incorporar ejemplos y comparaciones entre ellos
- poseídas las ideas por la clase, dar el término
- solicitar ejemplos a la clase
- presentar definiciones

La función del servicio escolar era valorada por los Inspectores en los Informes¹⁵ que publicaba *El Instructor Popular*. Uno de los objetivos

15 *El Instructor Popular* publicaba los Informes de los visitadores de escuelas del

de estos Informes era indicar el estado de la enseñanza en la Provincia de Mendoza y uno de los indicadores para hacerlo era describir los métodos de enseñanza y los programas seguidos en Religión, Moral y Urbanidad, Historia, Geografía, Aritmética, Caligrafía, Lectura, Labores de Mano y Lecciones de objeto. Podemos inferir que las Lecciones de objeto no sólo eran un método de enseñanza sino además una materia, es decir, el Programa Oficial refería a un espacio específico en la curricula. Sin embargo, en la mayoría de los Informes publicados se señala que los alumnos no habrían recibido Lecciones de objeto durante 1883.

El método de lectura en *La Mamá* (1902)

Entre fines del siglo XIX y principios del XX los “libros de lectura” utilizados fueron *Anagnosia. Método para enseñar a leer en pocos días* (1885) de Marcos Sastre, *El rudimentarista* de Emma Nicolay de Caprile, *El Nene* de Andrés Ferreyra (s/f), *El ABECE* de Mercante, *Ejercicios de Lectura* de Ferreyra y Aubin, *Paso a Paso* de José H. Figueira y *Pininos* y *El libro del escolar* de Pablo Pizzurno.

Anagnosia como *El rudimentarista* propusieron como método el fónico que parte de un vocablo mnemónico con el que evita el nombre de la letra, a diferencia del ABECE que proponía el aprendizaje desde el abecedario como inicio del deletro. Si bien integran modelos memorizadores, *El Rudimentarista* se diferencia por brindar explicaciones sobre el proceso de la lectura, en el que incluye la necesidad de “entender”. En oposición a los métodos del ABECE y el fónico, los integrantes de la Sociedad de Amigos de la Educación de Montevideo, creada en 1868, proponen como punto de partida la palabra para llegar a la significación de la escritura. Braslavsky (2000) apunta dos tendencias en esa línea: por un lado, José Pedro Varela y por otro, Francisco Berra, ambos inspirados en el Manual

mismo modo que *El Monitor de la Educación Común* lo hacía con los Informes de los Inspectores Nacionales; lo mismo sucedía con las Actas de las conferencias pedagógicas, mientras *El Instructor* publicaba las del interior de la Provincia, *El Monitor* lo hacía con las del interior del país (Cfr. *El Monitor*, Año II, octubre de 1883).

de Lecciones de Objetos de Norman A. Calkins y su método de construir palabras, traducido al castellano por Emilio Romero y José P. Varela y, publicado en 1872 bajo los auspicios de la Sociedad (Varela, 1947: 217–230).

Varela proponía partir de la percepción de la palabra escrita, asociar la palabra hablada y de allí llegar a la significación. Para Berra el punto de partida era la percepción de la palabra escrita que asociada a la cosa o a la ilustración de la cosa derivaba en la significación.

El nene incorpora ilustraciones unida a las palabras como unidad significativa del lenguaje. Si bien mantiene la palabra indivisa conserva la tradición de las cartillas y sus combinaciones posibles. El libro del escolar (1901) publicado en 1941 con el título *Progresá* como edición mejorada se propone “despertar el amor a la lectura, formar el hábito de leer”. Por eso recomienda leer antes las palabras en silencio, sobre todo, si son de difícil pronunciación para evitar que se “distragan la atención de lo principal que es el asunto”.

El Instructor Popular presentó las Lecciones de objeto en las publicaciones de las Actas de Conferencias desde 1883, seis años más tarde, en 1889, mediando “las locuras”, Vergara publica *La Mamá*.

Hacia 1902, la segunda edición de *La Mamá*, propone que los niños aprendan a leer y a escribir. El texto cuenta con 16 lecciones en 36 páginas. El libro de lectura primaria tiene como destinatario inmediato a los niños y recién en la página final, al maestro, ofreciéndole “instrucciones”.

El maestro empezará por hablar del tema a los niños, expresando las ideas que contiene la lección; luego, la lee y pide que la preparen para el día siguiente [...] Así, señalamos el camino para que los libros de lectura, perfeccionados en adelante, permitan al niño, aprender a leer por sí solo, mediante las bondades del texto (Vergara, 1902).

El maestro dispone el espacio para que los niños se inicien en un recorrido que desborda a la institución educativa puesto que el aprendizaje no se reduce a lo que pueda darse dentro de la escuela.

Relaciones entre la palabra y las ilustraciones denotan y connotan con ejercicios de búsqueda entre palabras conocidas y palabras por (re)conocer.

Con la primera palabra deben hacerse diversos ejercicios, tales como que las busquen entre otras, en la página siguiente, y en la pizarra mural, etc. [...] cuando los alumnos sepan varias palabras, se escriben en otro orden en el pizarrón y se les pide que las lean... (*Ibidem*).

La connotación iconográfica es performativa; por asociación de ideas –Herbert Spencer– propone vínculos desde lo afectivo. Por ejemplo, madre/padre/hijo/hermanos/amigos y visibiliza roles por sexo y por edad –cuidado/defensa/protección/castigo–. En algunas lecciones presentan representaciones paritarias de niños y niñas de diferentes edades precedidos por la figura femenina de maternazgo en ocasiones y por la masculina protectora sin que se priorice una sobre otra. “La niña juega, el niño come” o “el niño pinta, la niña lee”.

Diluye estereotipos y presenta situaciones igualitarias donde la escena coloca a los pequeños en acciones distintas aunque equivalentes. En otras lecciones la figura femenina es vinculada a ciertos elementos de trabajo como las alfileres y la máquina de coser y la figura del varón con el hacha, con el trabajo de la tierra, lo maternal con la higiene y la curación, lo paternal con la distribución de premios y castigos. En este sentido, las diferencias de género son visibilizadas en el mundo adulto y no en el espacio infantil en el que los espacios abiertos y no la escuela, el juego y no la clase, tienen prioridad. Las escenas proponen pequeños y pequeñas de clase media acomodada con libros, juguetes, mascotas y animales de granja, que dialogan entre ellos y con adultos. Las escenas son puestas ahí para ser leídas, sin embargo la metódica refiere, en principio, sólo a lo textual. “Uno de los últimos ejercicios será que descompongan la palabra en los diferentes sonidos con que se pronuncia cada una, y que las escriban separadas en sílabas”.

De la palabra a los sonidos elementales en vínculo con las letras que se significan al combinarlas en el habla y en la escritura. De la palabra a sus elementos más simples en sílabas luego, las sílabas habladas en sonidos y las sílabas escritas en letras mostrando cómo se combinan, para retornar al estruendo de las frases compuestas con palabras.

De la unidad a sus elementos más simples sin que los elementos pierdan la unidad; entre esos elementos las figuras, las estampas –las ilustraciones– auxilian como soporte.

Aprendidas estas palabras que son generadoras de las comprendidas en la lección primera en ésta podrán los niños leer por sí mismos, con el auxilio de la figura. Si se les presenta alguna dificultad, se les lleva a (sic) la palabra generadora correspondiente. Así, si no saben leer *amo* se les lleva la atención a la primera parte de *ala* y de *mono* [...] hay conveniencia en hacer comprender al niño, que los elementos de algunas palabras nuevas necesitarán buscarlos en palabras generadoras de las páginas atrasadas y esto mismo lo descubrirá sin dificultad cuando se trate de una sílaba nueva que forma parte de una frase cuyos elementos son todos conocidos (*Ibidem*).

El aprendizaje tiene lugar por relaciones de asociación y comparación en ejercicios intuitivos o juegos por descubrimiento de búsqueda y rastreo.

El método de lectura

En el Acta de la conferencia del 28 de abril (IP, Año I, N° 3, 15 de mayo de 1883, p. 20–22) Carlos Norberto Vergara se ocupa del Método de lectura. Inicia “según el agricultor que limpia el terreno antes de echar la semilla” con una crítica a los métodos utilizados por los maestros. Pretende dar a conocer un procedimiento desconocido por la mayoría de allí que “es indispensable despojarnos aunque sea temporalmente de nuestras viejas arraigadas creencias”, explica. La advertencia del pedagogo invita a construir un proceso de aprendizaje que va del despojo de ideas previas a la crítica de lo estandarizado.

A continuación presenta el método alfabético, el fónico y el sintético. Explica, el método fónico inicia el aprendizaje de las letras y esto va contra los principios que son normas en la enseñanza puesto que el conocimiento que se da al alumno debe estar basado en lo conocido por él. “Naturalmente” el niño no parte del nombre de la letra sino del nombre de los

objetos. De las palabras a la letras como partes de un todo y no como figuras aisladas y vacías de sentido. El método avanza del enlace del nombre al signo, pero el nombre de la letra no produce el sonido. De modo que, comunica Vergara, la enseñanza de la lectura por deletreo es perniciosa porque parte de los vicios puesto que parte del sonido de la palabra por el nombre de la letra sin dar tiempo a comprender lo que se lee.

La conferencia que tuvo lugar en Maipú el cinco de mayo, que *El Instructor* publica el 31 de ese mismo mes, estuvo a cargo de Antolín Rodríguez. Señala Rodríguez que los métodos de lectura alfabético y fónico son deficientes por contradecir los principios presentados por Vergara. Presenta a continuación el “método de palabras” el cual, sostiene, consiste en “presentar a los niños un objeto, luego la estampa del mismo, enseguida la palabra escrita en la pizarra mural para que ellos la pronuncien clara y distintivamente para que ellos la reconozcan por su forma sin hacer referencia alguna a las letras que la componen” (IP, Año I, N° 4, 31 de mayo de 1883, p. 29–30). En la segunda conferencia, en Maipú, Vergara presenta la lección que trataría, lo planteado por Rodríguez y que, estaría a cargo de Ferreira. La escena coloca al maestro junto a los alumnos en diálogo. El maestro pregunta “—¿qué palabra aprendieron la lección anterior?”. Los alumnos responden “gato”, entonces el maestro procede a escribir en la pizarra-mural varias palabras entre ellas “ganso”, “gasto”, “gato”, “grana”, “gala” y solicita que identifiquen la palabra que aprendieron. A continuación pregunta de nuevo “—¿Qué otra palabra aprendieron?” y los alumnos le responden “—la palabra ‘ojo’”. Ferreira procede de modo similar y coloca en el pizarrón-mural las palabras “ola”, “onza”, “ojo”, “oso” y solicita que le digan qué dice aquí: “ojo” y los alumnos en coro responden “ojo”. Luego propone “¿qué hace el gato?” con lo cual espera que combinen las palabras en oraciones.

Vergara intenta poner en valor los métodos a partir de una teoría del conocimiento que liga krausismo y positivismo y que enuncia de manera insipiente. Partir de la pregunta “¿cómo empieza naturalmente el niño a aprender palabra?” y responde “ve un objeto, oye su nombre e imita el sonido que lo representa”. De este modo, entiende que la enseñanza de la lectura debe iniciarse dando a conocer palabras (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 36).

De todas las palabras, las que se darán a conocer a través del “método de palabras” serán:

- palabras familiares
- palabras como representación de objeto
- palabras como un todo
- palabras para generar nuevas combinaciones

Para conocer el método hay que ponerlo en práctica y para juzgarlo es preciso conocer los resultados. De lo que se trata es de evitar “pronunciar maquinalemente” o “leer palabras inconscientemente”.

Si para enseñar la lectura sólo se tiene en cuenta el objeto inmediato de hacer conocer los signos que representan las palabras orales sin preocuparnos de nada más, se procedería erróneamente y no sólo perjudicando las facultades del discípulo” por ello, insiste el pedagogo, no debemos olvidar que el fin general de la educación es “perfeccionar al ser humano desarrollándole simultánea y armónicamente todas sus facultades (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 37).

Al maestro le compete ingresar en el mundo de sus alumnos para conocer “las” palabras. Cada comunidad, probablemente contará con “palabras situadas”, “palabras de la región”, “palabras propias”, “palabras del entorno” familiar que compartirá con los niños del lugar donde vive. Esas “palabras familiares” saldrán de la casa para entrar en la escuela. Los niños son invitados a conocer lo que ya conocen, pero ahora, de otro modo. Pretende hacer conciente eso que se sabe.

El objeto aparece como punto de partida para generar palabras que amplíen lo que representa. Así la Lección de objeto aparece como el camino predilecto para enseñar a leer y escribir.

La palabra en su totalidad permite, acompañada del objeto y/o de la ilustración, concientizar lo que designa. La relación que establece es de la palabra al mundo de las cosas sin detenerse en el sonido y en el nombre de las letras. De lo que se trata es de entender lo que las cosas son, de

qué están compuestas, para qué sirven, a quiénes son útiles, cómo pueden mutar, qué consecuencias para la vida acarrea esa mutación, cuáles son los efectos de intervenir un objeto.

La combinación entre palabras permite pasar a la oración. De las palabras familiares como “mamá” o “pan” o cualquier palabra ya conocida que se elija del entorno inmediato de los más pequeños se pasa a la idea y no sólo a palabras sueltas por ejemplo: “mamá come pan” y luego al orden inverso.

Al tomar el libro lo hará sabiendo que va a hablar con su autor para que la palabra generadora de deseo le enseñe para que le transmita sus interesantes ideas” (IP, jun de 1883, a 1, nro 5, p 38). Se trata de formar “lectores inteligentes en alto grado” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, p. 81).

Formuladas tres o cuatro oraciones (sentencias en el texto), recién entonces, se procede a descomponer las palabras en sus elementos mínimos, yendo de la oración a la letra, como partes y no como sonidos.

Como Inspector Nacional, Vergara, presenta la dificultad que tienen las Escuelas Elementales, producto de ser instituciones en las que “en menos tiempo se les exige más, por ser las que más hay en la provincia”. Se trata preparar niños adelantados sin textos con los cuales preparar sus lecciones. Los textos son considerados por el pedagogo como aptos para cierto tipo de enseñanza, la propia del párroco. Un cierto tipo de enseñanza vinculada a la explicación, a la reproducción del dogma, donde poco o nulo lugar tienen los más pequeños o las preguntas. Un tipo de enseñanza, sin embargo, que considera útil para instuir preceptos morales y cívica, es decir, cuando de principios, garantías y libertades se trata. En otro tipo de enseñanza el texto, sugiere Vergara, es auxiliar del maestro para preparar lecciones; en las clases podría ser utilizado por los chicos para avanzar de lo conocido a lo desconocido.

En nuestras escuelas donde todo su plan de estudios es práctico considero inútil los textos, porque el programa que tenemos es muy

exigente” (IP, jun de 1883, a 1, nro 8, 61) y, más adelante Vergara agrega, “queda entre nosotros la creencia que el uso de los textos en nuestra escuela elemental es el complemento de nuestro sistema, porque en ellos encuentra el joven alumno definiciones y reglas que por lo regular se hacen aprender de memoria y que las repite más o menos con lucidez (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 62).

Preserva un momento de la lección al que denomina “razonamiento de segundo paso” y que está destinado a dar repaso a la lección anterior. Un momento que puede tener lugar en cualquier tramo de la lección para traer ideas ya trabajadas, con las que ya se cuentan y establecer relaciones con las siguientes.

Políticas de la lectura

El primer número de *El Instructor Popular* incluye un artículo titulado “El pueblo es el natural encargado de velar por la Educación”. En ese artículo Vergara, el editor, presenta la matriz krausista (Cfr. Alvarado, 2011: 201–202) que atravesarían toda su producción discursiva posterior y que cobraría forma en tiempos de la “revolución desde los libros”¹⁶. Los discursos vergarianos se inscriben en una inextricable unión entre krausismo y positivo que asume desde el método escalabrino, el krausismo español de Giner de los Ríos y el krausismo de Ahrens y Tiberghien y se expresa en el empleo de categorías como armonía, organización, organicismo, unidad, variedad, idea, ideal, progreso, medio, herencia, en el marco de las cuales

16 “Revolución desde los libros” refiere al tercer incidente doxográfico en el marco de los cuales se articula la obra vergariana situada específicamente entre 1900 y 1929. En ese periodo Vergara publica *Revolución Pacífica* (1911), *Nuevo Mundo Moral* (1913), *Filosofía de la Educación* (1916), *Evolución* (1921), *Solidarismo. Nuevo sistema filosófico* (1924). Algunos folletos son parte de estos incidentes: *Gobierno propio escolar* (1909), *Sufragio Universal* (1911), *Programa Radical de Gobierno* (1915), *Evangelio Pedagógico* (1915), y un *Proyecto de Ley Nacional de Educación* (1915).

puede construir categorías propias como solidarismo, evología, equilibración, acción colectiva, ascenciología, autoeducación, gobierno propio.

Este breve artículo al que hacemos referencia pone en movimiento, de manera incipiente aún, las categorías que luego cobran organicidad. Líneas más arriba decíamos que Vergara tenía la pretensión de poner en valor los métodos de lectura desde la experiencia docente, desde la práctica concreta; un ejercicio que involucraba a los más pequeños. Asumimos que la opción por la “palabra generadora” estaría animada por una teoría del conocimiento que liga krausismo y positivismo y que enuncia de manera insipiente sin explicitar los supuestos teóricos. Quizás si apuntamos algunas notas en relación a la dialéctica dual krausista en lo que dista de la dialéctica hegeliana nos permita al menos percibir el movimiento. De aceptar esta tesis asumiríamos lisa y llanamente que la matriz con la que aprendemos a leer y a escribir “es” la matriz que nos configura subjetivamente y, en tal sentido, la retícula con la que nombramos el mundo y nos vinculamos con otros.

Si bien el krausismo es una filosofía práctica, una filosofía de la acción que invita a intervenir en el entramado social para transformar –por ello no sólo pudo manifestarse jurídicamente en la figura de Wenceslao Escalante y políticamente con Hipólito Yrigoyen– cabe señalar que asume con el espiritualismo armónico que los espíritus y los cuerpos son sustancias perfectas originadas en Dios que se encuentran destinadas a unirse y complementarse lo cual deriva –en Vergara en sus últimas obras especialmente– en un panteísmo desde donde sostiene que dios no es el mundo pero lo contiene y el mundo no es dios pero es en dios y mediante dios.

Vergara presenta a la sociedad como un organismo en desarrollo cuyos órganos aunque están vinculados carecen de cierta madurez que impide que sean autónomos siendo el tiempo el que permitirá la distinción entre las partes, su independencia sin separarlas haciendo existir así, la armonía, que es belleza y perfección.

Lo que nos interesa en estas últimas líneas es visibilizar la perspectiva vergariana cuya tesis krausistas¹⁷ desbordan la comprensión de lo social

17 El krausismo aparece como corriente difundida, reformada y mediada en Latino-

para ubicarse en las prácticas de la institución educativa. Los métodos de lectura que *El Instructor* presenta y que en las conferencias los docentes ponen en práctica, no responden a estas formas de vinculación entre las partes y el todo con excepción de su propuesta: “la palabra generadora”.

En este marco es en el que entendemos las posibilidades de la política de alfabetización a la que aludíamos en nuestras palabras iniciales consolidadas como políticas de lectura. Si radicalizamos nuestra tesis podríamos sostener que el modo en el que leemos implica formas de vincularnos más o menos solidarias. Diversas esferas de acción consolidan las tendencias individuales y colectivas que tienden a la armonía, explica Vergara, logrando que obren con independencia, es decir, autónomamente y contribuyan al fin común social y a los objetivos particulares. En este marco, justifica la descentralización de la Iglesia, Educación y Comercio de la tutoría estatal. Sin embargo, respecto de la educación entiende que aún es imposible su autonomía, precisa del apoyo y el acompañamiento estatal; librada a sus propias fuerzas aunque el pueblo directa y espontáneamente la sostuviera no podría con ella. Sucede que, el pueblo, aún no estaba preparado para implementar esas reformas. En el artículo Vergara presenta las causas de esa minoridad: la indiferencia y el egoísmo respecto de los asuntos comunes debilitaría la esfera de acción educativa. Sin embargo, en ello va el lugar de esta esfera: la educación. Es en la escuela donde se desarrolla el espíritu progresista que luego se manifiesta participativa desde los municipios ocupándose de lo público y los intereses generales. Desde

américa desde Bélgica y España en Latinoamérica, en las últimas décadas del XIX. La influencia de Krause se presenta en los países de América Latina a través de sus discípulos belgas Ahrens y Tiberghien. Convive con el espiritualismo francés y se relaciona con el positivismo que penetra en América con José Batle y Ordoñez en el Uruguay, Antonio Bachiller y José Martí en Cuba, Eugenio María de Hostos en Puerto Rico (Giorgis, L. y Adriana Arpini, 1992 y Arpini, 2002). Luis Cáceres en la Universidad de Córdoba hacia 1856 sienta precedente respecto de la enseñanza del krausismo en Argentina. Las obras de Tiberghien tuvieron gran repercusión en México y Uruguay. Los pensadores iberoamericanos como Eugenio María de Hostos, Pedro Mascaró y Sosa, José Martí se formaron en la década del setenta en el krausismo español.

la preparación en las escuelas y el libre ejercicio municipal es posible hacer lugar al pueblo, a los padres de los niños –los verdaderos interesados en la educación– para que administren directa y espontáneamente de la educación; la mayoría de edad implica el trabajo colectivo, participativo y activo en diversas esferas.

Dentro del planteo vergariano la idea de progreso no se circunscribe a los límites de la moral natural, en la que el individuo singular, como síntesis de la especie, tiene derecho al desarrollo de una existencia perfecta, limitada únicamente por el derecho de otro individuo a un desarrollo semejante. Se trata, más bien, de la posibilidad que tiene el individuo singular de participar en las diversas esferas de la sociedad. El progreso individual sólo es posible en la medida en que el individuo participe como miembro de esferas colectivas –hogar, escuela, municipio, nación, humanidad–.

Los vínculos entre las partes y el todo y, específicamente, entre el ser humano y la sociedad a la que pertenece, son el punto inicial para pensar la dialéctica que atraviesa el planteo y que acerca las ideas vergarianas con el krausismo y las distancia con la teoría hegeliana¹⁸.

Desde la *Aufhebung* hegeliana la dialéctica diádica prioriza a la parte sobre los procesos subsumiendo la parte en el todo. La perspectiva krausista no encuentra en la síntesis el momento para la integración, por el contrario, la integración asume otras formas posibles. Desde el Krause de Vergara es posible visibilizar por un lado que los conflictos –que no son obviados– tienen lugar entre las partes y que su resolución no implica asimetría. El movimiento dual no implica la subsunción de los opuestos en una síntesis sino más bien la complementariedad o co-existencia. Vergara denomina a ese momento “equilibración” o “cooperación”. Una instancia en la que las partes no pierden su particularidad aunque se realizan en la totalidad puesto que no puede entenderse la parte fuera del contexto del que forma parte. El movimiento que suscita la dialéctica krausista contempla dos momentos: los de emergencia y los de armonía. Esta dialéctica dual

18 Para visibilizar estos acercamientos y estas distancias puede verse *La enciclopedia de la ciencia filosófica* (Hegel, 1917: 483–552), *Revolución Pacífica* (Vergara, 1911: 48 a 53), *Filosofía de la educación* (Vergara, 1916: 529 a 543).

coloca a la praxis humana en reformulaciones constantes que no sacrifica las etapas previas ni las partes ni a los individuos.

La complementación condiciona a las relaciones entre las partes de modo tal que la vida que ha de realizarse comunitariamente supone el intercambio de funciones sin que deban perderse, licuarse, eliminarse en el Estado. Alejado de una racionalidad que subsume lo particular en lo universal es posible aprender a leer entre partes el todo.

Bibliografía

- Alvarado, Mariana. (2013). "Educación Republicana en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX", *Revista de Historia Pasado Porvenir*, N° 8.
- Alvarado, Mariana (2012). "La política solidaria de una república escolar en Carlos Norberto Vergara", en *Childhood & Philosophy, an electronic Journal of the International Council for Philosophical with Children*, Vol 8, No 16. En línea: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path%5B%5D=61&path%5B%5D=showToc>
- Alvarado, Mariana (2008). "Naturaleza infantil, educación para la libertad y escuela de la acción libre en un texto de Carlos Norberto Vergara: El libro de los niños y de los que a ellos se parecen", en *Cuyo, Anuario de filosofía Argentina y Americana*, N° 25-26.
- Alvarado, Mariana. (2009a). "Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes", en *Repensando el siglo XIX, desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo Andrés Roig*, Buenos Aires, Colihue.
- Alvarado, Mariana. (2009b). "Campaña pedagógica, reforma krausista y revolución pacífica en Carlos Norberto Vergara", en *Ensayo y Error*. N° 37.
- Alvarado, Mariana. (2011). "Notas desde Krause y Hegel para pensar el lugar de la diversidad en Carlos Norberto Vergara", en *Solar. Revista de Filosofía Iberoamericana*. N° 6.
- Alvarado, Mariana. (2011a). "Notas sobre una pedagogía krausohumanista", en *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, N° 2.

- Alvarado, Mariana (2011b). “La institución incendiaria en clave vergariana”, en Nuñez, Paula (Comp.), *Miradas transcordilleranas. Selección de trabajos del IX Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural*.
- Alvarado, Mariana. (2013). “Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el Siglo XX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Vergara (1859-1929)”, en Biagini, Hugo y otros. *CECIES, Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*. Tesis Doctoral publicada en línea: www.cecies.org/articulo.asp?ide=495
- Álvarez Uria, Fernando y Varela, Julia. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid, La Piqueta.
- Biagini, Hugo. (1985). *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires, Belgrano.
- Braslavsky, Berta. (2000). “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina ¿cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?”, en *Actas de I Congreso de Educación “Educación, crisis y utopías”*, Tomo 2: Las propuestas de la Didáctica y la Psicología, Buenos Aires, Aique.
- Garabedián, Marcelo; Szir, Sandra y Miranda Lida. (2009). *Investigaciones de la Biblioteca Nacional. Prensa argentina siglo XIX. Imágenes, textos y contextos*, Buenos Aires, Teseo.
- Mercante, Víctor. (1960). *Pedagogía*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Puiggrós, Adriana. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Galerna.
- Roig, Arturo Andrés (1972). *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, México, Cajica.
- Roig, Arturo Andrés. (2005). *Mendoza en sus letras y sus ideas*. Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- Roig, Arturo Andrés. (2006). *Los krausistas argentinos*, Buenos Aires, El Andariego.
- Soler, Ricaurte. (1986). *El positivismo argentino*. Buenos Aires, Paidós.
- Terán, Oscar. (2004). *Ideas en el siglo, intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano*, Buenos Aires, Siglo XXI y Fundación OSDE.

Fuentes

- Roca, Julio A. (1980). “Discurso ante el Congreso al asumir la presidencia. 12 de octubre de 1880”, en Halperín Donghi, Tulio, *Proyecto y construcción de una Nación (1846-1880)*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- Sarmiento, D. F. (1953). *Carta-Prólogo a Conflicto y Armonía de las razas en América. A Mrs. Horace Mann (1883)* en: *Obras Completas*, tomo XXXVII, Buenos Aires, Luz del Día.
- El Instructor Popular. Órgano de la Educación*. Revista dirigida y sostenida por la Superintendencia de Escuelas. Editor José A. Moyano. Redactor. Imprenta “El constitucional”.
- Vergara, Carlos Norberto. (1902). *La Mamá. Libro primario de lectura y escritura simultánea*, Buenos Aires, Ángel Estrada.
- Vergara, Carlos Norberto. (1909). *Principios del gobierno escolar*, Buenos Aires, El Arte Est. Tip. José Sorrentino.
- Vergara, Carlos Norberto. (1911). *Revolución Pacífica*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de Juan Perrotti.
- Vergara, Carlos Norberto. (1915a). *Programa radical de gobierno. Nociones de instrucción moral y cívica*. Buenos Aires, s/e.
- Vergara, Carlos Norberto. (1915b). *Proyecto de ley nacional de educación*. Buenos Aires, imprenta de Manuel Cerbán.
- Vergara, Carlos Norberto. (1916). *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.

Contra la ignorancia: reuniones de maestros/as, un lugar entre los saberes y las prácticas

Paula Ripamonti

Las conferencias pedagógicas documentadas en el periódico mendocino *El Instructor popular* nos muestran al normativismo en su pleno desarrollo. Por una parte, se registran voces y acciones de los maestros/as, inspectores y directivos en concretas situaciones grupales de formación; y por otra, en la medida que difunden experiencias educativas de docentes en servicio, nos permiten acceder a las comprensiones pedagógicas y sociales del periodo, a los particulares modos de subjetivación docente, además de conocer aspectos relativos a decisiones y métodos de enseñanza, a formas de producción, reproducción e hibridación de saberes y a prácticas y políticas de control social a través del sistema educativo formal en su pleno proceso de institucionalización.

A partir de las actas de las conferencias pedagógicas publicadas, buscamos aproximarnos a las prácticas educativas, en particular a las características de la enseñanza y del ejercicio docente, bajo experiencias de formación, en las últimas décadas del siglo XIX. En su condición de texto, las actas permiten objetivarlas en un particular lenguaje de la acción. El presente análisis pretende aportar al actual desarrollo de la historia de la educación argentina en general, tanto como al acervo de experiencias de formación e institucionalización de prácticas docentes, en el que el periódico mendocino debe tener un lugar destacado. Con esta tarea deseamos poner en valor el registro existente y mostrar cómo se articuló la formación de maestros/as en el siglo XIX mendocino.

El universo discursivo del propio periódico, y dentro de él, las conferencias, da cuenta de las voces sobre las que su gestor, Carlos Norberto Vergara, recortó su propia voz, la que lo muestra como pedagogo pero sobre todo como hombre de acción, como el político que nunca deja de

ser maestro y como el maestro que no puede perder de vista el carácter programático de su tarea.

Arturo Roig se refirió al “profundo sentido misional” de Vergara, “dentro de los términos de una educación no autoritaria” que combina una pedagogía de la libertad, de trasfondo metafísico con una doctrina de la acción de inspiración pestalozziana (2007: 241). Vergara, pedagogo, político, maestro, puso en circulación sus ideas y sus prácticas, las que podemos inscribir dentro de lo que también Roig llamó “discurso civilizatorio” (1985; 1993). La civilización como desafío es expresión de la conflictividad propia del proyecto político decimonónico que la postula como figura respecto de la barbarie como su fondo. En Vergara, sin duda, este discurso presentó diferentes epítomes semánticos. Desde la perspectiva de nuestro joven inspector nacional, estas categorías presentaron matices propios. Las prácticas civilizatorias se definían por su carácter inclusivo y popular, y en tal sentido, las reuniones de maestros/as eran espacios de encuentro de formación donde los fundamentos científicos acerca del desarrollo, la aplicación de los métodos de enseñanza y las discusiones seguidas de acuerdos tenían un lugar privilegiado. Por su parte, la barbarie, el fondo amorfo e inarmónico de “la completa ignorancia de la mayoría de los ciudadanos”, amenazaba como “gravísimo mal”, desde el analfabetismo y la impotencia del Estado para poner en práctica el derecho, hacerse cargo de la formación de maestros y garantizar la educación y con ella la libertad y el pleno desarrollo de los pueblos (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 36).

De aquí que aparezca con insistencia un Vergara que defendió a ultranza la formación de maestros/as. El joven inspector combatió las opiniones de aquellos que sostenían que los maestros no necesitaban preparación y equiparaban las prácticas educativas a ejercicios empíricos sin fundamento alguno, por esto celebró el proyecto del ejecutivo nacional de crear diecisiete nuevas escuelas normales en el país y discutió con aquéllos que cuestionaron el destino de recursos estatales a las instituciones formadoras (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 43). No dudó en publicar su posición al respecto. Por ejemplo, en *El Instructor* Vergara transcribió a su misterioso y crítico corresponsal “Catorce” cuando, en

alusión a las nuevas escuelas normales, este planteó que eran necesarias para que “hagamos inútil la mendicación en el extranjero de hombres de costumbres distintas que vengan a dirigirnos, las verdades de la ciencia son para todo el mundo” (*Ibid*, p. 47) y para asegurar que no las dirigirán “ningún médico o abogado” (IP, Año I, N° 14, 31 de octubre de 1883, p. 144); también pronunció su réplica al entonces senador Nicolás Avellaneda quien en ocasión de una sesión legislativa preguntó cuánto costaba a la Nación la formación normalista de cada alumno maestro y mocionó en tal sentido un pedido de informe al Poder Ejecutivo. Expresó Vergara:

No debe decirse que una cosa es cara sin antes saber con exactitud los beneficios que ella puede producirnos.

[...]

¿Por qué no se pregunta cuánto cuesta cada alumno de los numerosos establecimientos que costea el Estado en los cuales sólo se consigue asegurar el porvenir de unos pocos? Eso no se averigua, pero se teme que se gaste mucho en formar maestros destinados a hacer efectiva la enseñanza primaria obligatoria en la República, sin la cual nunca será un hecho la libertad en nuestro suelo. (IP, Año I, N° 7, 15 de julio de 1883, p. 56).

El ejercicio de la libertad para el desarrollo del “organismo social” en su conjunto requería con urgencia de la instrucción primaria (entendida como educación popular), lo cual volvía a la formación de maestros un problema de “trascendencia social”. “La educación debe considerarse no sólo como arte sino también como ciencia”, es decir como práctica fundada en el conocimiento científico, lejos de alcanzarse con “el buen sentido” y la mera “habilidad natural” (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 43). Las actas de las conferencias reflejan el ideario vergariano en torno a cómo agenciar estos objetivos y el camino era suprimir la escisión teoría– praxis en términos de un movimiento armónico entre una y otra.

En esta línea, en las conferencias pedagógicas de 1883, documentadas en *El Instructor*, se identifican claramente instancias con diferentes objetivos cada una:

- Expositiva: consistente en los discursos pronunciados por quienes dirigían la conferencia, Vergara o visitantes, y también, según la ocasión, por un maestro a quien se le asignaba un tema para que lo expusieran con fundamento. El registro muestra que esta instancia estaba a cargo de varones y excepcionalmente de mujeres.
 - Su objetivo estaba orientado a brindar explicaciones de índole pedagógica sobre la enseñanza de diferentes temas o la puesta en práctica de nuevos procedimientos de lectura y escritura. También se buscaba motivar reflexiones y despertar inquietudes sobre la propia experiencia áulica.

- Práctica: en la que maestros/as o visitantes previamente designados/as daban breves lecciones a niños/as presentes. Se desarrollaron hasta tres lecciones por conferencia y todas fueron seguidas de discusión. En más de una ocasión en las conferencias de 1883, estas lecciones constituyeron el foco de los encuentros y no hubo exposiciones teóricas.
 - Su objetivo era prepararse, ejercitarse, ensayar nuevos procedimientos de enseñanza.

- De diálogo y discusión crítica: momento/s destinado/s a observaciones, comentarios, réplicas, indicaciones y aportes a las lecciones desarrolladas. A partir de esta instancia solía proponerse la aprobación de alguna conclusión en torno a procedimientos de enseñanza convenientes para su aplicación *a posteriori*. Algunas conferencias se iniciaron con una puesta en discusión de las dificultades encontradas en las aulas al trabajar de la forma acordada.
 - El objetivo era promover las miradas críticas y la sanción de acuerdos para orientar prácticas futuras.

Estos momentos organizativos no tienen una importancia menor. Cada conferencia apuntó a aquellos saberes indispensables que requerían

transformación de las prácticas tradicionales y el reconocimiento de errores para sumarlos a la experiencia¹. Estimamos pertinente hablar de estas reuniones, articuladas a través de diferentes momentos, como espacios de trabajo de configuración de “saberes prácticos” (Perrenoud, 1994). Un “saber práctico” es aquél que se constituye no sólo de saberes de referencia (también llamados teóricos) y de técnicas (o saberes operativos), sino además, de esquemas de acción que resultan de las experiencias acumuladas a lo largo de la trayectoria escolar y profesional y que marcan percepciones, activan significaciones sociales, condicionan decisiones concretas *in situ* y desarrollan hábitos. Los “saberes prácticos” docentes incluyen procesos de singularización de la experiencia pedagógica y modalidades particulares de construcción de los saberes escolares por parte de los maestros/as y preceptores. Esto se produjo en cada conferencia y ocurrió en un contexto de relaciones de poder, referenciadas en la palabra de cada participante pero también atravesadas por las relaciones jerárquicas que los mismos ostentaban (inspector, visitador, maestro, preceptor)².

No nos puede resultar extraña, entonces, la crítica de Vergara a las conferencias pedagógicas realizadas por los inspectores de Buenos Aires por

1 Cfr. Alvarado, 2014.

2 No es posible desconocer que al tratarse de una situación pedagógica, las relaciones simbólicas, se construyen a partir de relaciones de fuerza (entre grupos o clases) que a su vez expresan. Bourdieu y Passeron acuñaron la noción de “violencia simbólica” como característica de toda acción pedagógica (AP). Más aún, para estos franceses, toda AP es una violencia simbólica en dos sentidos, porque se funda en una arbitrariedad cultural que, bajo determinadas condiciones sociales, define y selecciona aquello que se ha de inculcar (lo cual responde a relaciones de fuerza entre grupos y clases) y porque re–produce esa delimitación de tal modo que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su propia arbitrariedad cultural (Bourdieu, Passeron, 1996, p. 48). En este caso, tal como hemos dejado explícito, Vergara como inspector se inscribió en un proyecto político educativo que en el contexto nacional de institucionalización del sistema educativo argentino, representó la arbitrariedad cultural de la clase dirigente, en términos de un progreso civilizatorio que encuentra en sí mismo (en sus propias expresiones) sus criterios de legitimación.

reducirse a discursos explicativos y disertaciones a cargo de seleccionadas autoridades en la materia sin participación activa de los asistentes, es decir, sin la dimensión práctica de las reuniones. Destacó las conferencias de Mendoza como las primeras en poseer un carácter teórico–práctico y ser un espacio:

... donde los maestros puedan emitir libremente sus ideas adquiridas en la práctica y oír las de sus colegas. Estableciéndose así un comercio de ideas que es indispensable para el ámbito intelectual (IP, Año 2, N° 26, 30 de abril de 1884, p. 294).

Nuestro inspector concibió sus conferencias como un espacio de intervención sostenido desde la práctica participativa y la posibilidad de intercambio de experiencias entre maestros para “ilustrarse mutuamente”. El objeto de esa ilustración obedecía sin duda al recorte previo de saberes de carácter científico–pedagógico y moral que el presente exigía para progresar. La lectura atenta de las actas arroja que esos temas fueron relativos a:

- El método de lectura sintético–analítico, acompañado de fuertes críticas al alfabético y fónico.
- Los métodos de enseñanza en temas de disciplinas específicas (aritmética, geometría, geografía, biología), gradualidad de los saberes, empleo del método experimental y críticas a las prácticas de memorización.
- Desarrollos de la pedagogía entendida como el arte y la ciencia de enseñar desde los principios de Pestalozzi.
- Organización escolar y disciplina (asistencia, puntualidad, cumplimiento de los deberes que rige el Reglamento, ejercicio de la autoridad docente, cuidado de los edificios, etc.).
- La utilidad o inconveniencia del libro de texto como recurso para trabajar en el aula.
- Lecciones sobre objetos (silla, cuero, tiza,...).
- La enseñanza de las reglas morales.
- Edificio escolar y mobiliario.
- Preparación de las lecciones.

Vergara no estimó otro camino para el progreso y la mejora del sistema educativo que no fuera el de la formación docente a través de encuentros de escucha, práctica y discusión. En las conferencias “se diserta [...] con toda franqueza y seriedad”, “se estimula el progreso intelectual y disciplinario del magisterio y se uniforma la enseñanza de acuerdo con los tratados y prácticas más modernas de la ciencia pedagógica” (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 71). Como en el caso de Manso, el espíritu modernizador y los principios de Pestalozzi son los manifiestamente inspiradores y atraviesan los discursos, las prácticas y las críticas de los asistentes en las conferencias. En el primer número de *El Instructor*, Vergara los enumeró³ enfatizando ese doble carácter de la educación: como ciencia (en referencia a los fundamentos de los procedimientos de la enseñanza, basados en un conocimiento de la naturaleza humana en general y del niño en particular) y como arte (es decir, aplicación de esos procedimientos del modo más conveniente). En el caso particular de las exposiciones de 1884, es posible leer en el discurso de Videla y Correas una cita de Pestalozzi en la que reconoce que su gran aporte a la pedagogía ha sido dejar “sentado el principio superior que la domina”: “la intuición” como “base absoluta de todo conocimiento” (IP, Año 2, N° 42, 31 de diciembre de 1884, p. 476).

El mendocino buscó trabajar con los/as maestros/as desde esa articulación de ciencia y arte o teoría y práctica. Esta impronta aparece en las participaciones de las instancias expositivas por parte de los visitantes y en las réplicas de los asistentes; también fue apuntada por el corresponsal “Catorce”, quien en una oportunidad aludió al carácter práctico de las conferencias y a la satisfacción por las mismas por parte del importante “número de pestalozzianos” que asistían (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 59).

Como lo mostramos en el cuadro que sigue, las conferencias siempre contaron con un director varón que las condujo y en muchos casos, sólo

3 Entre ellos: que la actividad es una ley de la niñez, que es necesario cultivar facultades en su orden natural, que hay que comenzar por los sentidos y atendiendo a que aprender supone descubrir por uno mismo, proceder paso por paso, partir de lo concreto, cultivar el lenguaje.

hubo lecciones prácticas y diálogo crítico con acuerdos, sin exposiciones teóricas iniciales. Las mujeres sí desarrollaron varias lecciones prácticas e intervinieron en las instancias de discusión crítica, sin objeciones sálicas según los registros.

| Número de Conferencia, según el IP | Responsable/s de la Conferencia | Personas a cargo de exposiciones y temas | Personas a cargo de lecciones prácticas y temas |
|------------------------------------|---|--|--|
| Primera (de Ciudad) | Dirigida por el inspector Carlos Vergara | Inspector Carlos Vergara Sobre método de lectura | Srta. Carmela Rivero Sobre aplicación del método de lectura (palabra 'gato') Srta. Justina Farán Sobre aplicación del método de lectura (palabra 'ojo') |
| Primera (de Maipú) | Dirigida por los visitadores Antolín Rodríguez y Enrique Segura | Visitador Antolín Rodríguez Sobre los principios de la pedagogía, método de lectura y disciplina en las escuelas. | Srta. Filomena Villanueva Sobre objetos (silla) |
| Segunda (de Ciudad) | Dirigida por el inspector Carlos Vergara | Por ausencia de la persona designada, se pasó a un diálogo sobre dificultades encontradas en la aplicación del método expuesto en la conferencia anterior. Sr. Pedro Acosta Sobre aritmética (método inductivo– analítico en su enseñanza) | Sr. Emiliano Ferreira Sobre aplicación del método de lectura (sentencias con 'gato') Sr. Cesáreo Barahona Sobre aplicación del método de lectura (sentencias con 'gato') Sr. Martín Palero Sobre aplicación del método de lectura (incluye otras palabras como 'caballo', 'gallo' y sentencias) |
| Tercera (de Ciudad) | Dirigida por el inspector Carlos Vergara | Se solicita la resolución de actividades propuestas en conferencia anterior y se dialoga sobre las | Sr. Pedro Acosta Sobre aritmética (unidad) |

| | | | |
|--------------------|--|--|---|
| | | <p>dificultades encontradas por los preceptores. Sobre enseñanza de la gramática, poca asistencia de los niños en los meses iniciales, castigos, falta de útiles a propósito, inasistencias de niños, poca puntualidad.</p> <p>Nueva intervención de Vergara para seguir tratando dificultades. Se destaca alocución del Sr. González sobre la dificultad de enseñanza de la preposición</p> | |
| Segunda (de Maipú) | Dirigida por el visitador Manuel Videla | Visitador Manuel Videla Sobre organización y disciplina escolar. | <p>Sr. Ignacio Álvarez Sobre Aritmética (unidad y decena)</p> <p>Srta. Mercedes Quiroga Sobre objetos (silla)</p> |
| Cuarta (de Ciudad) | Dirigida por el inspector Carlos Vergara | Sr. José Campos Sobre las ventajas y desventajas de la utilización de libros de textos y sobre la enseñanza práctica de la aritmética, la gramática y la geografía. | <p>Sr. José Rodríguez Sobre geografía (puntos cardinales)</p> <p>Sr. Garro Sobre aritmética (unidad)</p> <p>Srta. Honoria de Pujol Sobre objetos (cuero)</p> |
| Segunda (de Luján) | Dirigida por el visitador Manuel Videla | Visitador Manuel Videla Sobre importancia de la educación y el lugar del maestro, enseñanza de la lectura, la escritura y el cálculo, importancia del método experimental, enseñanza de las reglas de la moral. | <p>Sr. Aguilar Sobre geografía (nociones de adelante– atrás, arriba–abajo, derecha– izquierda, puntos cardinales)</p> <p>Srta. Laferriere Sobre aritmética (número)</p> <p>Sr. Del Valle Sobre objetos (cualidades de los cuerpos a través de los objetos tiza y pizarrón, entre otros)</p> |

| | | | |
|----------------------|---|--|--|
| Quinta (de Ciudad) | Dirigida por el visitador Antolín Rodríguez | | <p>Srta. Micaela Bilbao Sobre el nombre (con los presentes maestros/as como alumnos)</p> <p>Sr. Flores Sobre geografía (elevaciones del terreno: cerros, colinas, montañas)</p> |
| Sexta (de Ciudad) | Dirigida por el visitador Manuel Videla | Breve alocución del Visitador para despejar confusión conceptual entre "pie" y "base" de una montaña. | <p>Sr. Rodolfo Baca Sobre lenguaje (silla: palabra, objeto, idea)</p> <p>Sr. Barahona Sobre aritmética (suma, unidad, signos)</p> <p>Srta. Ortiz Sobre geografía (montañas, cordillera, características)</p> |
| Séptima (de Ciudad) | Dirigida por el visitador Antolín Rodríguez | | <p>Sr. Darío Barrera Sobre aritmética (suma, unidad, decena)</p> <p>Srta. Juana Mayers Sobre objetos (vaso)</p> <p>Srta. María Luisa Charles Sobre caligrafía</p> |
| Octava (de Ciudad) | Dirigida por el visitador Manuel Videla | | <p>Srta. Adelina Velásquez Sobre lectura (palabra 'mano')</p> <p>Srta. Edelmira Iñón Sobre aritmética</p> <p>Sr. Pedro Acosta Sobre lenguaje (adjetivo)</p> |
| Novena (de Ciudad) | Dirigida por el inspector Carlos Vergara | <p>Sr. Rodolfo Baca Sobre educación moral</p> <p>Srta. Carmela Riveros Sobre disciplina escolar</p> | <p>Srta. Domínguez Sobre aritmética (unidad, decena, centena)</p> |
| Conferencias de 1884 | Dirigida por el inspector Carlos Vergara | <p>Superintendente Daniel Videla y Correas Discurso de apertura, con lectura de párrafos del discurso del Director</p> | No hubo lecciones prácticas |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>de la Escuela Normal de Paraná, Don José María Torres, en ocasión de entrega de diplomas.</p> <p>Maestro normal Agustín Ferreira Sobre "Necesidad de previa preparación para dar una lección"</p> <p>Visitador Segura Sobre "Edificios escolares y mobiliario de las escuelas"</p> <p>Visitador Manuel Videla Sobre "Organización y disciplina de las escuelas fiscales de la Provincia"</p> <p>Maestra diplomada, Srta. Carmela Riveros Sobre "Conocimientos más indispensables para el buen desempeño del Magisterio".</p> <p>Maestro normal, Sr. Martín Palero Sobre "Organización de una escuela: disciplina, premios castigos"</p> <p>Maestro diplomado, Sr. Genaro Walrond Sobre "Orden y desarrollo de las facultades intelectuales en educación".</p> <p>Visitador Antolín Rodríguez Sobre "Principales defectos en la aplicación de los diversos métodos de enseñanza en nuestras escuelas"</p> <p>Srta. Silvana Paredes Refutación al Sr. Palero sobre "Organización permanente, disciplina, premios y castigos".</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Preceptor de la Escuela Nº 2 de San Vicente, José Luis Rodríguez con los deberes del maestro.</p> <p>Críticas y réplicas a las diferentes disertaciones.</p> <p>Directora de la Escuela Normal de Maestras, Srta. Sara Cook Sobre "De la enseñanza de la lectura".</p> <p>Sub-inspector, Sr. Rodolfo Bacca Sobre "La educación".</p> <p>Críticas y réplicas a las diferentes disertaciones.</p> <p>Sub-inspector de Escuelas y maestro normal, Sr. Cesario Barahona Sobre "elevada misión e importancia en el desarrollo intelectual de las sociedades".</p> <p>Clausura.</p> | |
|--|--|--|--|

En las instancias expositivas se acentuó la importancia de atender al desarrollo evolutivo de los/as niños/as y a sus necesidades específicas. Una preocupación común era la de propiciar su atención e interés para incorporar conocimientos nuevos. Esto involucró cuestiones relativas a los conocimientos a enseñar –cómo comenzar las clases desde saberes previos y objetos cotidianos con los que están ya familiarizados los niños, por ejemplo, los juguetes o los animales domésticos–, al método de enseñanza –cómo se presentan los saberes nuevos y cómo se desarrollan los rituales de comprensión y memorización–, a la preparación de las lecciones, al orden y la autoridad en las clases, a la organización institucional –cómo considerar la distribución de tiempos y permanencia de los niños en el ámbito escolar en un tiempo no excesivo–, al trato –exhortando a relaciones de respeto, simpatía y afecto–. En todos los casos, observamos claramente la confrontación con modalidades de enseñanza instituidas

desde una tradición amparada en el poder del maestro/a o preceptor/a y el temor de los/as niños/as hacia ellos/as, las repeticiones y la memorización.

Sres. Preceptores... pido que abandonéis cuanto antes la enseñanza poco práctica y demasiado teórica si queréis algún día formar hombres que piensen, hablen y raciocinen...

Por desgracia, en muchas de las escuelas de la provincia los Preceptores más se cuidan de que los alumnos aprendan de memoria los textos que de hacerles comprender las reglas y las definiciones que ellos contiene y por consiguiente cultiva la memoria en detrimento de la inteligencia. Es muy perjudicial porque convierte al niño en mera máquina, lo acostumbra a repetir palabras sin sentido y lo priva del raciocinio (Exposición del Visitador Videla en la apertura de conferencia de Luján, IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 73).

Especial relevancia y carácter prioritario tiene el tema de los métodos de lectura. Quizás, junto con el de la disciplina y el rechazo a los castigos físicos, es el campo en el que más se cristalizó la tensión entre una “vieja” concepción y una moderna y progresista, inyectada desde la formación docente de Paraná. “La lectura es la puerta por donde penetra el gran palacio del saber humano”, supo expresar el Visitador Videla en una exposición en total acuerdo con su inspector (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 74). La enseñanza de la lectura era un hito clave de la transformación necesaria para alcanzar mayores índices de alfabetización. Pero no sería un procedimiento sencillo porque básicamente implicaba confrontaciones teóricas y transformaciones prácticas en el marco de un ejercicio docente a cargo de sujetos pertenecientes a un universo bien heterogéneo en cuanto a su formación y experiencia. Por esto ya en la primera conferencia, Vergara expuso la lecto-escritura como prioridad, reclamó protagonismo al preceptorado y desarrolló el planteo crítico hacia los métodos vigentes, fónico (a través de la asociación sonido y letras) y alfabético (a través del deletreo) a fin de promover nuevas modalidades de alfabetización, en particular el método sintético-analítico. Las diferentes lecciones prácticas de maestros/as en conferencias sucesivas consistieron

en aplicar este último método también llamado “de palabras”. Resulta bien interesante que Vergara llamara la atención acerca del nulo significado que tienen las letras y los sonidos atomizados para el niño que recién comienza la escuela. Trabajar con signos vacíos para los infantes resultaba pernicioso y por esto era fundamental comenzar con las palabras como unidades de sentido, es decir, como totalidades para después descomponerlas en sus elementos primarios. El “método sintético–analítico” incorpora la experiencia y la razón a la luz de la más estricta lógica. Fundamentó Vergara:

... qué es lo que el alumno conoce antes de principiar a leer, antes de conocer la palabra escrita? Se ha ocupado de las letras aisladamente? No. El sonido ni la figura *i* o *s* jamás llamó su atención.

Un niño de seis años que entra a la escuela lleva un gran número de ideas, de nociones, conoce un gran número de palabras que distingue por su significado, sabe aplicarlas, distinguir por sus sonidos y emitir esos sonidos.

Tenemos pues una base conocida que puede y debe servir como punto de partida... (IP, Año I, N° 3, 15 de mayo de 1883, p. 22).

Vemos cómo la experiencia ocupa un lugar fundamental en la constitución de los conocimientos que se alcanzan, sin lugar a duda, de forma práctica, metódica, gradual y progresiva. Se recorta la experiencia (o intuición sensible) como punto de partida frente a las abstracciones (reglas, definiciones, fórmulas,...) tan poco convenientes en la “primera enseñanza”. Esto es claro en las exposiciones sobre enseñanza de la aritmética. Por ejemplo, en la segunda conferencia de Ciudad, el Sr. Acosta aludió a dos modos de enseñar: síntesis y análisis. Estimó que el primero exigía un proceder deductivo de comenzar con principios y definiciones y requería memorización mientras que el segundo alentaba el interés de los/as niños/as porque:

... toma las cosas tales como son y las presenta al entendimiento por su lado más familiar. Esto interesa vivamente al niño y despierta su curiosidad, incitándole a poner en juego sus sentidos para

averiguar las propiedades de los objetos: he ahí la *observación* evocada y sostenida agradablemente y la *percepción* funcionando, favorecida por el ejercicio de aquella facultad. (Exposición, Sr. Acosta, IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 49).

Debido a que el número, elemento y objeto de la aritmética, es una de las “propiedades de las cosas” se exige que su enseñanza se desarrolle con el método analítico-inductivo, como aquél cuyo punto de partida no es sino la experiencia, lo cercano. Hay un fuerte rechazo a procedimientos que van de lo abstracto a lo concreto, de lo desconocido a lo conocido y se los valora como opuestos a los principios de la “Escuela Moderna”. Opera de fondo, como estrategia de autorización de los discursos, el criterio de cientificidad positivista (y su método inductivo) y de orden social como expresión del orden natural. El expositor de cada conferencia debía hacer notar que hablaba con conocimiento fundado en los avances científicos que se mueven en esa analogía. Leamos a Videla y Correas en 1884, citando a José María de Torres:

Las facultades se desarrollan por asimilación gradual de elementos adecuados a la naturaleza de ellos [los niños] y tan verdadero es en el mundo moral como en el mundo físico, este bello axioma de Bacon: ‘No se manda a la naturaleza sino obedeciéndola’ (Exposición de Videla y Correas, IP, Año 2, N° 42, 31 de diciembre de 1884, p. 476).

En esta línea se apela a pedagogos y con frecuencia a experiencias en otros países considerados “más adelantados”, “más civilizados de la tierra” o estimados por sus “progresos” en materia educativa y científica (EEUU, Alemania, Inglaterra, Bélgica, etc.). Subyace un clima de confianza en los saberes pedagógicos, “reconociendo de antemano sus ventajas y mérito absoluto con el especial propósito de uniformar su aplicación...” (473).

Vergara sostuvo de forma permanente la relación dialéctica entre el progreso científico, el desarrollo social y evolutivo de los seres humanos y su expresión institucional en el Estado, como regulador y responsable del derecho público y este ideario es explícito en el periódico y en las

conferencias. De este modo cambiar el método de lectura implicaba una cuestión de “progreso de los pueblos”, de “evolución de la especie” y de adaptación de la enseñanza a la “naturaleza del niño”. Diferentes exposiciones vincularon casi sin mediaciones las prácticas educativas escolares con contextos históricos y conflictos políticos o con el necesario progreso y desarrollo. Veamos las expresiones del Sr. Campos, expositor de la cuarta Conferencia de Ciudad:

Confiado señores de que estamos aquí reunidos en familia (si me es permitida la palabra) con el fin de ilustrarnos mutuamente y de reformar nuestros conocimientos para combatir con denuedo, a fin de que la ignorancia, origen de tanta sangre y lágrimas que han regado este bello pedazo del suelo americano, desaparezca para siempre envuelta en brumas caliginosas (Exposición del Sr. Campos, IP, Año I, N° 7, 15 de julio de 1883, p. 61).

Un ejercicio docente a la altura de estas exigencias requería estudio previo y preparación de las lecciones. En este marco, un punto interesante de discusión fue el rol y la utilización de los libros de texto en las prácticas de enseñanza y en la evaluación. Encontramos conferencias que rechazaron tanto su ausencia como su abuso. Se evidencia un acuerdo acerca del indelegable rol educativo de los/as maestros/as por su relación directa y dialógica con los/as niños/as, por su papel en la motivación para lograr que sus educandos tengan amor y respeto por el estudio y deseo de asistir a la escuela. El Sr. Campos, por ejemplo, reconoció las ventajas de los libros por sobre la expresión oral en cuanto a su metodicidad al dar cuenta de los saberes, pero expresó que no la sustitúan de ningún modo y menos en el caso de los primeros grados. Los textos servían para repasar lecciones o para ir de lo desconocido a lo conocido o para descubrir nuevas verdades en el alumnado de las secciones superiores de 5° o 6° año, es decir, para los/as alumnos/as con mayor autonomía. Efectivamente, los libros eran considerados un “auxiliar del maestro” en las aulas compartidas por niños de diferentes grados y en las que era difícil la atención detenida a cada necesidad. Pero se debía perder de vista el

carácter práctico y riguroso de los programas de enseñanza elemental que reclamaban una relación, basada en la expresión oral, directa sin mediaciones del/la maestro/a con los niños y acciones concretas para pensar y razonar, a partir de los sentidos. Apeló Campos a una experiencia personal para justificar su planteo, rememoró una situación infantil vivida cuando su maestro le pedía resolver problemas o leer mapas y ante su confusión, dado que sólo sabía recitar lecciones, le “aplicaba de 12 a 15 azotes o garrotazos feroces” diciéndole “Vaya Ud. a estudiar” (62). Un método “poco práctico” pero “muy cruel” amparado en la memoria y no en una adecuada acción docente ni en el desarrollo armónico de los sentidos y la inteligencia. Por su parte, en la participación que hizo el maestro normal Agustín Ferreira en 1884 sobre la preparación previa de lecciones, también advirtió acerca de los riesgos de tomar el libro como sustituto del saber docente. Testimonió en tal sentido las situaciones de vergüenza vividas por maestros en instancias de evaluación de alumnos por no poder apreciar la comprensión por sobre la memorización de lo que dicen los libros y situaciones de aletargamiento en aulas en las que solo se buscó la reproducción de los textos. Ferreira reivindicó las explicaciones de los/as maestros/as, derivadas de un estudio riguroso por parte de los mismos y la atención a las características particulares de cada alumno, resultante de una práctica atenta de observación y dedicación: “Un maestro hábil hará experimentar a sus discípulos” (Exposición del Sr. Ferreira, IP, Año 2, N° 42, 31 de diciembre de 1884, p. 61). Otras exposiciones también reclaman la preparación de lecciones atendiendo al reconocimiento de las diversas motivaciones, historias y conocimientos de los/as niños/as.

La organización de cada escuela, el orden y la disciplina fue otro de los tópicos desarrollados y aparecen con fuerza en las conferencias teóricas de 1884. Recordemos que las escuelas no contaban con edificios propios ni construidos para sus fines específicos. Eran casas alquiladas y de acuerdo con la época, las aulas eran las habitaciones ciegas que recibían poca luz desde las galerías. Poder atraer la atención e interés de los niños en espacios cerrados impuestos desde las claves homogeneizadoras de una institución moderna, se convertía en un desafío de los docentes pero no era el único. No estaba constituida la burocracia necesaria para

el seguimiento escolar. *El Instructor* informa en otras secciones de la incipiente conformación de comisiones inspectoras para hacer cumplir la confección de registros y planillas de las que se derivaban el cobro de salarios, la compra de mobiliario escolar, etc. Establecer la estructura del sistema de educación primaria provincial y ponerla en funcionamiento requería de asuntos que comprendían desde regular los horarios, la asistencia de los niños y el cumplimiento de la obligatoriedad hasta la “tolerancia indebida”, el “trato afectuoso”, los “cuidados higiénicos” y la disciplina sin apelar al castigo corporal ni a las humillaciones de los/as niños/as.

Todos estos ejes conforman una totalidad articulada de modo tal que la mutua afectación es consustancial a su funcionamiento. Organización, disciplina y desarrollo educativo: no puede darse uno sin el otro. Los registros y los diagnósticos, por ejemplo, son claves para alcanzar gradualmente el desarrollo educativo homogéneo en sujetos del aprendizaje diversos:

... me propongo en esta vez tocar un punto muy importante para la buena marcha de las escuelas; cual es la organización y disciplina que debe establecer el maestro; para lo cual debemos indagar ¿qué haría el maestro que por primera vez abría la puerta de la escuela a los alumnos; qué haría con un cúmulo de niños de diversas edades, condiciones sociales y caracteres distintos, para someterlos a un mismo régimen?

En su consecuencia, es necesario ser muy exacto en la teneduría de registros, porque es en ellos que se constará el primer paso dado para organizar la escuela; pues uno de los deberes del maestro en este sentido es conocer bien, clasificar y consignar el estado de instrucción del alumno, dependiendo de esto la buena o mala marcha de la escuela en lo sucesivo: de lo contrario ¿cuántas inteligencias privilegiadas quedarán estacionarias, cuánto desaliento se apodera de un niño cuando se le obliga a trabajar en algo para lo cual no está suficientemente preparado o viceversa? (Exposición del Visitador Videla en Maipú; IP, Año I, N° 7, 15 de junio de 1883, p. 58).

Las instancias expositivas de las conferencias supieron soslayar las condiciones reales de trabajo escolar en términos de la materialidad de los edificios no preparados para contener niños/as, mobiliario insuficiente, salarios atrasados, etc. De estas carencias el mismo *Instructor* informa y con detalle, pero nunca se postularon como objeto de análisis específico de las reuniones de maestros/as. En las conferencias se recortaron como cuestiones a tratar los métodos de enseñanza y las falencias de las prácticas, la mirada estuvo direccionada a la subjetividad docente, a la racionalidad enseñante, a la constitución de su legitimidad tanto desde la experiencia como desde los principios de la pedagogía. Un ejemplo lo encontramos en el hecho de que desde la primera Conferencia se solicitó a los docentes apuntar todas las dificultades pedagógicas que les surgieran en sus prácticas concretas al implementar los métodos propuestos. Las inquietudes se debían llevar a la Conferencia siguiente y se las analizaba en una especie de circularidad dialéctica entre práctica– problema– diálogo– solución– nueva práctica. Cuando los problemas planteados excedían la resolución que pudiera darse en el espacio de las conferencias, Vergara lo hacía notar y a veces los derivaba al ámbito que correspondía atenderlos. En esos casos, aparecieron la carencia de útiles, el ausentismo en la campaña, edificios poco adecuados, etc. Pero en todo momento el mensaje era el concentrar los esfuerzos en el desempeño de un oficio que debía formalizarse desde los aportes de disciplinas sobre educación en formación (pedagogía, didáctica, etc.).

Las instancias prácticas de las conferencias, es decir, las lecciones *in situ* de maestros/as, consistían en una clase áulica específica dada a niños/as presentes y ante la observación de los docentes asistentes. En algunas ocasiones, por ausencia de niños/as las lecciones fueron dadas a los pares. En las actas, estas lecciones fueron registradas con discurso directo, apuntándose como “Maestra:...” y “Niños:...” cada una de las intervenciones producidas. Hay conferencias en las que se dieron hasta tres lecciones prácticas, cada una seguida de su situación dialógica. Se trató de ejercicios bien concretos de lecto–escritura, de aritmética (por ejemplo, comprensión del número uno, desarrollo de la idea de número, sumas, restas), de geografía (aprendizaje de los puntos cardinales), de

caligrafía, de lenguaje, sobre diferentes objetos, tal como lo detallamos en el cuadro anterior.

Las lecciones prácticas se desarrollaron a partir del tema previsto por el director de la conferencia. El/la responsable de la lección desagregaba el tema en un determinado contenido escolar y decidía la estrategia. Es interesante observar que todas se caracterizaron por una dinámica de pregunta – respuesta entre maestro/a y alumnos/as y los recursos fueron sólo la pizarra y el entorno inmediato (objetos, ambiente, personas, etc.). Eran una especie de conversación en las que el/la maestro/a, que siempre la dirigía y proponía el tema, requería de la palabra de los/as niños/as para desarrollar la clase. Eran acotadas y breves, el interés radicaba en el diálogo crítico y los acuerdos que podían habilitar, desde ellas se juzgaba el método de enseñanza y si los objetivos de aprendizaje habían sido alcanzados.

Quienes tuvieron a cargo las lecciones prácticas debieron concentrar los pasos sin saltarlos ni violar los principios pestalozzianos de la enseñanza en orden a las características de la “naturaleza de los niños”. Sin duda, debió haber significado un importante esfuerzo. Veamos la lección de la Srta. Carmela Riveros, una vez concluida la exposición inicial de Vergara en la primera conferencia. Ella dio, ante los presentes, una clase a niños con el método de lectura propuesto. Eligió la palabra “gato” y guió de forma interrogativa, una caracterización por parte de los niños, para recién luego escribir en la pizarra la palabra completa y diferenciarla de otras.

Maestra: —¿Qué animal hay en sus casas (preguntó a los niños) que sirve para destruir otros animalitos dañinos?

Niños: —(contestó uno) el gato.

M. —¿Quién ha visto un gato?

N. —Yo.

M. —¿Para qué sirve el gato?

N. —Para cazar ratones.

M. —¿Qué tiene el gato?

N. —(uno) tiene ojos, tiene orejas, (otro) tiene boca, etc.

M. —(mostrando un cuadro en que está la figura de un gato, entre otras) ¿Qué es esto?

N. —Un gato.

M. —¿Puede este gato cazar ratones?

N. —No.

M. —¿Por qué no puede?

N. —Porque no está vivo (unos) – Porque no es sino la figura de un gato (otros).

M. —Bien. No es un gato sino la pintura de un gato. Ahora ¿desean Uds. Saber cómo se escribe la palabra *gato*?

N. —Si, Señorita.

M. —Voy a escribir en la pizarra la palabra *gato*. (la escribe en pizarra mural) —¿Qué palabra es esta?

N. —La palabra *gato*.

M. —(Escribe la misma palabra repetida interponiendo gallo) – ¿Quiénes pueden señalar las palabras que conocen en la pizarra?

N. —(Varios fueron sucesivamente a señalar la palabra *gato* en los diferentes puntos en que estaba escrita)

[...]

(IP, Año I, Nº 3, 15 de mayo de 1883, p. 21–22).

Los procedimientos priorizados para desarrollar los contenidos en este caso, como en la mayoría, fueron inductivos en consonancia con los reclamos de las exposiciones teóricas para evitar dinámicas deductivas y memorísticas. Las preguntas buscaron siempre provocar el interés, estimular la percepción del entorno, la observación de los objetos, el establecimiento de relaciones significativas con situaciones cotidianas y la distinción entre objeto, idea, imagen y palabra. Esta última nos resulta interesante dado que en muchas lecciones observamos estos desplazamientos entre objeto (su utilidad, su función, su intervención en la vida cotidiana), idea (su concepto o definición), imagen (su representación, casi siempre a través de un dibujo o pintura) y palabra (representación gráfica a través de sus letras acompañada de su pronunciación). Como ilustrativo tomamos una lección sobre “Método de lectura” publicada en *El Instructor*:

M. —Ahora voy a enseñarles una palabra que ustedes nombran todos los días, sirve para nombrar una cosa que comemos siempre con la comida [...]

N. —La palabra *pan*.

M. —Muy bien. [Mostrando el dibujo de un pan] ¿Qué es esto?

N. —Un pan.

M. —¿Para qué sirve el pan?

N. —Para comerlo.

M. —Ustedes dijeron que esto era un pan, pues cómanlo entonces.

N. —No es un pan, es una figura.

M. —Bien, no digan otra vez que este es un pan porque no es verdad. [Mostrando un pan real] ¿Este qué es?

N. —Este sí es un pan.

M. —¿Quién sabe cómo se hace un pan?

[...]

(IP, Año I, N° 7, 15 de julio de 1883, p. 56–57).

No es difícil apuntar la inferencia de la lógica tradicional en esta modalidad y la teoría de las facultades del alma vigente en el siglo XIX. Las ideas constituyen las facultades del alma desde la perspectiva de sus efectos al articular el entendimiento mientras que los signos (como las palabras y los juicios y los tipos de razonamientos), constituyen los medios lógicos de esas facultades a fin de alcanzar grados de certidumbre o verdad. Por su parte, a los objetos se accede por vía de la intuición sensible que es condición previa de la aprehensión de una idea. En términos lógicos y para atender al desarrollo del pensamiento, los sonidos, los gestos, las figuras, los objetos deben constituirse en un punto de partida para alcanzar conocimiento. Por esto las lecciones prácticas nos muestran una especie de pedagogía de las cosas propia del ideario de Pestalozzi acerca de la importancia de la intuición, defendido por Vergara. De aquí que podemos inferir que no hay enseñanza sin cosas en el aula. Tan importantes como los carteles, la pizarra, una lámina, un sonido, una palabra bien pronunciada o la definición de una idea, es la presencia de los objetos. Desde estos se conceden las miradas, hipótesis acerca de los procesos productivos que

los originaron, análisis de su función o utilidad, sus nombres, la lectura de las palabras que los nombran, la significación de las mismas, etc. A modo de ejemplo exploremos una de las lecciones sobre objetos.

Srta. Pujol: —... ¿qué tengo en las manos?

Niños: —Un cuero.

Maestro: —¿Cómo es el cuero que tengo en las manos?

Niños: —Áspero (unos), suave (otros)

Maestros: —¿Qué otra cosa conocen ustedes que sea áspero?

Niños: —Las piedras.

Maestra: —¿Qué más encuentran ustedes que tiene este cuero?

Niños: —Es delgado (unos), es negro (otros)

M: —¿Qué más?

N: —Es blando.

M: —¿Qué más hago con el cuero? (sobándolo)

N: —Sobarlo.

M: —¿Cómo se llama una cosa que se dobla?

N: —Blanda, flexible.

M: —¿Qué otra cosa se puede doblar?

N: —El papel

M: —¿Qué puede hacerse con el papel?

[...]

M: —Nómbrenme algunos animales de donde se saca el cuero.

N: —Una vaca.

M: —¿Qué más?

N: —Una oveja, un caballo.

M: —¿Cómo se llaman las sustancias que se sacan de los animales?
(IP, Año I, Nº 8, 30 de julio de 1883, p. 72-73).

La lección parte de un objeto y no del mero enunciado de un concepto. La lección es dinámica, se mueve desde la observación de cualidades hacia los conceptos. Desde cada objeto se abre un panorama que implica a los niños/as en un particular aprender a observar, examinar, palpar, descubrir, hablar, experimentar, nombrar, comparar, etc. Una pedagogía

de las cosas es una pedagogía abierta al mundo cotidiano, experiencial, cercano a la vida concreta de cada niño/a. Una pedagogía interrogativa y reflexiva porque arranca a las cosas de la trama vital y los coloca por delante, enfrente, los deviene *ob-iectum*. Una pedagogía que trabaja desde la curiosidad y el placer por descubrir y que exige que los/as maestros/as realicen preguntas abiertas, situadas y vinculadas con el mundo infantil. Sin duda, no era sencilla empresa.

Las lecciones evidenciaron dificultades a la hora de poner en práctica los modelos teorizados en las exposiciones y los planteos críticos no las dejaron pasar. Estas lecciones junto a la instancia de discusión posterior, fueron el aspecto diferencial de las conferencias pedagógicas mendocinas respecto de otras desarrolladas en las provincias. Aún en su condición de situaciones tensas por su desarrollo ante la mirada de pares o por configurarse como una escenificación de una clase, sus registros son una puerta de ingreso para comprender las prácticas educativas y el ejercicio docente de la época. A través de la instancia práctica es posible identificar decisiones, modos de producción de los saberes y subjetividades en juego. Las decisiones resultaban de un patrón de acción en el que los roles y las relaciones maestro/a – niño/a no sufrían modificaciones. De forma pre-assignada, aquéllos preguntaban, estos respondían, de este modo los saberes en estas lecciones emergían en la dinámica que imprimía la interrogación y se amalgamaban con las experiencias de quienes respondían.

En las intervenciones críticas las discusiones permitieron problematizar la práctica desarrollada. Por ejemplo, giraron en torno de si hubo un procedimiento articulado en pasos, si los niños participaron activamente, si lo hicieron todos o pocos, si se trabajó convenientemente los tipos de letras, si debió el maestro escribir la palabra a enseñar antes de dialogar sobre la misma con los/as niños/as, si los motivó suficientemente y los hizo pensar, si se dirigió a todos o a unos pocos o a niños en forma individual y si causó debilitamiento del interés, si trabajó muchas ideas a la vez, etc. Las respuestas corales en las lecciones fueron más de una vez objetadas como también se supo deslizar crítica a la escasa cantidad de niños/as presentes en la lección, aludiendo a que no se ajustaba la experiencia a una clase real. En ocasión de la lección del Sr. Flores sobre

geografía (colinas, sierras, montañas) en la quinta conferencia de Ciudad, se le objeta el enunciado de las preguntas porque estuvieron formuladas de modo que los/as niños/as contestan sólo por sí o por no. Se hace notar que hay que optar por preguntas que promuevan el “hábito de pensar” y expresarse a través de “sentencias completas”. Varias veces hay halagos pero las críticas son muchas y se exige respuesta de quien dio la lección. En algunos registros, se cerraron las conferencias valorando el esfuerzo de las maestras por trabajar con un nuevo método y solicitando tareas o apuntes de las principales dificultades que encontraran en sus escuelas.

Luego del intercambio dialógico, generalmente se toman decisiones conjuntas y se adoptan acuerdos sobre procedimientos de enseñanza. En la conferencia mencionada en el párrafo anterior, destacamos el hecho de que su Director, el Sr. Rodríguez, explicitó que los acuerdos sancionados en cada reunión, antecedidos por diálogos entre los asistentes, tenían legitimidad para funcionar como norma pedagógica y como complemento incluso de los programas oficiales previstos por el Reglamento General de Escuelas. Esta legitimidad, Rodríguez la fundó en el consenso de los participantes, en situación de reunión institucional, con autoridades escolares presentes (IP, Año I, N° 10, 31 de agosto de 1883, p. 96).

En estas instancias críticas y de acuerdos, la palabra circuló de forma transversal entre varones y mujeres, preceptoras, maestros/os, visitantes y si bien, observamos un orden en las intervenciones, las jerarquías parecieron borrarse y delineararse sólo ante la voz de Vergara cuando acordaba o no con alguna opinión expresada. En ocasión de la segunda conferencia de Maipú, dirigida por el Visitador de escuelas Videla, uno de los preceptores designados para una lección práctica de aritmética, Sr. Álvarez, fue duramente criticado por dos mujeres, Srta. Villanueva y Srta. Quiroga.

Srta. Filomena Villanueva: – Creo, Sr. Director que la exposición ha adolecido de varios defectos; en primer lugar el Sr. Álvarez no ha hecho contar más objetos que las bolillas que las del tablero, cuando restas lecciones se hacen con una gran variedad; con este fin he hecho colocar sobre la mesa varios libros, reglas, lapiceras, lápices, etc. En segundo lugar, el Sr. Álvarez sin haber desarrollado bien la idea de

unidad y contando de antemano con los conocimientos que los niños poseen, les ha hecho ejercicios de sumar y restar de 3, 4 y 5 unidades a la vez. Por otra parte, la palabra *unidad* y la palabra *decena* se supone que los niños no la habían oído nunca y el Sr. Álvarez les ha interrogado sobre unidades y decenas; y si ellos han contestado, como he dicho antes, es debido a sus conocimientos anteriores.

Sr. Director: – El que guste tomar la palabra para hacer objeciones al Sr. Álvarez, puede aún hacerlo.

Srta. Quiroga: – Opino, Sr. Director, que la lección que acabamos de presenciar es cuestión que sería necesario emplear más de cuarenta días para que fuera bien comprendida por los niños, de otra manera, no vamos, pues, paso por paso, ni damos al niño la instrucción que es posible que él pueda apropiarse, si no la que el maestro alcanza a dar en el tiempo que él mismo fija (IP, Año I, N° 7, 15 de junio de 1883, p. 59).

En el caso de Villanueva se objeta el escaso uso de recursos didácticos y la suerte de violación a los criterios de gradación de los saberes aritméticos. Por su parte Quiroga, critica la relación entre saberes y tiempo escolar disponible y la subordinación de los tiempos de aprendizaje infantil a los tiempos del docente. El Sr. Álvarez termina aceptando las críticas y el Director de la conferencia valora el gesto y cierra sancionando la importancia de mantener el interés y la curiosidad de los niños por aprender. Vergara insistió en el carácter libre de las intervenciones que seguían a cada lección. Sin embargo, no encontramos esta transversalidad en la presidencia de las conferencias ni en la instancia expositiva ni en la definición de los/as maestros/as a cargo de las lecciones. Como ya apuntamos, los directores y disertantes de cada conferencia eran, salvo escasas excepciones, hombres. En algunos casos, los momentos de definición eran situaciones tensas, como cuando en la tercera Conferencia de Maipú un grupo de maestras responde a Videla que podrían dar una lección de lectura– escritura como les estaba pidiendo, con el método de palabras, pero no del modo como él lo pretendía. Este diálogo dio por terminada la Conferencia.

Las conferencias se propusieron para intervenir las prácticas cotidianas

que eran el ámbito al que se debía atender pero proponiendo como “portadores del saber” a los mismos protagonistas que tenían la función de reflexionar a partir de sus propias clases objetivadas. La construcción del “saber práctico” docente es un proceso complejo que Vergara habría concebido con cierta claridad. Esa complejidad exigía dotar de sentido crítico los saberes construidos en la experiencia con el objeto de intervenir en esquemas de acción y modificar hábitos instituidos para (re)producir otros. La práctica no es formadora en sí misma si no es objeto de una lectura posterior, convocante desde sí, de referentes teóricos, brindados a través de exposiciones, y con el concurso del intercambio crítico y confrontativo de ideas acerca de la propia acción. El lugar asignado a los acuerdos muestra la intención de comprometer a los/as actores/as con los procesos de cambio iniciados y propuestos desde el sistema.

Lo que sin duda resulta relevante es que la práctica se tornara objeto de reflexión. Es producida y provocada en vista a un proceso de objetivación para su análisis crítico, el que, por otra parte, era concebido como modalidad de formación. El papel subsidiario de las exposiciones respecto de la mirada crítica a partir de prácticas concretas, es una de las aperturas que las conferencias mendocinas han legado pero otra de ellas, es sin duda, el favorecer la recuperación del saber de los/as maestros/as y ponerlo a disposición del análisis y la reflexión en el espacio colectivo. Esto se observa incluso si nos atenemos a que los expositores no eran figuras académicas sino los mismos visitantes y maestros, en menor medida maestras pero todos mendocinos y con actividades en el singular territorio escolar.

Finalmente, podemos señalar que las conferencias pedagógicas propuestas y desarrolladas en el siglo XIX mendocino constituyeron una práctica colectiva valorada desde su potencial transformador de las experiencias áulicas, que se articuló a partir de problemas de enseñanza, exigidos, interpelados, expuestos, analizados. Las conferencias conformaron un espacio de desarrollo práctico, normativo y crítico-regulador cuyo registro muestra una gramática de articulación de saberes y prácticas, que dota de un renovado sentido la posibilidad de dejar de lado el antagonismo provocado por los procesos de formalización del trabajo educativo. “Contra

la ignorancia” de sostener antagonismos y a favor de comprender los entramados complejos y las tensiones propias de elementos que constelan cada vez que maestros/as actúan, deciden, revisan y se construyen desde lo que hacen.

Bibliografía

- Alvarado, Mariana. (2014). “El inspector, un investigador: vestigio de policía en las instituciones educativas mendocinas de fines del siglo XIX”, en *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, Vol. 10, N° 20.
- Bertoni, Lilia Ana. (2000). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, Berta. (2000). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina: ¿cómo se enseñó a leer? (desde 1810 hasta 1930), en *Actas del I Congreso Internacional de Educación “Educación, crisis y utopías*, Buenos Aires, Aique / Universidad de Buenos Aires.
- Carli, Sandra. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- de Miguel, Adriana. (2002). Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna, en Cucuzza, Héctor y Pineau, Pablo (Coords.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Puiggrós, Adriana (Dir.). (1993). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna.
- Roig, Arturo Andrés. (1993). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*, Colombia, Universidad Santo Tomás.
- Roig, Arturo Andrés. (2008). El siglo XIX latinoamericano y las nuevas formas discursivas, en Roig, Arturo Andrés, *Para una lectura filosófica de nuestro siglo XIX*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo.
- Roig, Arturo Andrés. (1987). *La Utopía en el Ecuador*, Quito, Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional.

- Narodowski, Mariano. (1999). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- Pineau, Pablo. (1997). *La escolarización en la provincia de Buenos Aires 1875-1930: una versión posible*, Buenos Aires, Flacso.
- Tedesco, Juan Carlos. (1986). *Educación y sociedad argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar.
- Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando. (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

Empleados e ingenieros escolares: el maestro normal

Mariana Alvarado

Arturo Andrés Roig (1986) se pregunta por las “formas discursivas epocales” a propósito de la posible distinción entre una noción cronológica y otra cultural para pensar el Siglo XIX en Latinoamérica. Las posibilidades de realizar una “lectura filosófica” del siglo supone tal vez cierta cercanía al cuestionamiento por las formas en las que se expresan las ideas puesto que una lectura tal no puede prescindir de pensar los modos a través de los cuales se han expresado, han circulado, se han consumido los pensares; sobre todo cuando el contenido puede ser expresado únicamente de un modo determinado o bien cuando ese modo, esa forma, ese estilo no puede escindirse del contenido. Así las “formas discursivas” y “las formas expresivas” caben a una “lectura filosófica” de las ideas del siglo XIX en Latinoamérica.

Si hubo una forma de expresión propia del Siglo XIX fue la que respondió al nacimiento de una de las tecnologías de la modernidad: la prensa, el periódico, la prensa diaria –mensual, quincenal, semanal–. Al parecer del historiador de las ideas mendocino el “periodismo de ensayo” o de “crítica y de “opinión” fue uno de los estilos con los que se familiarizó el escritor romántico, el romántico social; el diarismo fue la forma de la producción literaria del costumbrismo; el ensayismo fue la tendencia que cooptó la totalidad de los géneros literarios y, por su anclaje testimonial en la vida cotidiana, en la realidad local, en lo “bajo” de la vida que andaba por las calles y los campos no podía ser sino nacional (Roig, 1986: 266–267).

El paso de la opinión a la noticia marcó el límite para una nueva etapa en la que el lugar desde donde se comprendía la vida cotidiana se vio modificado, las respuestas provisorias fueron reemplazadas por el intento sistemático de controlar y manejar la cotidianidad. “Aquella prensa diaria o simplemente periódica, que desplazó al “periodismo de ensayo” o

“periodismo de ideas” de las décadas de 1830–1870, abrió en verdad una nueva época, o si se quiere un nuevo siglo, el nuestro” (Roig, 1986: 129).

La “prensa de opinión”, el “periodismo de ensayo” o “periodismo de ideas” que tuvo como formas discursivas la “prensa política” o la “prensa de combate” marcaron el modo en el que el periódico precedió a la “prensa comercial” o de “masas” surgida en la República Argentina a fines del siglo XIX. Los géneros y la estructura de los periódicos han expresado una concepción determinada de lo que en algún momento se concibió por comunicación periodística y, más aún, evidencian una determinada racionalidad operando en la producción de contenidos –artículos de opinión, noticias, crónicas, traducciones, etc.– que en un momento específico sobrepasan la temporalidad periódica bajo otras formas como las del folletín, el folleto, el cuadernillo y que, en el caso de *El Instructor Popular*, denominamos “periodismo pedagógico” o “prensa escolar” (IP, Año I, N° 12, 30 de septiembre de 1883, p. 117) como expresiones propias de la década del ’80 que luego serán reunidos como libros; así el *Facundo de Sarmiento*, así *Educación Republicana*, *Revolución Pacífica* y *Nuevo Mundo Moral* de Carlos Norberto Vergara.

En el caso de *El Instructor* ¿qué es lo netamente periodístico? ¿Cuáles son las percepciones respecto de la comunicación manifiestas en su estructura? ¿Cómo opera la lógica de producción discursiva netamente pedagógica? Se trata de un periódico que privilegiaba –al igual que otros órganos de la educación– la opinión formada como la información ilustrada. Asumía una idea de periodismo como instrumento de la acción grupal dirigida a la instrucción de quienes formaban parte del “gremio normaliano” (IP, Año I, N° 14, 31 de octubre de 1883, p. 143). Vale aclarar, quienes escribían, traducían, comentaban no eran periodistas, sino graduados normalistas, en más de un caso funcionarios en el sistema educativo: preceptores, inspectores, directores, visitadores.

El periódico reprodujo Informes y Actas como géneros para narrar lo acontecido en el campo educativo. Mientras las últimas narraban “la escenificación” de la clase, las primeras describieron “la situación misma” de la clase. Mientras los primeros fueron firmados por varones inspectores, las últimas fueron escenificadas y labradas por maestras. Unos mandaban, otras

obedecían. Una división de sexo por tarea o de otro modo una división de tareas por género. En este punto cabría pensar la asignación de roles en la educación argentina puesto que toda educación es sexual incluso y sobre todo, allí donde se distribuyen funciones en el sistema sexo-género.

Las fuentes que utilizó *El Instructor* nada tuvieron que ver con lo informal o lo ocasional. En todo caso se trató del estado de la educación y, de quienes estaban legitimados para decir algo al respecto fueron los inspectores, firmantes de las Actas y los Informes. Así, el periódico se instaló como un actor político, como un agente pedagógico, como mediador gremial, como un espacio de legitimación de lo que se podía decir, de lo que se debía hacer, de lo que era urgente transformar, de los formas de intervención y de las metas de reformas.

Determinadas formas de escritura pusieron en movimiento ciertas ideas. Entre ellas el intercambio epistolar visibilizó cierta forma de escritura que puso en evidencia la potencia performativa de las ideas. Así, aparecen denuncias, polémicas, injurias, contiendas, intenciones insidiosas, retos, acusaciones, descalificaciones que colocaban a un otro en el lugar del adversario, del contrincante apelando a falacias, argumentos infundados, expresiones reprobatorias.

El periódico normalista incorporó el género epistolar entre sus secciones. *El Instructor* hacía pública cartas que instalaban disputas sobre la veracidad de lo que se decía; de lo que efectivamente se dijo y lo que se quiso decir; lo que se dijo que se hizo pero luego se desdijo o no se hizo. En estos casos los argumentos se acometían contra nombres propios, roles, puestos, actos, dichos e incluso, en presencia de seudónimos, contra el periódico. El formato carta robustecía las posibilidades combativas y obligaba al lector a estar atento críticamente no sólo al *Instructor* sino además a lo publicado en el Río de la Plata en *La Nación*, en *El Monitor de la Educación*¹, a nivel internacional en el *New York Times*, pero también

1 Del mismo modo que en *El Monitor de la Educación Común*, la publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, publicaba los Informes de los Inspectores Nacionales. En los Órganos de la Educación del interior del país, tenían lugar los Informes de los Visitadores de Escuelas. Entre 1883 y 1884 publicaron sus Informes

obligaba a federalizar la mirada hacia otros órganos de la educación del interior del país como hacia *La Revista Pedagógica* (IP, Año I, N° 11, 15 de septiembre de 1883, p. 105). En este sentido, el intercambio constituía un instrumento productivo a partir del cual las voces parecían multiplicarse en el espacio de la hoja.

En estas hojas públicas podemos encontrar algunas marcas comunes que diferencian claramente el cuerpo de la carta de otros cuerpos como los Informes o las Actas:

- Anticipaciones en el título “Correspondencia del Paraná”, “Correspondencia”, “Correspondencia de Buenos Aires”, “Corresponsal de la capital”, “Corresponsal enmudecido” (IP, Año 1, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 69; N° 10, 31 de agosto de 1883, p. 92; N° 12, 30 de setiembre de 1883, p. 120; N° 14, 31 de octubre de 1883, p. 142).
- Anticipaciones del contenido en un breve SUMARIO incluido en la portada del periódico “[...] Método de lectura – La Mujer y el progreso social – Correspondencia de la Capital por Catorce” Pensamientos [...]” (IP, Año I, N° 6, 30 de julio de 1883, p. 47) y, en algunos casos en la primera hoja de la carta “SUMARIO – I Contraste de prosperidad y miseria – La voz de la humana conmiseración – III El fanatismo clerical” (IP, Año 1, N° 10, 31 de agosto de 1883, p. 92).
- Presentación del remitente “El Instructor Popular ha hecho una valiosa adquisición al obtener la colaboración del distinguido catedrático de la Escuela Normal del Paraná, ex–alumno del mismo establecimiento Sr. Ernesto A. Bavio” (IP, Año II, N° 36, 30 de septiembre de 1884, p. 401); “Nuestro corresponsal en la capital

en El Monitor los Inspectores Nacionales nombrados a continuación: en Salta Baldomero Quijano, en Tucumán Ramón V. Lopez, en Rioja Dermidio Carreño, en San Juan Manuel P. Antequera, en San Luis A. J. Berrondo, en Santa Fe Eleodoro Calderón, en Corrientes Juan V. Ceballos, en Catamarca J. Castro, en Jujuy José G. Cámara, en Córdoba julio S. Aguirre, en Mendoza Carlos Norberto Vergara.

de la República, distinguido profesor en aquella ciudad” (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 47); “[...] el referido corresponsal es persona ilustrada y de experiencia en el periodismo”.

- Un canal de intercambio de opinión visible “Acabo de recibir su número 6, y en él encuentro conceptos que agradezco” (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 69); “Ahora ¿qué piensa usted mi querido Directo? (*Ibidem*: 60); “Estoy a oscuras respecto de su último número” (IP, Año I, N° 9, 15 de agosto de 1883, p. 82); “En mi correspondencia anterior ocupábame del estado del proyecto pasado a la Cámara de Senadores” (*Ibidem*: 83); “Sólo nos proponemos hacer algunas observaciones a la citada correspondencia” (IP, Año I, N° 11, 15 de septiembre de 1883, p. 105); “Por lo dicho puede juzgarse en qué grado afectará la palabra de este corresponsal a ‘El Instructor’ y a la educación en Mendoza que él pretende criticar” (*Ibidem*: 106); “*La Revista Pedagógica* supo muy pronto qué clase de individuo era el tal corresponsal” (IP, Año I, N° 11, 15 de setiembre de 1883, p. 106); “No podemos tener buenas escuelas dice el primero en la página 33 de su informe, si no tenemos buenos maestros al frente. Y el Sr. Vergara a su turno decía (126) ‘Es urgente crear dos o tres escuelas más de esta clase (normales)’” (IP, Año I, N° 20, 31 de enero de 1884, p. 216); “Por otro correo irán algunas hojas secas para servir de soporífero a sus buenos y pacíficos lectores” (IP, Año I, N° 6, 14 de junio de 1883, p. 48).
- Tener un destinatario “Director de ‘El Instructor Popular’ y un remitente CATORCE (IP, Año I, N° 12, 30 de septiembre de 1883, p. 120 y 122 e IP, Año I, N° 14, 31 de octubre de 1883, P. 142 y 144).
- Cierta estructura que hace reconocible ciertos datos:
 - una introducción anticipatoria en todos los casos a cargo del editor
 - fecha y lugar “Buenos Aires, Octubre de 1884”; “Santiago, Diciembre de 25 de 1883”
 - saludo o vocativo: “Sr. Redactor de El Instructor Popular”;

- “Distinguido colega”; “Sr. Director del Instructor Popular”; “Carísimo colega”; “Estimado colega y amigo”
- un párrafo inicial, un cuerpo y una despedida “Me suscribo su siempre”; “Le saludo afectuosamente siempre”; “Lo saludo con aprecio”; “Siempre suyo”; “Hasta la otra se despide de Ud. su affmo. amigo”
- una firma. En algunos casos nombre y apellido: E. A. Bavio; Benjamín Vicuña Mackenna; en otros, seudónimos: CATORCE; algunos incluye título Prof. Normal; con las iniciales del nombre: N.A.
- Atentos al cuerpo de la carta, es posible visibilizar al menos de dos tipos por su contenido:
 - ligadas a la prensa (lo aparecido en la hoja del periódico y por lo que se señala y se co-responsabiliza a *El Instructor*) y sus agentes inmediatos (editores, redactores, corresponsales, enviados, colaboradores) (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 47–48)
 - ligadas a lo público (de aquellas que instalan en cierto número de intercambios un debate del que participan visiblemente los firmantes) (IP, Año I, N° 12, 30 de septiembre de 1883, p.120–122).

El género epistolar al que da lugar *El Instructor* ostenta de procedimientos complejos a los que subyace una concepción pedagógica de escritura periódica. De allí, los enviados y/o corresponsales que desde determinado lugar del país, la región o provincia anoticiaban sobre determinadas cuestiones con cierta regularidad. Esos procedimientos permiten conjeturar aludidos y eludidos desde marcas textuales en publicaciones solicitadas. El dispositivo enunciativo revela un espacio gráfico como lugar de circulación de polémicas individuales o colectivas, denuncias, críticas, sospechas generadas a partir de un recorrido histórico, de la comparación de estadísticas o de la presencia de leyes. En un intento claro de diálogo la carta se presenta como el territorio en el que circula la reyerta tanto en las ligadas a la prensa –como puede leerse en la contienda sostenida

en el primer intercambio *El Instructor/La Revista Pedagógica* o Vergara/el corresponsal de *La Revista*– así como a lo público –el enfrentamiento católicos–laicos/ educación–ciencia–/ educación–religión/ religión–ciencia/ laicos–clero por ejemplo, o bien el desfasaje entre el desarrollo industrial y el avance científico en desmedro de las condiciones materiales de existencia–.

Un locutor identificado a través de seudónimos – “CATORCE” o el “corresponsal de la capital”– encuentra en el género correspondencia la vía para potenciar actos ilocutorios descalificantes. El contenido aparece como denuncia, queja, polémica, deslegitimación, querrela, la intención y los efectos posibles también aunque no sin resistencia.

Tal vez algunos intercambios epistolares fueran fraguados. La acusación parece oportuna, aunque cada uno defendía su autenticidad. Sería imposible señalar certeramente cuáles fueron fraguados y cuáles no. Lo interesante en todo caso es lo que la disputa termina por instalar. El uso del seudónimo era habitual. Una práctica institucional tolerada aún cuando era criticada como signo de no poder sostener ciertos dichos. En ese sentido, el uso de seudónimos presenta una situación paradójica del periodismo de la época que aún voces reales y/o ficticias: decir lo que no se puede decir sin decir quién lo dice pero acreditando el respaldo del periódico. El anónimo que escribe –CATORCE– construye sujetos colectivos referidos explícitamente: “mansos corderos”, “inocentes manipuladores”, “hombres de faldas”, “gremio normaliano”, “ateos”, “clérigos”, “empleados escolares”, “vasta red administrativa”, entre otras voces que aparecen en tensión.

La simulación, la apariencia –visible en otros órdenes de lo político–social– tienen lugar en lo educativo como un problema gremial en la dupla amiguismo–recomendaciones vs. nombramientos–designaciones, así como en el crecimiento desmedido que impulsa la creación de las instituciones sin atender a la formación de maestros.

El género epistolar sitúa a la burla, la ironía, lo satírico como recurso de un registro informal del que se acusa recibo para denostar al adversario –a veces a “los retrógradas que persiguen al Dante” otras al “populacho dogmatizado” o a “los ciegos con ojos” o “los parásitos de la sociedad y del Estado” (IP, Año I, N° 12, 30 de septiembre de 1883, p. 121) e incluso a “las negras sirvientas” (IP, Año I, N° 10, 31 de agosto de 1883, p. 92–94).

En el marco de lo que fue publicado en la sección “Correspondencia” hemos inventado –en sentido gaosiano– un archivo con cuatro intercambios. El primero, comprende tres cartas que tienen como destinatario al Corresponsal (anónimo) de *La Revista Pedagógica*² y como remitente al *Instructor Popular* (aunque sólo la primera carta está firmada bajo las letras N.A.). El segundo intercambio, tiene como destinatario al “Carísimo colega, Sr. Director de *El Instructor Popular*” y, como remitente, al Corresponsal de *El Instructor Popular* en la Capital que firma bajo el seudónimo CATORCE. El tercer intercambio, vincula a Benjamín Vicuña Mackenna desde Santiago, Chile y a C. N. Vergara desde Mendoza. El cuarto, finalmente se refiere a Ernesto A. Bavio como corresponsal del *Instructor Popular* en Paraná y C. N. Vergara como redactor de la editorial que da lugar a las cartas de Ernesto.

Apropósito del oficio de corresponsal, del ingeniero escolar y la policía secreta. Intercambio epistolar entre la *Revista Pedagógica* y *El Instructor Popular*

En lo que respecta al intercambio epistolar entre el “corresponsal” anónimo y la redacción de *El Instructor Popular*, cabe señalar que tenemos noticias de lo que fue publicado por *La Revista Pedagógica* en el número XI del primero de abril de 1883 por tres artículos publicados en *El Instructor*

2 *La Revista Pedagógica*, dirigida por José María Gritta y Rómulo Albino, tenía por objetivo desde su fundación contribuir a la educación que “...es único y verdadero órgano de sus intereses y de los encargados de darla al pueblo, que tienen el deber moral de colaborar en ella con el único propósito del bien del país”. La revista ofrece, en palabras de sus directores, trabajos selectos en educación nutridos con las doctrinas pedagógicas modernas y cuenta con la valiosa cooperación de profesores distinguidos. Un ejemplo de ello, es la difusión de las ideas de Pestalozzi desde los escritos del pedagogo Marc-Antoine Julien. Otro aspecto importante presente en sus páginas es la defensa de las condiciones laborales de los docentes” (Cfr. “Memoria de la educación argentina”. Biblioteca Nacional de Maestros. CABA. En línea: http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/historia_investigacion/1880_1910/ideas_pedagogicas/maestros.php Última consulta: 13/08/2013)

en respuesta a aquellas cartas (IP, Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 14–16 e IP, Año I, N° 11, 315 de septiembre de 1883, p. 105–106).

De acuerdo a lo que *El Instructor* nos da a leer, la primera carta publicada por *La Revista Pedagógica* puso en la mira a la Escuela Normal de Paraná para reflexionar críticamente sobre el estado de la educación. La institución daba cuenta a fines del siglo XIX en la República Argentina de la formación de los normalistas que una vez graduados ocupaban lugares en la “vasta red” educativa como maestros, profesores, directivos, inspectores, etc.

El instructor expresaba que aquel corresponsal atacaba con sus dichos a una institución que era reconocida como La Institución Educativa. Tanto así que para poder proferir esa crítica, *El Instructor* sostuvo que el corresponsal tuvo que haber guardado anonimato. Su lugar de enunciación es el de un corresponsal enviado por *La Revista* a Paraná. Lo que pudo legitimar sus decires era el lugar desde donde decía, escribía, ubicándose –según señala *El Instructor*– “en el teatro mismo de los hechos”. En este sentido, el ataque que dirige *El Instructor* en defensa a la Escuela Normal de Paraná tuvo al corresponsal como sujeto a un discurso poco confiable. El anonimato y el lugar de residencia –que había sido desmentido– deslegitimaban, desautorizaban lo que había sido tomado como un ataque. Aún así, *El Instructor*, atendió a las críticas y las asumió como pre–texto para justificar la situación de la educación en la Escuela Normal de Paraná.

El Instructor visibilizó dos causas como dificultades inherentes a la creación de la Normal. Por un lado, la poca cooperación de los poderes públicos y, por otro, el cerebro que la concibió y dirigió. En ello, la responsabilidad inmediata de quien tuvo la dirección y la corresponsabilidad social en quienes no cumplieron con su función pública. Sin embargo, estima *El Instructor* afirmando “la ley del progreso” que, sostener que se ha hecho todo es negar el papel que les toca a las futuras generaciones. En lo que respecta al director de la Escuela Normal, *El Instructor* justifica. La Escuela Normal de Paraná fue el primer ensayo de un establecimiento educativo, vacilante en su comienzo debido a la dirección de un “hombre importado de tierra extranjera”, “sin amor a

la tierra que le daba albergue”, “sin inspiración en el patriotismo”, “sin conocimiento previo” de tendencias, usos, costumbres, hábitos, incluso extravagancias, ni de “las necesidades como habitantes del suelo argentino” (IP, Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 14–16).

Se trataba en sus inicios de una institución argentina en manos de un no-argentino. Sobre la crítica del corresponsal, *El Instructor* reflexiona críticamente. Instala de lleno la cuestión sobre lo propio, lo nuestro, lo regional. Exalta la extranjería de un inicio en un director extranjero³. Con ello descentra al destinatario del artículo. Cuestiona al corresponsal pero ahora dirigiéndose al magisterio normalista como cómplices de una pregunta que dirige retóricamente al corresponsal “¿A qué tiempos hace referencia el corresponsal cuando asegura que la Escuela se encontraba en mejor pie de organización?” o dicho de otro modo y esta vez dirigiéndose al corresponsal directamente ¿Ud. dice que aquellos tiempos extranjeros (los de Stern) fueron mejores que los posteriores (los de Torres)? (*Ibidem*: 15).

La formación y capacitación docente fue motivo de debate en el

3 “La extranjería de un inicio” estaría dada por la nacionalidad del primer director de la Normal de Paraná fue el norteamericano George A. Stern a quien le siguió luego la del español José M. Torre. Pero esa tendencia a imponer lo extranjero fue importada en los inicios del sistema por el mismo D. F. Sarmiento. Inés Dussel aporta dos claves de lectura para abordar la “traducción” sarmientina del modelo norteamericano en oposición al europeo católico (español y francés). La primera, vinculada al diseño de un nuevo espacio educativo, en el que el poder se disemina de un modo diferente a como lo había hecho en el Río de la Plata. En esta línea la pedagogía protestante era funcional en tanto proponía un sujeto pedagógico basado en el contrato entre individuos-ciudadanos unidos en libre albedrío y no el súbdito subordinado al monarca o a Dios y suponía una interrelación de las esferas religiosas y política mucho más moderna que la católica. Una segunda clave de lectura sugeriría que Sarmiento importó el modelo norteamericano, sus formas y sus productos (maestros y textos de la casa de Appleton para remover el mercado editorial) desde la descalificación de la misma sociedad civil de la que paradójicamente precisaba consenso y movilización para su trasplante (Cfr. Dussel, 1997).

Congreso Pedagógico de 1882 entre cuyos asistentes contaron con Paul Groussac. El cap. IV de las resoluciones del Congreso estaba dedicado a la organización y dotación de personal docente. Seis resoluciones compusieron ese capítulo: una referida a la creación de escuelas normales e internados para alumnos normales; otra a la prioridad del egresado de escuelas normales, la tercera disponía la obligación de acreditar idoneidad en el cargo; la cuarta, quinta y sexta se refería a las condiciones materiales del docente (Tedesco, 1986).

En tiempos en los que era indispensable titular al magisterio el director de la Escuela Normal no era graduado normalista. Carlos Norberto Vergara, el redactor de *El Instructor*, más que encontrar una dificultad en ello lo presenta como un mérito, puesto que encuentra allí el motivo por el cual el director no se ocupó de encarrilar al magisterio por el camino de “su” pedagogía (IP, Año 1, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 15). Algunos profesores como Pedro Scalabrini, pudieron hacer fuera de programa y reglamento –según recuerda Vergara en sus Memorias– y conseguir que se aprendiera espontáneamente, a medida que a cada uno le llegaba su momento (Vergara, 1911: 773). Estas notas al margen componen la disputa entre lo propio y lo ajeno, lo nacional y lo extranjero, la reproducción y la innovación.

Según el redactor de *El Instructor*, hasta la entrada de José María Torres, la atmósfera que envolvía a la Escuela Normal de Paraná era caracterizada por la falta de disciplina interna, la ausencia de moral administrativa bajo la sospecha sobre la integridad, la equidad, la honradez y la justicia de quien la dirigía. Eran tiempos en los que “el alumnado se presentaba con signos inequívocos de las orgías de la noche” (*Ibidem*) y en los que se “trató al director de ladrón en presencia de toda la escuela” (*Ibidem*). Luego, la Escuela de Paraná se convirtió en “un cuerpo automático, cuyas fuerzas se mueven y actúan todas armónicamente para concurrir a un mismo fin” (*Ibidem*).

El Instructor pasa del Director, al establecimiento, concretamente al edificio de la Escuela Normal de Paraná. El corresponsal de *La Revista* habría sostenido que el local no respondía a los fines de una escuela. La réplica asume que efectivamente el edificio no había sido construido para

tales fines aunque luego pudieron realizarse reformas adaptándolo a los requerimientos de una institución educativa. Sin embargo, el corresponsal habría profundizado la crítica al sostener que la calidad de la educación se veía afectada en tanto que la Escuela de Paraná no contaba con un “gabinete de física” y un “laboratorio de química” y que, por tanto, la formación de los “ingenieros escolares” no era cubierta. *El Instructor* asume la crítica como deficiencias reales que podrían considerarse indicadores del retroceso de la educación normal considerando que en otros momentos estaban mejor dotados de elementos sin los cuales la enseñanza de las ciencias experimentales se vuelve una abstracción teórica. Aparece así, una punta de uno de los debates más prologados de la época, el de una educación práctica y/o teórica, experimental y/o memorística, de la acción y/o de la enciclopedia. En ello, sutilmente, *El Instructor* señala el abandono de los poderes públicos respecto de los materiales que debían suministrar para la formación, pero además, bordea lo que estaba en debate: la prioridad de una enseñanza práctica, experimental, que fuese la vida diaria y no su ensayo. Sin embargo, reconoce que la Escuela Normal de Paraná no formaba “ingenieros escolares” (*Ibidem*) y que, aunque tampoco lo hiciera en otros tiempos, los graduados podían indicar sin mayores complicaciones “la situación de un edificio, la extensión de un terreno, la distribución y capacidad del edificio en relación a la localidad o a las exigencias del presente y de lo porvenir”. Conocimientos imprescindibles si consideramos que una de las funciones de los graduados era la de visitar escuelas e informar respecto de su estado. “Aunque no sepa levantar paredes cuyo oficio corresponde a otro género de ocupaciones diferente a la enseñanza de niños chicos” –ironiza *El Instructor*– el estudio de la pedagogía en una de sus ramas suministra los conocimientos suficientes para saber cómo se ha de construir el edificio de una escuela en armonía a la higiene, la moral pública y las experiencias de enseñanza moderna” (*Ibidem*: 15–16).

Nos interesa en este punto incorporar una muleta conceptual de la mano de Foucault puesto que no es anecdótico que se vincule al normalista con el “ingeniero escolar” y, en esta línea, al inspector. Se trata para decirlo sin vueltas del vínculo –que aparece solapado casi imperceptible

en el entramado discursivo– entre el espacio y el poder. “El espacio es fundamental en toda forma de vida comunitaria; el espacio es fundamental en todo ejercicio del poder” (Foucault, 2012: 154).

El poder del inspector radicaba en poder ver el modo en el que el poder se disemina en el espacio. Ciertas prácticas –del mirar, del ver, del vigilar, del visitar– a las que el maestro debía habituarse de acuerdo lo requería su rol, suponían técnicas de visibilización del ejercicio del poder, de sus efectos y de sus emergencias al modo en el que:

las técnicas arquitectónicas reproducen, con mayor o menor insistencia, las jerarquías sociales. El modelo del campamento militar, donde la jerarquía militar se lee en el terreno mismo por el lugar que ocupan las tiendas y los edificios reservados a cada uno de los rangos. El campo militar reproduce con precisión, a través de la arquitectura, una pirámide de poder; pero es un ejemplo excepcional, como todo lo militar, privilegiado en la sociedad y de extrema simplicidad” (Foucault, 2012: 157).

El Instructor no será tan condescendiente con la segunda correspondencia publicada en *La Revista Pedagógica* de Buenos Aires. En un artículo titulado “Al corresponsal de *La Revista Pedagógica* en Mendoza” se refiere a los ataques del corresponsal contra *El Instructor Popular*, el redactor del periódico C. N. Vergara y contra CATORCE, el corresponsal del *Instructor Popular* en la Capital –de quien nos ocupamos líneas más abajo–. El artículo corre del eje de la discusión a la figura del redactor puesto que considera que “no necesita defensa por el hecho de haber ocupado puestos honrosos al lado de educacionistas distinguidos que le conocen” (IP 1883: 105) y presenta observaciones a fin de que el lector ponga en valor los ataques dirigidos a la publicación. En este sentido, *El Instructor* sitúa el campo de lucha en los decires, corriéndose de los cuerpos y los lugares que estos ocupan –recordemos que del mismo modo en que el corresponsal de *La Revista* es un sujeto anónimo, no es enunciado el quién desde donde responde *El Instructor*, suponemos que de estos decires se hace cargo el editor–redactor, es decir, C. N. Vergara–. En este nivel discursivo

El Instructor se refiere a *La Revista Pedagógica* directamente, cuestionando las razones por las que habría aceptado un corresponsal con intenciones de desprestigiar al periódico normalista y no sólo solicita el nombre del corresponsal sino además solicita que no se publique y que no se admita más correspondencia. Como acto reparatorio a la injuria, ofensa y descrédito, se exige un acto de censura (IP, Año I, N° 11, 15 de septiembre de 1883, p. 105–106).

El corresponsal habría escrito que *El Instructor* publicaba “artículos literarios mal elegidos y tijereteados de otros periódicos”. Entendemos que el corresponsal se refiere a selecciones que *El Instructor* reproduce y que, en todo caso, sería legítimo que la editorial recortara lo que considerase de interés para sus lectores. Sin embargo, *El Instructor* entiende que “elegir” y “tijeretear” supone un “robo literario”, así la denuncia cobra una relevancia que en principio parecía no tener, la de una acusación. En este sentido, el corresponsal acusa, *El Instructor* señala al calumniador y le exige pruebas.

La carta reproduce los decires de CATORCE y de Vergara para mostrar cómo, en todo caso, es el corresponsal de *La Revista* quien ejecuta el tijereteo. Donde el corresponsal dijo que CATORCE escribió –al referirse a la explosión que hubo en el Riachuelo en una carta dirigida al director de *El Instructor* que fue publicada– “los nombres de los desgraciados volaron por el aire” en realidad escribió “los miembros de los desgraciados volaron por el aire”. Y donde el corresponsal dijo que Vergara habría escrito “apoyándose en la naturaleza del niño y en el asunto” en verdad, *El Instructor* publicó “apoyándose en la naturaleza del niño y en la del asunto”. Al remitirnos a lo publicado, encontramos el artículo de CATORCE donde el corresponsal de *El Instructor* se refiere a la explosión en el riachuelo y efectivamente, el artículo dice, lo que no dice el corresponsal de *La Revista* porque tergiversa los decires. Sin embargo, CATORCE dice algo más no señalado ni por uno, ni por otro. CATORCE se refiere a los ocho muertos y catorce heridos como consecuencia de aquella explosión de la siguiente manera “Los miembros de los desgraciados volaron por el aire, yéndose a estallar algunos a cuadras de distancia” y más adelante agrega “a tres cuadras del suceso estaban unos holgazanes frente a un teatro, dialogaban indiferentes, cuando de pronto cae en medio de ellos un cadáver sin

cabeza; un gallego dijo: están lloviendo muertos.” (IP, Año I, N° 6, 30 de julio, p. 47). La cuestión se presenta en la frontera de lo que fue escrito y lo que fue publicado pero sobre todo de lo que es leído y lo que en esa experiencia de lectura tiene lugar: la risa, la burla, la calumnia, lo ridículo, el descrédito, el fanteche.

El corresponsal de *La Revista* había acusado a Vergara de haber establecido “la policía secreta” para vigilar a los maestros que no asistieron a las clases a la hora fijada por el reglamento. El artículo que publica *El Instructor* asegura que Vergara no sólo no pensó en establecer esa medida sino que ni siquiera estaba dentro de sus atribuciones como Inspector Nacional. Dice como leemos: “jamás el Sr. Vergara ha pensado en tomar esa medida y por consiguiente menos aún anunciar por impresos tales hechos”. Sin embargo, *El Instructor Popular* publicó, en la sección “Noticias” lo que transcribimos a continuación:

Prevenimos a los Preceptores y Ayudantes que observan poca puntualidad en la asistencia a dictar clases a las horas fijadas por el Reglamento de Escuelas, que la Superintendencia ha dispuesto nombrar inspectores secretos para que los vigilen y den cuenta de sus faltas, en vista de que las Comisiones municipales encargadas por la ley para hacer esta vigilancia no lo hace” (*Ibidem*: 43).

La advertencia no hace más que distribuir tareas y asignar funciones. La vigilancia, una práctica reglamentada y ejercida por más de uno en la institución educativa –preceptores, ayudantes, comisiones municipales– tendría ahora un “nuevo” órgano ejecutor: la policía escolar.

En el tercer artículo –con el cual cerramos el primer intercambio epistolar– aparece una publicación de noviembre de 1883 titulada “Corresponsal enmudecido” en la que *El Instructor Popular* interpreta el silencio del corresponsal como una retracción, la única salida posible a “los disparates” publicados por *La Revista*. Así entonces, ciertos discursos adormecen, algunos silencian y otros paralizan.

¡Sr. editor! ... algo que huela a teatro en el escenario de los hechos

En lo que respecta a CATORCE, el corresponsal de *El Instructor Popular* en la Capital de la República, haremos referencia a las tres cartas completas.

La carta fechada el 14 de junio de 1883 inicia con una presentación en la letra del director, Carlos Norberto Vergara –egresado de la Escuela Normal de Paraná, representante del krausismo pedagógico mendocino–. En este encabezado el director de *El Instructor* presenta al corresponsal como un “distinguido profesor de la capital” que se propone “desmostazar (sic) a los lectores con su estilo jocos”. Vergara asegura que se trata de “persona ilustrada y de experiencia en periodismo”. Nada dice respecto del Seudónimo ni de la necesidad de su uso (*Ibidem*: 47).

CATORCE inicia su carta agradeciendo la invitación a “borronear en la publicación” y escribe líneas como si divagara respecto de qué “podría gustarles a los lectores de mi amigo” (entiéndase Vergara). Así, se debate entre “Pestalozzi y sus doctrinas” o “los Huarpes y sus experiencias”; “de Lutero y su propaganda” a “los Araucanos y Pehuenches y su desaparición” (IP 1883: 47). Insiste, entonces, en preguntar “¿qué será más divertido para esos pacíficos pedagogos”; “para sus buenos y pacientes lectores”. CATORCE, irreverente, provoca, instala un malestar. Puesto que quizás –sospecha– imaginarían que escribe “cuentos de las Mil y una noches”, quizás los lectores de *El Instructor Popular* “creerían que escribo desde un manicomio, y así dispongo no prestarme a tan burlezca interpretación” (*Ibidem*).

Si consideramos que con *El Instructor* Vergara inaugura una campaña pedagógica krausista que bien pudo ser eco de la labor de la Institución Libre de Enseñanza creada por Giner de los Ríos (1839–1915) y Francisco Salmerón (1838–1908). Ni los Huarpes ni los Pehuenches, ni sus tradiciones ni sus doctrinas ni sus desapariciones tuvieron lugar en ninguna de sus cartas puesto que *El Instructor Popular* estuvo destinado a “entrar por las puertas que el niño entra a la escuela y a meterse como intruso descortés hasta la habitación del pobre maestro, que no siempre debe contener ese

lenguaje didáctico” (*Ibidem*). En ese gesto, CATORCE visibiliza lo que no tendría lugar puesto que “El maestro es un ente racional, como el banquero y el comerciante gusta como aquellos de algo que lo demostace (sic), que le quite el decaimiento que la ruda tarea le ha producido” y, más adelante, señala “necesita gustar de algo que huela a teatro ya que él no puede asistir a esos lugares vedados por la estrechez de su bolsa.” (*Ibidem*).

“Algo que huela a teatro” suena casi parecido a “el escenario de los hechos” desde donde parecía escribía el corresponsal de *La Revista* cuando decía que lo hacía desde Paraná. En ello metáforas del simulacro, de la ficción, derivas de la norma. CATORCE se define “escribiré de todo lo que pueda, pero lo menos será de pedagogía, ese tema se lo dejo al estupendo corresponsal de *La Revista*” (IP, Año I, N° 11, 15 de septiembre de 1883, p. 105). El formato epistolar permitía colocar en el periódico un paratexto a partir del cual el lector se volvía cómplice. No sólo ironizaba respecto del corresponsal que escribió sobre la Escuela Normal de Paraná y del ejercicio de su saber sino que además instalaba la pedagogía en la dimensión de lo ficcional, de lo teatral, de la escena –tal y como pudieron vivenciarse desde las Conferencias–. “Irán hojas secas” sostiene al final de su carta “para servir de sopófero (sic) a sus buenos y pacíficos lectores” (IP, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 45).

En la correspondencia del 10 de julio (IP, Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 69–70) dirigida al director de *El Instructor* celebra los avances de los “entusiastas regeneradores” que pudieron como “pedagogos teórico–prácticos” abrir un “terreno práctico al que han reducido las conferencias y el número de pestalozianos que asisten” (*Ibidem*: 69). Dice unas líneas más abajo “con 46 pedagogos presentes” han congregado a “casi todo el personal de las 34 escuelas de la capital y departamentos circunvecinos”. De este modo CATORCE se presenta como un lector más de *El Instructor* y atento a los “Métodos” revela que el método de “lectura por palabras” está llamado a suplantarse al “método alfabético”⁴. Propone discutir como

4 Si bien a fines del siglo XIX entre los docentes eran conocidos los carteles y cartillas de Santa Olalla utilizados para enseñar a leer. En la Provincia de Mendoza La infancia fue el libro de lectura elegido para los más pequeños. Por entonces La Sociedad

tópico para las Conferencias Pedagógicas la pertinencia de la “mono-sesión” y finalmente se sitúa en la Ley de Educación Primaria Nacional (para

de Amigos de la Educación Popular de Montevideo imprimieron carteles de lectura mejores que los conocidos hasta entonces –explica Vergara– porque proponían como inicio de la enseñanza dar a conocer palabras con sus respectivas ilustraciones (IP, Año I, N° 13, 15 de octubre de 1883, p. 128–129). En 1890, Francisco Berra publicó el método de lectura que llamó palabra generadora y que seguía el proceso analítico-sintético a partir de la palabra escrita. El nene de Andrés Ferreyra, publicado por primera vez en 1895, incorporó el método “de Berra” con la particularidad de asumir las características propias del método global. Los niños entrelazaban la historia nacional con la historia familiar, de modo que tenían en cuenta el capital cultural preescolar, aprovechaba el vocabulario y el lenguaje del niño, con el afecto de los mayores –le asignaba un lugar central a la historia familiar narrada por el abuelo–. Al parecer se trataba de una lectura en la que el niño se iniciaba desde la narración oral hacia la palabra propia escrita desde la lengua aprendida en la casa. El libro dejó de publicarse en la Argentina hacia 1959. En 1902, en Buenos Aires, la editorial Ángel Estrada y Cía., contaba entre sus publicaciones, las que fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Educación: El Nene, destinado a primer grado de Andrés Ferreyra; los destinados a segundo y tercero de Andrés Ferreyra y José M. Aubin; Lecturas morales e instructivas coleccionadas y dispuestas por José J. Berrutti y El buen lector de Julia S. de Curto. En este contexto de producción y circulación legitimado por el Consejo, Carlos Norberto Vergara publicó *La Mamá*. El primer libro para enseñar a leer escrito en el país por el método de la palabra generadora que anticipa al “método de Berra”. Lo publicó a un año de ser exonerado de su cargo como Director en la Escuela Normal de Mercedes. Luego de su cesantía, el libro no llegaba a las escuelas, no circulaba; el sistema de lecto-escritura vergariano tuvo, claro está, poca propagación. Además de los mecanismos de control y vigilancia ya instalados, se presentaban nuevos obstáculos, que obturaban la circulación del texto y, por ende, la difusión de ideas y prácticas alternativas a las oficiales. La mamá proponía el auto-aprendizaje. Tal vez haya sido esa la razón, por la que el método de la “palabra generadora” que seguía el proceso analítico-sintético a partir de la palabra escrita, haya sido atribuido a Francisco Berra como su creador a pesar de haber sido anticipado por Vergara con su *La Mamá*.

la capital) a fin de presentar el panorama en el que “los hombres de toga para pretender introducir preceptos que son quiméricos en la práctica” (IP, Año I, N° 8, 30 de junio de 1883, p. 69).

El proyecto de ley establecía, por un lado, que la religión se enseñara en la escuela “por los párrocos o sacerdotes” designados por la curia eclesiástica y, por otro, que sólo obligara a los niños cuyos padres lo prefiriesen. El asunto había dividido a la cámara en “derecha e izquierda”, es decir, entre quienes argüían poner a la religión a la par de cualquier otro ramo y, por ello, con asistencia obligatoria para todos. Frente a los “dominados por una intolerancia censurable”, “representantes de las ideas de la inquisición de Felipe II” y del “clericalismo histórico”, “los tolerantes”, liberales identificados con ideas modernas querían excluir por completo la religión de la escuela, dejándola a cargo de la madre, es decir, del fuero interno-doméstico y de los ministros de respectivos cultos. Así las partes CATORCE considera que es preciso instruir a las clases populares y, que además, es preciso que la imposición religiosa esté a cargo de los ministros representantes de cada culto pero estimaba que era urgente evitar el gasto de costear esa enseñanza desde la institución puesto que si el gobierno costea el local de la escuela es justo que no se use para fines ajenos a la educación. De este modo, no sólo corre el problema de la libertad de culto de la dimensión ideológica sino que profundiza en la cuestión al sostener que “la no-imposición religiosa en la escuela no es excluir la moral” (*Ibidem*). CATORCE separa los órdenes, la religión de la moral, ciencia de la conducta. Trae a colación ejemplos históricos y antecedentes europeos de fines del siglo XIX e introduce la disputa en el terreno jurídico argentino para señalar que permitir el ingreso de determinado a la educación primaria era inconstitucional. Apunta entonces que los legisladores del '53 al declarar que el estado debía sostener el culto católico apostólico romano no pretendieron imponer un determinado culto a los habitantes de la Argentina sino más bien instalar la obligación de sostener el culto de la mayoría del pueblo (*Ibidem*: 70). A lo que suma que desde 1825 J. B. Alberdi sostuvo la libertad de culto. Por tanto, va concluyendo CATORCE, si por un lado, la historia –como intenta demostrarlo con el ejemplo de la ley de Educación en Bélgica

(1879)– aleja al clericalismo de la institución escolar y a la religión de los programas y, por otro, la Constitución Nacional no deja inmiscuirse, no cabe la discusión que los mismos “retrógrados que persiguieron al Dante e hicieron renegarse a Galileo” pretenden instalar. “¿Para qué se declaró la libertad de imprenta, de comercio, de aprender y enseñar, si hemos de volver a la abyección de la Edad Media?” (*Ibidem*). CATORCE advierte que la discusión en vez de conseguir algo práctico impedía que el país contara con una ley que pudiese priorizar al magisterio argentino, que asegurase su estabilidad y su porvenir.

Para el 13 de agosto (IP, Año I, N° 10, 31 de agosto de 1883, p. 92–94) la correspondencia que CATORCE dirige al Director de *El Instructor Popular* reflexiona sobre la Humanidad que se disputa entre la prosperidad y la miseria. Por un lado, la rápida prosperidad que parece acelerar el ingenio industrial y científico en todos los aspectos sociales y, por otro, el pauperismo que demanda la caridad pública, la mendicidad. CATORCE denuncia la brecha que separa al vendedor de diario, las niñas que venden flores y billetes de lotería y los futuros habitantes de penitenciarías en un país para cual el progreso es invertir en vías férreas (*Ibidem*: 92). Puntea desastres naturales: el Huracán de Mayo, la inundación en Tandil, la peste de la viruela, el hambre del ganado en terrenos inundados. La descripción sitúa al mundo en la vivencia de la dicha con desgracia, de la opulencia con la miseria, de la avaricia con la prudencia, de la ignorancia con saber, de la luz con las tinieblas. Tensiones en las que los argentinos nos situamos desde el momento en el que la “inexperiencia de los españoles situaron las ciudades”. Transcribo a continuación un párrafo extenso que nos permite dimensionar la tragedia de la modernidad colonial como un inicio fundacional que, análogamente a la Escuela Normal de Paraná es extranjero:

La inexperiencia de los aventureros españoles hizo que muchas de nuestras ciudades hayan sido tan mal situadas, como lo fueron Estero (sic) y Buenos Aires. Velasco no pudo sino ser un hombre de su época. La Rioja fundada al margen de un arroyito sin manantial permanente, nos hace ver que carecía de previsión científica y desconocía al país. Si él hubiera traspasado la sierra que hoy se llama

de La Rioja hacia el O, habría descubierto su hermoso valle anche (sic) que corre de Norte a Sur, y siguiendo siempre al Oeste, hubiera chocado con la sierra de Famatina que trasladándose lo habría llevado a otro valle más angosto que el anterior y por cuyo fondo corre un río relativamente caudaloso: en la unión del Vinchini con el Jague debió fundar su colonia. Colocada La Rioja en la parte occidental de las Salinas riojanas, y sin más riesgo que un miserable arrollito (sic), tenía que suceder lo que pasa ahora. Una irregularidad metereológica ha precipitado la ruina por falta de agua” (*Ibidem*: 92–93).

“El triunfo efímero” es el título con el que *El Instructor* publica la correspondencia del 29 de agosto (IP, Año I, N° 12, 30 de septiembre de 1883, p. 122–124). El tono del artículo “respirando una atmósfera cargada de incienso, saturada de rezos y preces, de sonidos metálicos, producto de todos los elementos monacales puestos al servicio divino para manifestar así al Mártir del Gólgota” su agradecimiento por el triunfo de la santa causa obtenida anoche. Según estos parásitos de la sociedad y del Estado, han salvado no al país que nada espera de ellos, sino a la humanidad que siempre es un rebaño más digno de tan abnegados pastores”. (*Ibidem*: 120–121)

Se trata de un “triunfo” para “los pastores” y de una “farsa” para CATORCE. Analoga la duración, la persistencia, la continuidad de ese cambio con un globo de gas lanzado al aire. “El aborto del martes no fué sino el descargo de la atmósfera electrizada por el tratamiento de los vestidos de las señoras en su ruidosa cruzada del sábado” (*Ibidem*: 121). “Las señoras” que respondían a intereses clericales –según especifica CATORCE–, se anunciaron en “el recinto de las leyes” (*Ibidem*). Unas 300 a 400 mujeres conformando lo que llamaron una “manifestación” presentaron una solicitud. Al parecer de CATORCE “las congregadas” eran una minoría de peticionantes venidas de sociedades varias: “Beneficencia”, “Damas de caridad”, “Hermanas de María”, “San Vicente de Paul”. Estas mujeres eran “parte integrante de cuerpos muy útiles a sociedades cosmopolitas como la nuestra, pero que nada les toca de cerca en las escuelas públicas” (*Ibidem*).

Para sostener su afirmación respecto de “la minoría” CATORCE apela

a estadísticas y señala que en tres años (1880–1882) se cuenta un promedio de 544 miembros en una sola congregación: San Vicente de Paul. El tono del artículo es despectivo. No sólo en lo que respecta a la escisión católicos y laicos, religión y educación, sociedad e Iglesia, sino en lo que respecta a las mujeres. Para nombrar a las presentes en recinto apela a “hijas de Eva”, “las asistentes el sábado”, “las viejas”, “las negras sirvientas”. Y en ellas sitúa el “carácter esencialmente religioso que les pertenece” a los “hombre de toga” que no pudieron, pese a ello, reunir las a todas. Esta “minoría” representa apenas una parte del total de los “hijos de Eva”, una “minoría” que además es “inconsciente”. Así atribuye CATORCE el poder de manipular al clero y la docilidad de ciertos cuerpos para entregarse a ciertas prácticas sin reparar en ese manejo. “En 1810 la mayoría del pueblo era sectario del vaticano, setenta años después la instrucción ha despejado las tinieblas” (*Ibidem*).

El poder de la educación y el de la ciencia es mayor al del clero. CATORCE lo visibiliza. Instruir es “despejar tinieblas” lo que podría traducirse en crear conciencia y, ser conciente, si ampliamos el argumento, es no sólo no dejarse manipular sino además advertir las prácticas de manipulación y, darlas a conocer en un periódico como *El Instructor* tal y como lo hace CATORCE.

Catorce se pregunta qué alcances ha tenido el triunfo obtenido por aquellas mujeres representantes de los intereses de las togas. Responde “¿producir sensación en el populacho dogmatizado?” (*Ibidem*). Así, la instrucción tiene un campo mucho más amplio. Supone eliminar el “populacho dogmatizado”. Por oposición, entonces, la instrucción no había de ser ni dogmática ni popular y, en cualquier caso, estas mujeres no han sido instruidas. Ese triunfo, “casual y transitorio”, no era merecido ni por “populacho” ni por “dogmatizados” ni por “inconscientes manipulados”. Alcanzaron el triunfo puesto que en el recinto hubieron ausentes, es decir, no hubo oposición.

Lo que está en debate es la “ley de educación” y las fuerzas que pugnan son tensadas entre “los ciegos con ojos”, “los hombres de faldas”, “los inocentes y mansos corderos” que manipulan a las “damas” inconscientes y “los reformadores de nuevo cuño”, “los ateos”, “los que serán excomulgados” (*Ibidem*).

¿Quiénes son los ateos? Los ateos son hombres instruidos que no quieren entregar “la educación primaria en todos sus ramos, esto es primaria, secundaria, universitaria, las Escuelas de Palermo, la Naval ...”. ¿Por qué han decidido no entregar la educación? Los ateos no están dispuestos a que los clérigos “destroquen al pueblo con absurdas teorías” y a que “se repartan los puestos”. En esa premonición “el profesorado argentino quedaría reducido a cero”.

CATORCE asume que *El Instructor* cuenta entre sus lectores con pedagogos dogmáticos, con quienes se disculpa al final de la carta por sostener su postura. Apela a la historia para puntear los “triumfos” queridos por la Iglesia:

... cuando la Iglesia dominó el mundo, la conciencia fue domada como un potro, la ciencia encajonada en los claustros como contraria a la revelación, la imprenta sometía a la censura del Santo Consejo, la educación reducida a la impotencia (*Ibidem*).

CATORCE aboga a la no restauración de aquella época, por la patria y por el magisterio argentino. La ley que se discute augura el porvenir del gremio y del presente. Aparecen a fines del siglo XIX en *El Instructor* las primeras pugnas por la conciencia del magisterio: “el gremio normaliano” (IP, Año I, N° 14, 31 de octubre de 1883, p. 143).

Fue a la Escuela Normal de Paraná a la que CATORCE destinó las líneas de la carta fechada el 14 de octubre de 1883 y dirigida al Director de *El Instructor Popular* (*Ibidem*: 142–144). Las líneas iniciales presentan un pedido “dejemos de lado la maquinación anti-liberal” [...] dejemos al *Viejo Luchador* desarmar en legalidad al defensor de la ‘Escuela con la religión (de mi mujer) [...] dejemos a los fenómenos sociales seguir su curso” [...] “detengamos nuestra observación en “la marcha del gremio normaliano [...]” (*Ibidem*: 142). CATORCE advierte que si bien para algunos era una “inmodestia ocuparse de la colectividad” era preciso atender al gremio a la que dice pertenecer. Y explicita epistemológicamente su punto de vista como oficio de investigador para la prensa escolar:

... no pretendemos encomiar los actos aislados de individualidades perdidas en el caos social, no; queremos dar un vistazo sobre los hechos para descubrir el camino del porvenir, así como el marinero observa las variaciones de la brújula para descubrir también el horizonte lejano que interrumpe las colinas líquidas (*Ibídem*: 142–143).

Presenta una breve reseña historia de las instituciones argentinas; se sitúa en la historia reciente de la Escuela Normal de Paraná presentando una incipiente genealogía del “empleado esoclar”, “el ingeniero escolar” o bien “la policía escolar”. Apunta que hacia 1880 la Argentina contaba con 68 normalistas graduados en Paraná que volvieron, una vez titulados, a sus respectivas provincias. No escatima en ficcionar al graduado normalista como “el aventurero venido de Oriente con rivete de reformador”; como “contrarios [...] profesaban la fe en la reacción” a los ritos dominantes por apelar a pretensiones legítimas y a las leyes vigentes que le aseguraban puestos de trabajo. Instala la problemática sindical respecto de los nombramientos y las designaciones. Las leyes fueron desoídas y frente al indiferentismo jurídico “hicieron circular la moneda cotizante: las recomendaciones” y los amiguismos (*Ibídem*: 143).

En 1881 por decreto se llama a dirigir la educación en la Capital a un “educacionista americano” –refiriéndose a Torres–, contaba con la fiscalización en las rentas destinadas a las provincias. Bajo su dirección se evidenció el fraude de los diez años anteriores –sostiene CATORCE–. Para no malgastar la subvención de las provincias propuso nombrar Inspectores Provinciales con sueldos de 80\$ con la condición de que el puesto fuera cubierto por graduados de la Escuela cuya instrucción haya sido desde su fundación preparada para Visitadores e Inspectores –¿policías escolares?–. Se crean puestos de trabajo para quienes tendrían la función de controlar y vigilar un sistema en expansión luego, se justifica la existencia de la institución por los títulos que confiere. Instala, CATORCE la cuestión solapadamente. Una maquinaria institucional al servicio del control y la vigilancia hizo del maestro un inspector⁵.

5 La misma denuncia aparece en otro registro en el intercambio entre El Instructor y

Al año siguiente la “vasta red administrativa pública” se vio modificada con nuevos integrantes para el Consejo de Educación. El director de la Normal de Paraná, Torres, ofrece la nómina de quienes podrían ser Inspectores. Hacia 1882 eran 12 los Inspectores graduados normalistas. Benjamín Zorrilla⁶, el Presidente del Consejo –“en su mayoría hombres nuevos”–, insiste en darles mayor participación a los diplomados. Así fue como se puso nombre a los “empleados escolares” que acreditaban título con tal de eliminar las influencias. Entiende CATORCE que “no se trata de un triunfo aislado de uno u otro normal, sino de un triunfo de la causa” (*Ibidem*).

En 1883 la Provincia de Buenos Aires necesitaba diplomados para 400 escuelas. El año anterior contaba con 521 maestros ocupados en 325 escuelas de los cuales sólo 220 eran diplomados y el resto habían sido nombrados como interinos. La maquinaria estuvo por entonces en lo más alto de su producción.

El problema termina por ser enunciado “nos hemos ocupado en formar escuelas y no de hacer maestros”. Para el año siguiente se aspiraba a fundar 17 escuelas normales para las que CATORCE propuso que las dirijan normalistas titulados tal y como lo reglamente la Ley de Educación y no por médicos ni abogados. El magisterio –entendía CATORCE– es una carrera como la abogacía o la ingeniería con lo cual quería decir, el maestro es un profesional de la educación. Era el momento de que a cada uno le paguen según sus méritos. En este sentido, fue posible que la Comisión Nacional resolviese para 1884 que las ocho secciones de la Capital fuesen asistidas por Profesores Normales quienes tuvieron las mismas atribuciones

La Revista respecto de los “ingenieros escolares”.

6 Benjamín Zorrilla, precedió a D. F. Sarmiento en el cargo entre 1882 y 1895. Durante su gestión se cuenta un aumento en la cantidad de maestros normales graduados en el país. Zorrilla, el mismo que intervendrá cuando se operó la destitución de C. N. Vergara. Para ampliar puede consultarse “Nuestra censura y nuestros aplausos” en: *La Educación*, Bs. As., a. II, n. 22, enero de 1887: 348–349. “El profesor normal Carlos N. Vergara. Inspector técnico de la capital y territorios nacionales. Destituido por el Consejo Nacional de Educación que preside el doctor Don Benjamín Zorrilla” en: *La Educación*, Bs. As., a. II, n. 24, marzo de 1887: 377–379.

para sus escuelas que los Inspectores para sus Secciones, es decir, estaban obligados a presentar informes mensuales; recibirían un sueldo y casa para sus familias (*Ibidem*: 144).

El gremio tuvo que tomar posición. Eran muchos los “normalianos” que dirigían e ilustraban la opinión tanto desde las cátedras como desde la prensa. “Ya tenemos cinco publicaciones periódicas dirigidas por normales y algunos colegas ocupados en la presna política”. Entonces –pregunta CATORCE– “¿cuál será, pues, el porvenir de nuestro gremio? La respuesta está dada. Hay que trabajar incesantemente ensanchar la esfera de nuestros conocimientos profesionales, tener firmeza en el éxito y aspirar a formar una potencia docente que por su ilustración y constancia se haga digna de la consideración social” (*Ibidem*).

Policía de inteligencias; preceptor se alquila; maestros criminales

Benjamín Vicuña Mackenna (Chile, 1831–1886) traza “Parangones de luz y tiniebla” (1884: 213–216) al comparar el estado de la educación en Buenos Aires y Chile. Se trata de una carta fechada el 25 de diciembre de 1883 enviada desde Santiago a Buenos Aires, publicada por *La Nación* y reproducida en las páginas de *El Instructor* (IP, Año I, N° 20, 30 de enero de 1884, p. 213–216).

Para comparar la situación de la educación primaria entre Argentina y Chile cruza datos de archivo del *Censo Ilustrado de la Provincia de Buenos Aires* y, por otro, de la *Memoria sobre Educación Común* para 1882 (Pte. Del Consejo Nicolás Achával) y de la *Memoria de la Instrucción Pública* del ex-ministro Eugenio Vergara. Toma como criterios de comparación la cantidad de escuelas creadas en total para distinguirlas entre ciudad y campo, públicas y privadas, infantiles (Kinder Garten, o Jardines de Infancia), elementales y graduadas. Señala la cantidad de alumnos que reciben educación en relación al presentismo medio anual, proyecta atento a la comparación, la cantidad de escuelas que deberían estar construidas y no lo están y la cantidad de niños que deberían estar instruidos sin estarlo entre 5 y 16 años. Comenta datos respecto de los que “van a la escuela”, de los

que “no van pero saben leer y escribir” y los que “no asisten y no saben”.

“La proporción de los ignorantes, es decir, de los bárbaros en los países queda establecida en consecuencia, de esta manera, según las fuentes auténticas” (*Ibidem*: 215). Se trata de los datos oficiales tomados del *Censo de la provincia de Buenos Aires* el 9 de octubre de 1881 de la *Memoria de Instrucción Pública*, Chile, de 1883. En principio Vicuña Mackenna hace un “parangón”, es decir, compara totalidades diferentes, por un lado un país, por otro una provincia con sus 80 distritos o partidos –como si la capital representase el país–. Su comparación se ve animada por una lógica metonímica en tanto que toma la parte por el todo y anula sino niega parte del territorio argentino. Por otro lado, el recorte temporal de las fuentes competen a años diferentes.

Las estadísticas lo llevan a Vicuña Mackenna a señalar que “ambos países” han tenido “de una y otra banda de la cordillera la misma madre, la misma nodriza y la misma madrastra [...] hoy la cuestión es la de saber cuál es la que más pronto se emancipa de la tutela antigua y fatal” (*Ibidem*: 215). La comparación le permite sostener un aumento progresivo y continuo en la creación de escuelas en la Argentina (Buenos Aires) sostenido inversa y negativamente en Chile.

El análisis que emprende Vicuña Mackenna sobre los datos que arrojan las fuentes tiene como intención sentar puntos de discusión para la reforma de la Ley de Educación de Chile. Piensa por ello el modo en el que se gobierna y administra el sistema educativo argentino. Y, al referirse a la renta, apuesta “¿No valdría más la policía de inteligencias que la poco fructuosa de los potreros y de los bodegones, hoy establecida por una contribución directa?” (*Ibidem*).

Una “policía de las inteligencias” sería algo así como un vigilante de ideas o un portero de pensamientos. Al respecto, algunas anotaciones al margen no sólo por la ya aludida “policía escolar” (Cfr. Alvarado 2014) a la que jocosamente el corresponsal de *La Revista* se refirió; sobre la que Vergara muy seriamente deslindó responsabilidades en su función de Inspector y respecto a la cual *El Instructor* anotició su creación, sino además porque en Vicuña Mackenna se ha reconocido al precursor de la reforma policíaca chilena adoptando el modelo francés y legando las herramientas para la creación de la Policía Secreta o Sección de Pesquisas.

Estos sujetos vigilantes que hacían su aparición a fines del siglo XIX en el sistema educativo ya contaban con historia en la República Argentina. Aparecen en las figuras del “policía de campaña” (propuesto por Fructuoso Rivera a inicios del XIX), del “revisor de prensa” (en ejercicio en el Cabildo de Montevideo por el presbítero Dámaso de Larrañaga), del “regidor de policía” (sugerido por Estanislao López para el Cabildo), de la “supervisión educativa” (Horace Mann basado en el modelo prusiano hacia 1830), de los “inspectores seccionales”, “inspectores departamentales” e “inspectores nacionales” (José P. Varela basado en el modelo norteamericano), “inspector como funcionario público” (Domingo F. Sarmiento) (Puiggrós, A. 2007: 185–193). Aún así no deja de perturbar la idea de un “vigilador de ideas” en instituciones argentinas que a fines del siglo XIX se justifican por titular a “empleados escolares”, “ingenieros escolares” como “normalianos”.

Señala Vicuña Mackenna una contradicción “la pujanza que en los años ha recibido la instrucción primaria a orillas del Plata”. Sucede que es en Buenos Aires, donde reside el ex-presidente D. F. Sarmiento, donde “no hay una sola escuela normal, por lo que alquila preceptores (maestros como allá se dice)” mientras que en Santiago ya contaban con dos Escuelas Normales y una de mujeres establecida en Chillán. “No podemos tener buenas escuelas, si no tenemos buenos maestros al frente”. La crítica es contundente. “Ha sido un hecho digno de llamar la atención porque revela la tendencia nacional de los argentinos a hacer más o menos superficial la educación del pueblo” (*Ibidem*: 215–216).

Vicuña Mackenna despunta el lápiz, saca cuentas, se refiere al estado de los edificios destinados a educación. Compara las inversiones que su país hace para producir la guerra y las que hace para sostener el sistema educativo. La gran paradoja sostenida a los largo de la nota es la que coloca a Chile como el lugar donde se capacitan docentes con una inversión mínima en educación mientras que en Argentina la gran inversión en educación se destinaba específicamente en la construcción de escuelas en desmedro de los sueldos docentes y de la formación docente.

Los “Parangones de luz y tiniebla” tienen respuesta en “Penurias explicables”. Desde Buenos Aires escribe el profesor normal José M. López con fecha del 1º de marzo de 1884. Publicada en *La Nación* y reproducida

en *El Instructor* (IP, Año II, N° 23, 15 de marzo de 1884, p. 248–249).

López reconoce a Vicuña Mackenna como “uno de los literatos chilenos de más nota”. Acusa recibo del parangón presentado y del saldo positivo a favor de la República Argentina. López traduce la inquietud de Vicuña Mackenna en preguntas “¿Cómo puede acontecer tamaño fenómeno? ¿Nosotros retrocedemos? ¿Nos acercamos intelectualmente a los araucanos a medida que los extinguimos como si ellos se vengasen transmitiéndonos su barbarie? Y como nada enseña tanto como lo que hace el vecino, permítanos el ilustre Senador⁷ poner en escalera y mirar al vecino por sobre los Andes que son nuestra pared medianera.” (IP, Año I, N° 23, 15 de marzo de 1884, p. 248). Destaca en López la tendencia sarmientina de barbarizar al indígena, además del prejuicio higienista que responsabiliza a los aborígenes de las salvajadas de los “civilizados” quienes habrían adquirido la barbarie. No explicita López el medio: por herencia genética, como si fuese una enfermedad transmisible o bien, aduce apenas que podría tratarse de una venganza; con lo cual alude a la injusticia de su exterminio.

López amplía el sentido y nos coloca en situación. Efectivamente Vicuña Mackenna no había tomado en cuenta en sus estadísticas, como tampoco lo habría hecho el censo de Buenos Aires, la etnia de los pueblos originarios. Al parecer de López, de Rosas y Sarmiento, claro está, la barbarie no formaba parte del campo educativo, como sujeto a re–generar. Sin embargo, el sujeto aparece por elusión e ilusión. Aparece en las cartas de CATORCE, aparece en la lectura que López hace de Mackenna como aparece en *La Mamá* años más tarde.

Señala algunos puntos que estima Vicuña ha pasado por alto. Buenos Aires Provincia no comprende a Buenos Aires Capital. López apela a la prensa. Trae a colación un artículo publicado en *El Preceptor Argentino* en 1831 donde García Aguilera sostenía:

En 1831, la Corte Suprema de la República de Chile, ordenó a un ladrón sacrílego a ejercer el cargo de preceptor durante tres años

7 B. Vicuña Mackenna fue senador por Santiago y Coquimbo entre 1876 y 1885.

en Copiapó, por haber robado los candelabros de plata del altar de la virgen, como pudo condenarlo a arrastrar cadenas en un presidio (*Ibídem*: 1884: 249).

López entiende que el recorte habla por sí mismo y pregunta “¿qué pudo haber sido de un país que en 1831 refuta al magisterio parangonándolo a un presidio? En esa época, la América era casi igual; pero Buenos Aires contaba con Universidad, Sociedad de Beneficencia, núcleo de Escuela Normal, y a Rosas jamás se le ocurrió tal suplicio” (*Ibídem*).

Incorpora líneas más abajo un extracto de *Monitor* de Santiago de 1854 en el que se detalla el monto a pagar en concepto de sueldo al preceptor de una escuela fiscal y a la preceptora que dirige la escuela de niñas en Talcahuano. “¡Pobre maestros!, primero eran los criminales igualados a los maestros, ahora son estos tratados como criminales” (*Ibídem*).

López repasa las estadísticas. Compara. Entra en diálogo con Vicuña Mackenna. Incorpora nueva información y repara en la disminución de educandos en las instituciones. La razón estaba a la vista: “¡La guerra⁸ declarada en 1879 descifra el enigma!” de la disminución de la matrícula en 1880.

Si el Sr. Vicuña Mackenna dedicara un momento a compulsar los datos de la estadística general de la República, quedaría indudablemente más sorprendido. Encontraría desde Formosa al Nahuel Huapí, el maestro de escuela reemplazando al misionero, esta vez donde el ejército domina al salvaje, allí se ha llevado una escuela (*Ibídem*: 251).

López señala el progreso, el desarrollo, apela al ferrocarril, a la cantidad de hilos del telégrafo, a la cantidad de colonias “que a la liberalidad del Gobierno deben su prosperidad”, al plan general de educación que el gobierno provincial propone adoptar aunque –incluye las palabras de Vicuña Mackenna para refutar lo que había sido señalado como contradicción– “por una aberración bastante singular y casi incomprensible, en la

8 Se trata de la Guerra del Pacífico o también conocida como Guerra del Guano y del Salitre sostenida entre chilenos, peruanos y bolivianos durante 1879–1883.

Provincia de Buenos Aires donde reside como vecino y aún como ex-presidente de la República el Sr. D. F. Sarmiento, no posee una sola Escuela Normal, por lo cual alquila preceptores” (*Ibidem*). López aclara: Sarmiento no vive en Provincia sino en Capital. Una Capital que se estaba levantando en un campo raso a un año de fundada. En un año más se hablará, augua López, de las Escuelas Normales de La Plata. La Provincia de Buenos Aires contaba en ese momento con una Escuela Normal de Varones, la primera fundada, y la de mujeres desde la independencia.

López se detiene además en la acusación de “alquilar preceptores” para mostrar que Chile hizo algo semejante con Andrés Bello o Pedro José Pissis, Domingo Faustino Sarmiento, José Manuel Olascoaga, Juan María Gutierrez que “plantaron sus instituciones educación unos, hicieron conocer al país otros y lo midieron palmo a palmo algunos. ¿Fue fruto espontáneo de la ilustración chilena o fueron alquilados?” (*Ibidem*: 251).

El cuerpo del castigo

La redacción de *El Instructor Popular* presenta en primera plana en su edición número 38 una carta emitida el 28 de octubre de 1884 desde Paraná, publicada el 31 de octubre de ese mismo año bajo el título “Castigos corporales” (IP, Año II, N° 38, 31 de octubre de 1884, p. 425–428). Ernesto A. Bavio escribe a razón de un artículo que publica *El Instructor* y que sostiene la práctica de los castigos corporales en la Escuela Normal de Maestros. La mayoría de los “pedagogos de los países civilizados del mundo” sancionan estas prácticas y abogan por su supresión en las escuelas. “Nosotros” sostiene Bavio como representante de los graduados paranaenses, como exponente de los “normalianos”⁹, adherimos. Acusa dos razones: son innecesarios para

9 “Nosotros” los “normalianos” y no los “normalistas”, interesante la aclaración sobre todo si atendemos a las notas de Inés Dussel a modo de advertencia: “El normalismo constituye, a nuestro entender, uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural argentino. Constituido a parir de la experiencia institucional de las Escuelas Normales en las décadas de 1870 a 1900, se convirtió en una matriz de pensamiento [...]” y, a pie de página amplía Inés incorporando

la corrección de la infancia y altamente perjudiciales para la educación. Sin embargo, “no hay duda de que no se puede prescindir de las reprensiones y de los castigos, aún en las escuelas mejor organizadas, pero de esto a castigar corporalmente, hay un abismo.” (*Ibidem*: 425).

Son varios los medios a los que se apelaba –detalla– para conseguir “el orden, la disciplina y la cultura entre los alumnos” (*Ibidem*). En la Escuela Normal de Paraná no se recurría al sistema del castigo corporal –explica– y sin embargo, ha sido posible “la puntualidad, el orden, el trabajo, los buenos hábitos, el adelanto –en una palabra– la educación que en ellos se da, satisface las más legítimas aspiraciones”. Así, entonces, lo que es “legítimo” castigar es el desorden, la vagancia, los malos hábitos, la impuntualidad, el atraso, la indisciplina. Sobre la disciplina se sostiene la educación. La disciplina es alcanzable por la bondad y el cariño con mayor eficacia que con medios más violentos. Carlos Norberto Vergara lo adelantaba en sus editoriales tituladas “Principios de la Disciplina” y publicadas en partes sobre “los castigos aplicados a los ciudadanos en cárceles y a los niños en las escuelas” (Cfr. (IP, Año II, N° 23, 15 de marzo de 1884 p. 247–248; IP, Año II, N° 32, 30 de julio de 1884, p. 355–358; IP, Año II, N° 33, 15 de agosto de 1884, p. 368–370; IP, Año II, N° 35, 15 de septiembre de 1884, p. 393–394).

Sostiene que el uso de las penas corporales eran perjudiciales en los niños y esgrime cuatro argumentos:

- es una verdad admitida en las personas de buenos sentimientos y capaces de juzgar;
- el más vicioso de sus efectos está en el hábito de pusilaminidad servil, de docilidad de esclavo, de desconfianza y bajeza que despojan el alma de todo impulso generoso;
- falta de habilidad y de cualidades profesionales ataca la dignidad personal.

En las manos de los hombres está “la más gloriosa y difícil obra”:

los dichos de Chavarría “los maestros normales son anónimos... reformadores de costumbres... (defensores del) evangelio de la cultura argentina” (Dussel, 1997: 51).

“formar seres útiles a la familia y a la sociedad” (IP, Año II, N° 38, 31 de octubre de 1884, p. 426). Por eso los niños debían ser tratados con esmero

Si hay alumnos a quienes sólo el látigo puede gobernar, deben ser devueltos a sus familias, si hay preceptores que juzgan necesario el látigo para enseñar, son preceptores que merecen les sea señalada la puerta, y a quienes debe serles señalada sin vacilación; si hay Inspectores que sostengan que sólo a latigazos se puede mantener la autoridad escolar, tales Inspectores no sirven para nada. Que vayan a dirigir mayores de esclavos. No tienen otro puesto (*Ibídem*).

Los castigos corporales no debían tener lugar en las escuelas puesto que la institución educativa no había sido concebida como un lugar para el látigo, ni para alumnos que no pudiesen ser gobernados, ni para preceptores que lo consideran un medio necesario para gobernar en la escuela, ni para Inspectores que precisaran del látigo para sostener la autoridad escolar. Dicho de otro modo, en la institución educativa hay lugar para algunos alumnos, los que pudiesen ser gobernados, para preceptores que gobernarán sin apelar al castigo corporal y para Inspectores que ejercieran su autoridad sin latigazos. La escuela no era para esclavos. La escuela era el espacio para ejercitarse en el gobierno de los otros y, por tanto, para aprender el gobierno propio o autogobierno (*self-government*). Gobernar era disciplinar.

El sistema del castigo corporal es un “falso procedimiento” al que Bavio opone “procedimientos verdaderos” para corregir las prácticas de acuerdo a lo que se implementa en una institución educativa “modelo”. Expone los móviles a los que se recurre en la Escuela Normal de Paraná para dirigir la niñez, principios en los cuales se formaron Vergara y Bavio. A continuación presenta una lista de prácticas disciplinarias:

- una bien entendida emulación
- el amor a la aprobación
- el amor al saber y el placer de ejecutar las facultades en el estudio
- el amor a la verdad
- el deseo de progresar

- el deseo de prepararse y progresar para los asuntos y deberes de la vida
- los afectos generosos
- la rectitud de conciencia y el deseo de obedecer a Dios (*Ibidem*).

¿Cómo disciplinar el amor, el deseo, los afectos? Un maestro que conoce su deber –dice Bavio– sabe que lo último que va a conseguir es “obrar bien por el conocimiento y amor del bien mismo”. Sin embargo los niños son incapaces de obedecer de modo que era preciso llevarlos gradualmente y sin violencia a que sujeten sus acciones a una norma y al modo de ser que le prescribiría el maestro. Lo que el maestro sabe y el discípulo ignora era esa forma de ser y de hacer, en principio, ajena a la niñez y luego común a algunos autogobernados.

Refiere a “castigos en general” como a aquellos que no son “castigos corporales”. Aquellos eran aceptables y administrables –sostiene Bavio– como consecuencias inmediatas de un mal proceder, de la violación a una norma. Ser indisciplinado es salirse de la norma, es ser un “ingobernado”.

Lo conveniente es que la infancia acostumbre a conocer “la estrecha relación entre la falta y el castigo”. Lo natural, justifica Bavio, es que el castigo se aplique a la falta “así lo enseña la Naturaleza y así lo quiere la justicia” (*Ibidem*). Si bien Bavio y Vergara fueron formados bajo los mismos principios normales cabe aquí referirnos a las palabras publicadas editor de El Instructor algunos números antes al referirse a “los castigos corporales aplicados y a los ciudadanos en las cárceles y a los niños en las escuelas” (IP, Año II, N° 23, 15 de marzo de 1884, p. 247). Decía Vergara que los niños han tenido tiempo para pervertirse y que si era posible una reforma en las prácticas (no en los niños) implicaba conducir a los niños por un camino que no estuviese en contra de su naturaleza (*Ibidem*: 248). Por su parte Bavio asumía que era natural, conveniente y justo que a la falta se aplique el castigo y que se castigara la violación a la ley o el no cumplimiento de la norma asumiendo con ello que la “regeneración moral” se aplica en la materialidad de los cuerpos de los más pequeños. Sin embargo –matiza– en lo que respecta al castigo corporal específicamente, “además de ser cruel” envuelve la más “insanable injusticia”. Ese es el caso en el que el maestro castiga sin que haya falta. Castiga “faltas que de él mismo dependen”, “el

mal humor del maestro castiga faltas que ni aún existen”, “un maestro ignorante e inhábil se queja mil veces de que sus alumnos no lo atienden y que producen desorden en clase, y tal maestro no se persuade que él es el causante” (IP, Año II, N° 23, 15 de marzo de 1884, p. 426).

Resulta de pronto interesante cómo gira el planteo. Bavio coloca al docente como responsable de la indisciplina del alumno. Aún así, el planteo resulta ser bastante lineal. El maestro aburre, el infante se sale de la norma, levanta su cuerpo desobediente del banco, se corre el indócil del lugar asignado, el docente usa la palmeta para corregir conductas, sin embargo usar la fuerza es ser ignornate. El maestro que sabe gobernar no usa palmeta porque sabe usar la fuerza de la razón para que se reconozca el error, la gravedad de la falta y haya arrepentimiento.

El maestro era la causa de la “desmoralización de su clase” porque “no le sabe dar nervio, no le sabe dar vida, no le sabe dar tono: la clase es el reflejo de su maestro” (*Ibidem*). Gobierno y disciplina ivan de la mano, cuerpo y conducta, escuela y orden también. No resultaba extraño que esos maestros apeleran a los castigos corporales, la sorpresa acusa Bavio, era que fueran los maestros normales los que quisieran gobernar con el látigo. “... no se nos confían los niños para que hagamos esclavos, sino futuros ciudadanos de un país libre, y que por lo tanto, el despotismo y la palmeta escolar son dos absurdos que deben desaparecer para siempre de las escuelas argentinas” (IP, Año 2, N° 38, 31 de octubre de 1884, p. 426).

El maestro debía ser el mejor amigo de sus discípulos quienes no podían creer en una amistad que se manifiesta a “cachetes y latigazos”. Ser gobernado, disciplinado entonces, tenía que ve con obedecer lo que dictaba la norma. Despliega Bavio posibilidades, obedecer por el temor u obedecer por deseo de agradar o sobre el convencimiento de que se debía obrar bien.

Una vez más gira el planteo. El castigo corporal ya no era una pena sino una falta grave, un ilícito. Bavio cruza el sistema de las “reacciones naturales” de Herbert Spencer y el “preventivo” de Pierre Rousselot (1881) como métodos disciplinarios efectivos que echan por tierra el sistema “represivo”. Prevenir antes que reprimir. Las prácticas abolidas en Francia, España, Inglaterra, Italia –aunque se sostengan en EEUU y Alemania–

tienden a convencer de que “no es necesario maltratar a los niños para educarlos” (*Ibídem*: 427).

En la Escuela Normal de Paraná no sólo no era lícito aplicar castigos corporales sino que además no estaba permitido “tocar” a los niños para acomodarlos en la fila o hacerlos entrar en orden. Imperaba una regla: “Para dirigir no se necesita más que la vista, la palabra y el ejemplo”. Ese precepto había tenido efectos: el “amor de los niños a la escuela”, “el deseo de aprender” y “el respeto por las leyes de la escuela”. Los indicadores que Bavio presenta para medir esos efectos son: la cantidad de minutos después de hora que los alumnos permanecen en clase; la asistencia regular y la puntualidad. Asistencia y permanencia son indicadores del amor, el deseo y el respeto (*Ibídem*).

El normalista Ernesto A. Bavio escribe nuevamente desde Paraná (IP, Año II, N° 41, 15 de diciembre de 1884, p. 461–463). Propone la erradicación de “El miedo al castigo” de las escuelas argentinas puesto que produce “hipócritas y pusilánimes, pervierte los sentimientos y extravía las miradas rectas de un gobierno escolar y falsea por completo la educación”.

Los maestros que no respetan la dignidad, la naturaleza humana son señalados por Bavio como criminales. Los castigos son aplicados por maestros rutinarios e inhábiles que desconocen “la misión” que la sociedad ha puesto en sus manos. “El temor a la afrenta” es un móvil que usado por los tiranos para gobernar. Bavio asume que se trata de un sistema de gobierno y de un método de enseñanza aunque quienes lo aplicaran sean indignos.

Distingue entre “el temor a la afrenta” y el “miedo al castigo”. Señala que el primero es mucho más pernicioso que el segundo. Mientras el temor rebaja la dignidad, el segundo la suprime.

¿Qué diremos, pues, de aquellos maestros que en vez de corregir con benevolencia bien entendida, se permiten insultar a sus discípulos con epítetos degradantes? ¿Qué diremos de aquellos, que en plena clase, atormentan a sus discípulos desatándose en improperios contra sus familias? ¿Qué de aquellos que ponen a sus alumnos hincados frente a la clase, con los brazos en cruz y con pesos en ambas manos,

o bien los colocan frente a la puerta de calle, para que todo el que pase los vea, con un bonete de papel en que, por vía de apéndice le escriben expresiones más o menos parecidas a esta: “Por burro” (*Ibídem*: 461–62).

Los maestros que hacían esto debían ser despedidos de su cargo por causar males sociales.

“El temor a la afrenta produce siempre efectos malos, y la esencia de su maldad radica en que consiste en que tanto puede afectar las cualidades excelentes como las malas”. El bueno se hace malo y el malo, más malo. Resulta para Bavio “la crueldad, la dureza de corazón, el egoísmo, la vileza de los vicios, difícilmente pueden ponerse en ridículo, mientras que la compasión, la ternura de corazón, la generosidad, están a veces expuesta a ser ridiculizadas [...] ¿Cuán común es ver niños avergonzados de pobreza, o de algún defecto natural y no de glotonería, deshonestidad o maldad?” (*Ibídem*: 462). En este sentido, la objeción a la aplicación del castigo tiene que ver con que obra con desigualdad e injusticia social puesto que “el castigo caía más frecuentemente sobre niños pobres y más pequeños aunque hubieran otros más culpables” (IP, Año II, N° 23, 15 de marzo de 1884, p. 248).

“La emulación” era un móvil de aplicación difícil, entendía Bavio. Debía usarse con debidas precauciones para no despertar envidia, rencor, vanidad, deseo desmedido, des-armonía social. Bavio no era partidario de “premios materiales y de ciertas distinciones escolares irritantes, que sólo sirven para suscitar (sic) disgustos, envidias y rencores. En la casa como en la escuela no debía haber más premio que la aprobación a los actos buenos, y el castigo debía manifestarse por una razonable reprobación hacia los malos.” ¿Cuáles serían los actos malos? Aquellos que realizaban las personas que sólo “se preocupan de su yo”, las que se “afanan tanto en sobrepujar en exterioridades a los demás, importándoles poco lo moral” y los que daban mayor autoridad a superficiales apariencias que a la más verídica realidad”. “Lo malo”, producto de un narcisista, es responsabilidad de la escuela que utiliza la emulación sin precauciones (IP, Año II, N° 41, 15 de diciembre de 1884, p. 462).

Bavio propone, sin embargo, una alternativa. El maestro aprovechará

cuantas oportunidades tenga para narrar la historia nacional. El maestro como un cuenta cuentos narrará anécdotas, “cuentos sencillos” y ejemplos de vida patria. La historia de los héroes como maestra para la vida de los hombres. La escuela se configura como el espacio que regula la palabra en la oralidad ejemplar. “La misma influencia moralizadora ejercen en el ánimo de los niños, las biografías de los grandes hombres”. La historia de vida más ejemplar por entonces era la de un General que mandaba –“por necesidad y deber”– tropas a matar a unos hombres para defender la soberanía y liberar a otros: San Martín “conquistador y libertador”, “administrador del tesoro común” (IP, Año 2, N° 41, 15 de noviembre de 1884, p. 463).

En el General San Martín el rasgo primordial, la cualidad generatriz de que se derivan y deducen las que constituyen su carácter moral, es el genio de la moderación y del desinterés, ya sea que medie, luche, destruya, edifique, mande, obedezca, abdique o se condene al eterno ostracismo y al eterno silencio (IP 1884: 463).

El epistolario, expresión de la prensa escolar

Los cuatro intercambios epistolares de los que da cuenta *El Instructor* en su apartado Correspondencia son expresión de lo que hemos llamado, apoyándonos en los trabajos de Arturo Andrés Roig sobre las formas discursivas y las formas expresivas, periodismo pedagógico o prensa escolar. El epistolario da cuenta de una densidad histórico-discursiva que permite delimitar manifestaciones de temas, problemas, necesidades, ausencias, excesos en expresiones discursivas de quienes efectivamente intervenían en el sistema educativo no sólo con la circulación periódica de sus ideas y de los intercambios en distintos niveles de lectura –ya sea porque responden a cartas publicadas con anterioridad, a artículos, a personalidades o instituciones– sino además en los hechos concretos poniéndole el cuerpo a los sujetos que sus propias prácticas discursivas producían: ingeniero escolar, el empelado escolar, el policía escolar, el inspector, el instructor. La “riqueza discursiva” de los intercambios presenta de manera heterogénea

individuos y colectivos que responden al gremio, la clase, la etnia, el sexo, el género, las posiciones de sujeto dentro de una institución específica: la Escuela Normal de Paraná. Esa riqueza se expresa en una pluralidad discursiva que hace espacio explícitamente a la voz de quien firma pero también de otros tantos a los que refiere CATORCE, *La Revista Pedagógica*, el populacho dogmatizado, el director extranjero, los mansos corderos, las asistentes del sábado, los hombres de faldas, los normalianos, el corresponsal enmudecido, las negras sirvientas, el cuerpo desobediente de los niños— aunque aparezcan configuradas desde intereses diferentes movidos por la articulación del discurso y conforme a lo que Arturo Andrés Roig denomina “política discursiva” (1986: 131). La referencialidad discursiva (Roig, 1993: 111) que articula el epistolario opera desde la utopía en tanto que la carga *crítico-reguladora* (Roig, 1987) refiere a lo real, a lo que efectivamente acontece en las instituciones educativas se apoya para ello a los registros que ofrecen los censos, en observaciones de clases, en el ejercicio docente, en inspecciones así como en memorias, informes y actas, es decir en la institucionalidad y en lo instituyente, pero también respecto de los discursos que supone a los alude y elude. Los intercambios en la mayor parte manifiestan cierta negatividad respecto de las formas, los vínculos, las conductas, las prácticas, las valoraciones sobre y de la cotidianidad escolar. De allí la performatividad de la prensa escolar que impone la necesidad, la urgencia del cambio en función de un ideal regulador que abre horizontes y habilita a la utopía, es decir, a lo que aún no tiene lugar aunque en los discursos desplegados pueden anticiparse parámetros como administración escolar, gobierno propio, disciplina.

Si bien es posible atender a la conformación del sistema educativo argentino de fines del siglo XIX a partir de los aportes foucaultianos en la línea de Carli (2002), Narodowski (1999), Pineau (1997), Varela y Álvarez-Uría (1991) e incluso referido a su contribución para la formación o imposición de una identidad nacional desde la formación del ciudadano en los trabajos de Bertoni (2001), Tedesco (1986) no deja de ser estimulante situarse en el archivo, como hemos intentado hacerlo, para visibilizar las formas discursivas con texturas, marcas, tiempos, claves propias que incorporó la prensa escolar, el periodismo pedagógico para que la Institución Educativa

prescriba posiciones de sujetos para la inserción, permanencia, tránsito y exclusión de la ciudadanía desde el (auto)gobierno escolar.

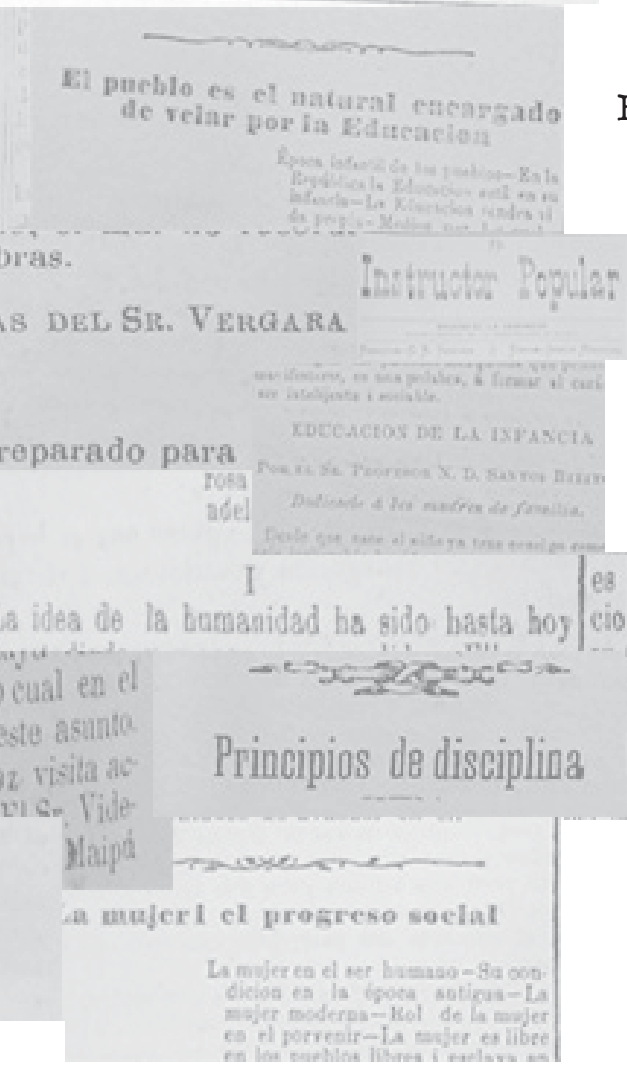
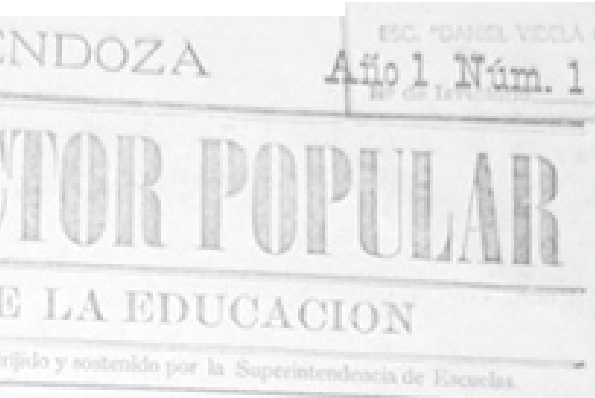
Bibliografía

- Alvarado, Mariana (2014). El inspector, un investigador: vestigio de policía en las instituciones educativas mendocinas de fines del siglo XIX, *childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, jul–dez., pp. 445–461.
- Bertoni, Lilia Ana (2000). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, Berta (2000). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina: ¿cómo se enseñó a leer? (desde 1810 hasta 1930), *I Congreso Internacional de Educación “Educación, crisis y utopías*, Buenos Aires, Aique / Universidad de Buenos Aires
- Carli, Sandra (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- de Miguel, Adriana (2002). Escenas de lectura escolar: la intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna, en Cucuzza. Héctor y Pineau, Pablo (coordinadores), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Puiggrós, Adriana (director) (1993). *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885–1945)*, Buenos Aires, Galerna.
- Roig, Arturo Andrés (1993). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*, Colombia, Universidad Santo Tomás.
- Roig, Arturo Andrés (1986). El siglo XIX latinoamericano y las nuevas formas discursivas, en Roig, Arturo Andrés (2008) *Para una lectura filosófica de nuestro siglo XIX*, 265–278, Mendoza, Argentina.
- Roig, Arturo Andrés (1987). *La Utopía en el Ecuador*, Quito, Banco Central del Ecuador–Corporación Editora Nacional.
- Narodowski, Mariano (1999). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.

Pineau, Pablo (1997). *La escolarización en la provincia de Buenos Aires 1875–1930: una versión posible*, Buenos Aires, Flacso.

Tedesco, J. Carlos (1986). *Educación y sociedad argentina (1880–1945)*, Buenos Aires, Solar.

Varela, Julia y Álvarez–Uría, Fernando (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.



II.
El Instructor Popular,
una selección

Redaccin

Año I, N° 19, 15 de enero de 1884, p. 199-200

La Educación y el Progreso en general¹

Modo de contribuir al desarrollo del organismo social—Solo por los progresos materiales no puede juzgarse el adelanto de un pueblo— Deberes primordiales del Estado— El *self government* y la soberanía popular no existen en un pueblo cuya gran mayoría carece de educación.— Sin educación la libertad es una ilusión.— Sin educación no hay progreso.

La sociedad debiera ser un organismo compuesto del suficiente número de órganos, para satisfacer todas las tendencias legítimas del ser humano.

Al hombre no debe considerársele, como en la época antigua, solo como un ser político, pues, también es un ser religioso, artista etc.

Los órganos o ramas sociales que debieran existir en una nación son: la sociedad política o el Estado, la sociedad religiosa, la educacional, la científica, la industrial, etc; las cuales nacen de la múltiple naturaleza humana. [En la República Argentina solo la sociedad política tiene vida propia, las demás están absorbidas por esta.]

Entre las esferas de actividad social de que hemos hablado, hay algunas cuyo perfeccionamiento trae como consecuencia indispensable el desarrollo de muchas otras, y contribuyen al progreso de todo el organismo; otras no tienen este carácter, y su desarrollo no implica el de otros órganos, sino en un grado muy bajo; cuando a estos órganos que tienen ese carácter de particularidad quiera dárseles impulso, no debe solo aplicarse los elementos de vida, directamente en ellos, debe también dárseles actividad mediante esos órganos que sirven de vía común de progreso

¹ Este artículo ha visto la luz publica en la prensa de la Capital, cuando nuestro redactor se encontraba allá, y como su oportunidad no ha pasado, lo damos aquí a nuestros lectores.

para todo el organismo. Así, el gobierno que, para favorecer la industria y la agricultura, gastase grandes capitales en dirigir hacia estas playas las corrientes de inmigración europea, descuidando otras condiciones que son indispensables para el desarrollo social, proceder a cual un cirujano que para fortalecer uno o más miembros del cuerpo que se debilitan, concretara su atención en esos miembros, sin fijarse, que con muchos menos esfuerzos conseguiría mejores resultados, si corrigiera el estómago que no funciona bien, y purificara la sangre que es pobre e impura.

Las escuelas pueden considerarse como el estómago del organismo social, en ellas se dijeren las ideas que más tarde circularán por esas grandes arterias que llamamos opinión pública, dando calor y luz a todo el organismo, haciendo fecundos los esfuerzos del industrial, mostrando al agricultor los más fáciles medios para el cultivo y en todos inspirando amor a lo bello, verdadero y bueno, amor fecundo para el perfeccionamiento de las artes, de la literatura, y para hacer práctica la justicia y la libertad; con las cuales aseguraremos la paz y el progreso de nuestra patria; entonces afluiría la inmigración de todas las naciones a gozar de nuestros inmensos elementos de progreso, sin tener los atentados de nuestro salvajismo, y satisfechos de dar a sus hijos una patria gloriosa y de no menos glorioso porvenir.

Los efectos de la educación son al organismo social, lo que la sangre al organismo humano; dan robustez y salud a todos los órganos. La buena educación da luz, disciplina, moralidad, firmes convicciones a los pueblos. Según sean las convicciones de un pueblo son sus acciones. Pretender que un pueblo compuesto en su gran mayoría de individuos mal disciplinados, obre bien, es lo mismo que creer que la agrupación de moléculas de una determinada especie, formarán un cuerpo de naturaleza completamente diferente a ellas.

II

Muchos creen que puede juzgarse el adelanto de un pueblo por sus progresos materiales; pero es este un error que la experiencia histórica nos manifiesta evidentemente.

Si ojeamos la historia de la humanidad, a cada paso encontramos

naciones, cuyas ciudades son convertidas, por un soberano, en bellos jardines, pobladas de estatuas, adornadas con grandiosos monumentos, defendidas por invencibles fortificaciones, sus montañas cubiertas de ricas minas, su fecundísimo clima nada deja de producir; todo lo cual parece manifestación de eterna gloria y poder; con tantos dones nada se teme, se desafía todo, se desea emplear tanto poder en vencer y conquistar otros pueblos: se ataca a una nación débil, porque es pequeña; sin elementos de guerra, porque es pobre; es segura la victoria. Sin embargo, ese pueblo pequeño se hace invencible en defensa de su patria que aprendió a amar; sus escasos recursos los suple la ilustración, y el valor que le dio la buena educación, a enseñarle a cumplir con su deber dignamente, diciéndole: *la vida sin honor nada vale*, y por fin su injusto enemigo es repelido, perseguido, vencido y humillado; su brillo, destruido en un segundo; sus monumentos demolidos, solo quedan de él lastimeros despojos indignos hasta de la misma compasión.

Los progresos materiales pueden ser destruidos y nada quedar de ellos. Las conquistas de la inteligencia son inmortales como el alma que las produce.

El espíritu humano impulsado por el amor a la libertad, por el patriotismo, defendiendo el bien y la justicia, se engrandece, se agiganta, destruye escuadras con pequeños navíos, derrota ejércitos numerosos con un puñado de ciudadanos honrados.

Grecia, en las guerras médicas, nos prueba evidentemente la superioridad de los pueblos bien educados, amantes de su deber, sobre los que son esclavos no solo de sus señores soberanos, sino también de sus pasiones y de sus vicios. Jerjes lanza sobre la pequeña Grecia un ejército, que más parece una inmensa ola humana, amenazando cubrir el territorio griego. Grecia prepara la defensa; no se atemoriza ante el número de sus enemigos, que son cerca de tres millones; confía en la santidad de su causa; si inmensa es la diferencia numérica de los dos ejércitos, no es menos el contraste entre la causa que llevaba al combate a los miedos y la que animaba a los griegos; aquellos iban por temor al látigo de su amo o por unas cuantas monedas al mes; estos tenían por amo la ley, temían al castigo de su conciencia, defendían su patria, cumplían con su

deber.— ¿Quiénes vencerían, el inmenso ejército de esclavos o el pequeño pueblo que cumplía con su deber? ¿Quiénes, la gran mole de materia o el espíritu? Sucedió lo que viene sucediendo desde el principio del mundo; la inteligencia venció a la fuerza bruta. Grecia cayó también, pero no antes de su desmoralización. La gloria nos es para el vicio.

Con las riquezas de los pueblos sucede como con la de los individuos: un hombre vicioso e ignorante hace menos bien a los demás y él mismo goza menos con sus riquezas, que otro virtuoso e inteligente con sus escasos recursos.

III

El rol que debiera desempeñar la sociedad política, en el organismo social es muy imperfectamente practicado y conocido en la América latina. Por lo general, los poderes públicos hacen grandes esfuerzos estériles, que podrían ser fecundos si los aplicaran oportunamente y en punto debido, procediendo de acuerdo con las leyes que rigen el progreso social.

El Estado tiene, para con la sociedad, ciertos deberes primordiales cuyo exacto cumplimiento asegura el progreso. Estos deberes consisten en asegurar los derechos de todas las personas individuales y colectivas existentes en la nación, dándoles libre campo de acción donde ejercitar su actividad; entonces todas las demás condiciones del progreso viene fácilmente, al solo impulso de las tendencias del ser humano. Que trata naturalmente de realizar su esencia.

Comúnmente, los poderes públicos, para favorecer algunas esferas de actividad social, dan abundantes elementos materiales à esas ramas sociales, descuidando garantizar los derechos, sin comprender que dirigiendo sus esfuerzos à garantizar la libertad y à dar luz, no solo contribuyen al progreso en general, sino que consiguen, en el objeto especial que se proponen, mejores resultados que los que esperaban; no inmediatamente, pero sí trascurrido el tiempo necesario para que se desarrollen los gérmenes de progreso esparcidos.

Así como es esencial garantizar los derechos que Dios ha dado al hombre, inherentes a su naturaleza física, la vida y los medios de sostenerla, el aire, etc., deben también garantizarse las condiciones de la vida intelectual

y moral, sin las cuales puede decirse que se vive, más que como hombre, como animal. Es por esto que la educación debe ser obligatoria, y nadie, ni los mismos padres de los niños pueden privar a estos del derecho que tiene a la vida intelectual, como no pueden quitarles la vida física.

Los poderes públicos deben primordialmente, dar al pueblo los elementos necesarios para hacer práctico nuestro sistema de gobierno; y no solo la práctica de la ley es imposible cuando la mayoría del pueblo carece de educación, sino que la anarquía es segura y la libertad ilusión, como lo probaremos.

Tenemos una sabia constitución, propia para un pueblo libre y capaz de hacer buen uso de su libertad y limitarse a hacer buen uso de sus derechos, sin coartar los ajenos; ella da derecho a todos los ciudadanos a elegir representantes; ahora bien; cuando la mayoría es ignorante, en muchos casos, sino en todos, elegirá representantes de acuerdo con sus convicciones, q son erróneas y semi-bárbaras, porque no se les dio otras. Las masas ignorantes q' no tiene idea clara de su deber, ni luz en su inteligencia, fácilmente obran al impulso de cualquier demagogo ambicioso, y se levantan inconcientemente en contra de los intereses de su patria, trayéndola anarquía y el atraso.

Una sabia legislación vale poco, cuando su espíritu no existe en la conciencia pública

No debe esperarse que los pueblos obren en desacuerdo con sus ideas; cuando no tienen sanas y firmes convicciones morales y religiosas, es imposible que procedan de acuerdo con los buenos principios que no conocen.

(Continuará)

Año I, N° 20, 31 de enero de 1884, p. 211-212

La Educación y el progreso en general

[Conclusión]

Modo de contribuir al desarrollo del organismo social-Solo por los

progresos materiales no puede juzgarse el adelanto de un pueblo– Deberes primordiales del Estado– El *selfgovernment* y la soberanía popular no existen en un pueblo cuya gran mayoría carece de educación.– Sin educación la libertad es una ilusión.– Sin educación no hay progreso.

IV

Los hombres que hayan estudiado el problema social en la República, tratando de averiguar cual es el camino que debe seguir el pueblo argentino en su perfeccionamiento se habrán convencido, sin han procedido con método y buena lógica, que la idea fundamental que debe tratar de realizarse, porque ella envuelve casi todas las condiciones del progreso, es el gobierno propio, el *self government*.

El *self government* consiste en que todas las esferas de actividad social obren con independencia, y libremente realicen sus fines en el campo de acción que les es propio, dentro de la unidad nacional que no debe debilitarse. Según esto, el Estado debía concretar su acción à garantir los derechos y la libertad de los asociados y de las sociedades interiores; la Iglesia sería sostenida directamente por el pueblo; la Educación tendría vida propia, no estaría bajo la tutela del Estado, y este llegaría à ser solamente regulador de los derechos, sin ser educacionista, comerciante ni agricultor: el pueblo se gobernaría à si mismo, sería entonces soberano.

Sería largo enumerar las numerosas conveniencias que trae la práctica de estas ideas, pues, asegura el progreso todo. Figuraos la Educación administrada directamente por el pueblo, por los padres de familia que son los más directamente interesados en la mejora de las Escuelas; estaría libre de la política que actualmente lo absorbe todo, y a todo participa de su falsedad, de su egoísmo y de sus miserias, corrompiendo hasta el mismo alimento con que deben nutrirse las almas de los futuros ciudadanos, de los que han de dirigir los destinos de nuestra amada patria– Cuando el pueblo esté en condiciones de administrar sus intereses, el progreso está asegurado.

Convencidos estamos de que las reformas sociales no son obra de un día, pero ¿cuales son los medios que deben emplearse, cuales los esfuerzos que deben hacer para sacar al pueblo argentino de la real esclavitud

en que se haya y conducirlo a la libertad, a que se gobierne a sí mismo?

Por el momento el gobierno propio es imposible, pues, el pueblo es ignorante, esclavo de sus pasiones y de sus vicios, y lo que es peor y más vergonzoso y más degradante, se muestra indiferente hasta del mismo porvenir de sus hijos! ¡Cuán tristes son las consecuencias de la ignorancia!

¿Qué debe hacerse? Preparar al pueblo para que vaya acostumbrándose a ocuparse espontáneamente de los intereses de la comunidad, sin que lo espere todo del Estado, hacer que cada ciudadano vea con claridad que no solo es miembro de una familia a quien debe su apoyo, sino que también forma parte de un Municipio a cuyo progreso debe cooperar; que para la Provincia en que vive tiene obligaciones que no puede desconocer; que es ciudadano de la Nación Argentina; la cual confía en su patriotismo y honradez; y por fin que vive en la humanidad y ara ella debe vivir: así se combate el egoísmo y se ensancha el horizonte moral del pueblo, dirigiéndolo a ocuparse de sus semejantes y de los intereses generales. Para lo cual necesitamos: dar luz, disciplina, respeto y amor al deber en las Escuelas, por medio de una educación racional; hacer que cada día el pueblo tome más directa injerencia en la administración de sus intereses morales y materiales; dar libertad amplia a las Municipalidades, porque en ellas se da el primer paso de la vida privada a la publica.

Esta ni ninguna reforma puede imponerse a los pueblos, los gérmenes fecundos deben esparcirse por medio de la educación, en la opinión pública, para que se desarrollen; después esperad los frutos, vendrán seguramente; pero no esperéis cosechar sin haber sembrado.

No hay reforma social benéfica para el progreso que no principie reformando las convicciones populares.

V

La condición, suprema para el progreso es la libertad, santa aspiración del espíritu humano en todas las naciones, en todas las edades, por la cual se viene luchando y derramando tanta sangre desde el principio del mundo; la sagrada libertad, espacio para nuestra inteligencia, a las del pensamiento, anhelo sublime de nuestro corazón: sin ella, el hombre se encuentra degradado, humillado, privado de lo que más le dignifica,

rebajado a la condición del bruto, se le hace pesada, insoportable la vida.

Felizmente en nuestra patria todos hablan de libertad, esto es algo, y sería bastante si se supiera, en el mismo grado que se habla, qué es la libertad y cuales son las condiciones indispensables para su existencia.

Entre nosotros, los que hablan de libertad, (la mayoría) lo hacen cual los pichones que baten sus tiernas alas, antes de conocer los goces de cruzar los infinitos espacios a su antojo, impulsados solo por su naturaleza, que los hizo dueños del aire, y que pronto los pondrá en uso de sus derechos.

Sin educación la libertad es una ilusión.

Los individuos que carecen de sanas convicciones, cuyo juicio está extraviado en las tinieblas de la ignorancia, su corazón vacío de amor y nobles sentimientos, su voluntad débil porque siempre obró al impulso de sus desordenados deseos, no son libres, son esclavos de sus pasiones que ni siquiera saben es una virtud para el hombre dominarlas; viven rodeados de dificultades que no pueden vencer por faltarles luz en la inteligencia; arrastran una vida animal, privada de los más puros goces, sin poder contemplar el cielo de la inteligencia, con los ojos de la razón, mediante la práctica de la virtud que nos prepara para vislumbrar la Belleza Absoluta.

Creemos q un hombre será más libre, mientras obre más de acuerdo con su naturaleza.

Quien obra al impulso de sus pasiones, de sus desordenados apetitos, desoyendo el dictamen de la razón, no obra como hombre, de acuerdo con su naturaleza racional, obra como bestia. Que dominado por el egoísmo, olvida a sus semejantes, tampoco obra de acuerdo con su naturaleza, pues el hombre puede considerarse como un pequeño órgano de la humanidad, separado de ella, no es hombre.

En el hombre hay dos polos, uno representa al animal, el otro al ángel; vence este, el hombre es libre, si aquel, es esclavo.

Una reunión de individuos sin educación o mal educados, no conociendo los deberes que los buenos principios les imponen, no habiendo educado su voluntad, generalmente no obran de acuerdo a lo justo y lo bueno, pues, no teniendo disciplina no sabrán dominar sus pasiones y constantemente usurparán los derechos de los demás, coartándose así

mutuamente la libertad: esto es lo que sucede entre nosotros; tenemos una constitución liberal, pero como la gran mayoría de los ciudadanos carecen de disciplina, se dejan dominar por el interés, por el egoísmo, y desoyendo la voz de la conciencia que les hecha en cara su cobardía y les muestra el deber sagrado del patriotismo que han olvidado por amor al otro o a una injusta reputación, nadie cumple con su deber, la ley es pisoteada, la libertad un mito.

No son las leyes liberales impresas en papel las que garanticen las libertades, son las convicciones liberales y morales impresas en la conciencia del pueblo.

Los establecimientos de educación son los que dan las condiciones para la libertad, inspirando en la juventud amor al deber, a la justicia, al progreso, para formar ciudadanos honrados patriotas que sean firmes sostenedores de la ley y abnegados defensores de la libertad.

En la República, actualmente, hay poquísimos hombres libres, la mayoría son esclavos de la ignorancia, otros del egoísmo y del vicio, y algunos por ambición de nombre y reputación; estos adoptan una esclavitud menos vergonzosa, pero no aceptable, pues nada tiene que ver la opinión que los demás se formen de nosotros, para que cumplamos o no con nuestro deber dignamente.

Las libertades públicas no se practican en un pueblo compuesto de ciudadanos que no tienen libertad moral.

¿Y será necesario probar que sin libertad el progreso es imposible? Será necesario probar que los peces necesitan del agua para crecer y multiplicarse; que el árbol del calor, de la luz, del aire para remontar su atrevido vuelo hasta las nubes que cubren los azulados cielos? No, lo evidente no se prueba.

Sin educación no hay libertad; sin libertad no hay progreso; luego sin educación no hay progreso.

Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 10-11

La mujer y el progreso social

I – La mujer en el ser humano.

La idea de la humanidad ha sido hasta hoy poco estudiada y menos comprendida. Ella envuelve la solución de muchos problemas sociales, pues es la base en que debe apoyarse todo sistema que pretenda mostrar a las sociedades el camino que deben seguir para perfeccionarse.

Llamamos Humanidad al conjunto de seres racionales que existieron, existen y existirán en la tierra. Este ser, que en su unidad envuelve tan extensa colectividad, ha sido estudiado en su desenvolvimiento, todos sus pasos han sido seguidos con interés, las causas de sus progresos y extravíos se trata constantemente de investigar. Pero en todo esto se ha considerado a la especie sintéticamente sin entrar a ocuparse de los miembros de la dualidad humana, separadamente y en mutua relación.

Hasta ahora no se han hecho estudios serios, sociales, que partiendo del conocimiento psicológico de la mujer, de un modo especial, llegue a probar la influencia de ella en la dirección de los pueblos al perfeccionarse.

Y esta indiferencia nace de la idea errónea y bárbara universalmente aceptada en la antigüedad, y que en parte hasta nosotros llega, de que la mujer era indigna de compartir con el hombre la vida intelectual y social que solo él disfrutaba.

El hombre y la mujer forman la dualidad humana. Ahora bien, ¿es tan secundaria, tan pasiva, la influencia de la mujer en el movimiento social, que no merezca llamar la atención por que el hombre con la superioridad que se le atribuye absorbe y dirige todo según sus tendencias?

Contestar a esta pregunta, caracterizando a la mujer en la sociedad y mostrando lo que ella es y debe ser en los pueblos, es lo que nos proponemos.

Principiamos distinguiendo psicológicamente a la mujer del hombre.

Mucho se ha dicho y repetido que la mujer es en todo inferior al hombre, física intelectual y moralmente; pero esto ha sido sentado como verdad evidente, sin entrar a tomarse el trabajo de probarlo, y como

axioma se ha seguido repitiendo sin que nadie se atreva a negarlo.

Físicamente, ¿es inferior la mujer al hombre? No nos atrevemos a afirmarlo. La superioridad de un organismo no puede juzgarse solo por su fuerza, debe también atenderse a su naturaleza según su fin especial. Y si el hombre es superior en fuerza a la mujer, el sistema nervioso de esta no es inferior, por el contrario es más delicado y rico. El organismo de la mujer no es menos perfecto, menos armónico, ni menos bello que el del hombre, nada tiene pues de inferior al de este.

Es creencia general que el sexo feo es más inteligente que el sexo bello; puede ser, veamos lo que hay de verdad al respecto.

En el hombre predomina la razón, en la mujer el sentimiento. (Esto en término general, pues creemos que el hombre es susceptible de embriutecerse más que la mujer).

El desarrollo intelectual del hombre es más largo, la mujer se desarrolla más pronto y puede resolver con una rapidez muchas dificultades, que aquel tendría que pensar para salvarlas.

La mujer, teniendo más delicada sensibilidad es más apta para las bellas artes. Su imaginación más activa, su corazón amante de lo bello, su fantasía brillante, la eleva fácilmente a lo sublime.

Para reflejar por las artes lo bello, necesitamos amarlo, la indiferencia no comprende lo sublime; y como la mujer es amante por naturaleza, se une con pasión más ardiente a los ideales y podrá reflejarlos con más sentimiento y pureza, en la música, en la poesía, en la pintura. La mujer es naturalmente artista.

El hombre y la mujer se completan mutuamente; unidos forman un ser más perfecto y armónico.

Aquel, mediante la fría razón, descubre las más difíciles y escondidas verdades; esta, eleva su delicado sentimiento por la inspiración a regiones ideales que su fecunda imaginación le muestra, para q haga menos pesados los trabajos del hombre con sus encantos, con su belleza, con su voz armoniosa, con su alma espiritual, pura, amorosa, llena de sentimientos elevados que suavizan los dolores con su ternura, que mitigan las penas en el infortunio mostrándonos a Dios, en quien ella cree, confía y espera con candorosa y santa fe.

El hombre es prosa, la mujer es poesía.

Decir que la mujer es inferior al hombre, sería lo mismo que afirmar que la imponente montaña que eleva hasta el cielo sus picos de granito, es más bella, en la naturaleza, que la verde pradera, cubierta de flores que embalsaman el ambiente, adornada canoras aves que llenan los aires con sus tríos armoniosos; sería pretender más meritorio al cóndor de atrevido vuelo por que se eleva hasta las nubes y habita en las altas cordilleras, que el ruiseñor, débil, sumiso aun en la esclavitud, que en su cárcel prisionero, extasía con sus bellísimas melodías los oídos de sus verdugos.

No podemos pues decir que en el ser humano el hombre sea superior a la mujer ambos desempeñan un papel igualmente esencial, igualmente digno; tienen iguales facultades, con pequeñas diferencias.

(Continuará)

Año I, N° 8, 30 de julio de 1883, p. 68-69

(Continuación)

VI – Educación que debe darse a la mujer

En los números anteriores hemos hecho ver, apoyándonos en la razón y la experiencia, en los principios deducidos de la naturaleza del hombre y en los hechos que nos muestra la historia de las sociedades humanas, que la mujer desempeña un importante rol en los pueblos y que el adelanto de estos ha marchado siempre en igual grado que ha progresado el sexo débil en cultura y libertad.

Siendo tan eficaz la influencia de la mujer en la marcha de los pueblos, debemos preocuparnos de su educación, no solo por patriotismo, sino también a impulsos de un sentimiento de justicia que debe mover a todo corazón noble a favor de la mitad de la humanidad que más sufre por las condiciones de su naturaleza física, y que tanto ha sufrido injustamente en los pasados tiempos.

La primera cuestión que se presenta al tratar de la educación de la mujer es: ¿Debe cursar la mujer en las escuelas los mismos programas de estudio que los varones?

Que algunas diferencias deben tener es indudable, pues la educación se propone preparar à los individuos para que cumplan con su deber dignamente, y como los deberes de la mujer no son idénticos a los del hombre, los estudios que este haga no deben ser tampoco idénticos à los que curse aquella.

Así las niñas necesitan aprender economía doméstica y labores de mano, y los varones no.

En lo demás creemos que no debe hacerse diferencia entre los programas de uno y otro sexo.

La educación, para preparar à los individuos para que cumplan su misión en la tierra, necesita desarrollarles todas sus facultades, pues el deber del hombre está de acuerdo con sus poderes.

Ya hemos dicho, al hablar de la mujer en el ser humano, que aquella tiene las mismas facultades que el hombre; siendo así no debe establecerse más diferencia en los programas, que la indicada más arriba.

Y si los deberes de cada sexo son diferentes, dada uno de ellos utilizará los mismos ramos de acuerdo con su misión especial a que su naturaleza le impulsa.

Y no debe objetarse que para qué le sirve a la mujer tal o cual ramo, el Álgebra por ejemplo, por que no solo es indispensable que la posea toda persona instruida, sino que las matemáticas desarrollan facultades muy importantes de la inteligencia, sin las cuales en muchos casos de la vida práctica el espíritu se extravía.

El aprendizaje de los ramos que se enseñan en los establecimientos de educación primaria secundaria, no es importante solo por el provecho inmediato que la aplicación de ellos puede reportarnos, sino también, en muy alto grado, por el aumento de fuerza y disciplina que da al espíritu.

Es por esto que los elementos de Álgebra, de Geometría, Química, Física y de ninguna manera serian inútiles para la mujer, aun en las falsas suposiciones de que los conocimientos que esos ramos le suministran no le sirvieran directamente en la vida práctica.

Es decir que toda la diferencia que debe existir en los programas para uno y otro sexo consiste, como ya lo hemos dicho, en las labores de mano y economía doméstica; pero como estos ramos se estudiarán en las

escuelas elementales, en los programas de los establecimientos de educación secundaria no habrá para que hacer ninguna diferencia.

Solo de este modo, tendiendo a que desaparezca la inmensa diferencia que actualmente existe entre los estudios que hace la mujer y el hombre, se conseguirá levantar al sexo débil, aproximándolo en cultura al otro sexo que hasta hoy solo él se cree capaz de conquistar el inmenso campo de la verdad, sin pensar siquiera que podría serle de gran utilidad la inspiración del alma femenina, cuyos poderes muchos desconocen por que se le conserva oculta con el degradante velo de la ignorancia.

Correspondencia

Año II, N° 36, 30 de septiembre de 1884, p. 401-404

Correspondencia del Paraná

El Instructor Popular ha hecho una valiosa adquisición al obtener la colaboración del distinguido catedrático de la Escuela Normal del Paraná, ex alumno del mismo establecimiento, Sr. Ernesto Bavio.

El Sr. Bavio ingresó muy joven a la Escuela Normal del Paraná, sin embargo, fue siempre uno de los mejores alumnos de su curso, hasta concluir la carrera que con brillo hizo. Su talento universal que lo hacía apto para todos los ramos, sus excelentes cualidades de carácter, sus muy marcadas aptitudes naturales para el profesorado hacían ver en él un futuro educacionista distinguido, y el Sr. Torres, Director de la Escuela Normal del Paraná, premió sus reconocidos méritos dejándolo de Profesor en la misma Escuela, y muy pronto el Sr. Bavio probó que si como alumno se había distinguido aun se distinguiría más como profesor.

Principió uno de los grados de la Escuela de aplicación; hoy es catedrático del Curso Normal.

Su actividad incansable la dedicó siempre no solo a sus tareas escolares, sino también a conocer las necesidades especiales de nuestro país y a propagar los buenos principios: antes de concluir su carrera fue el más entusiasta fundador de la Sociedad Rivadavia del Paraná, la cual estableció conferencias literarias y dio a luz “Las Brisas del Paraná” cuyo principal sostenedor fue el Sr. Bavio; después ha sido colaborador de diversos periódicos.

Tal es, en pocas palabras, el corresponsal que ha adquirido “El Instructor Popular” y cuya primera e interesante correspondencia va en seguida.

Paraná, 12 de septiembre de 1884

Sr. Redactor de “El Instructor Popular” D. Carlos N. Vergara.

Estimado colega y amigo:

Hemos seguido con vivo interés la marcha de la importante publicación que con tanto acierto Vd. Redacta; y nos congratulamos al observar los rápidos progresos que viene realizando, debido, in duda alguna, à la constante labor y reconocida competencia de su digna Redacción.

Hemos aprendido en esta Escuela Normal– y Vd. Con nosotros– que los deberes de un buen educacionista no están limitados a las horas de clase y que, por el contrario, fuera de ella tienen mayor amplitud, por cuanto un maestro debe estudiar siempre y siempre enseñar, en todo tiempo y en todas partes; porque está obligado – si no quiere volverse rutinario– a preparar diariamente sus lecciones, sean de instrucción primaria, secundaria o profesional, para instruir y educar con más provecho y para cumplir dignamente su augusta misión. Los maestros deben leer mucho y bueno; estar al corriente de los principales sucesos que se desarrollan en el mundo civilizado, dentro y fuera del país; seguir la marcha de la enseñanza y, especialmente, estudiarla allí donde se aplican los mejores métodos, de acuerdo con los principios fijos de la Educación; instruirse diariamente sobre los diversos asuntos que constituyen la organización escolar: terrenos y edificios para escuelas, su más conveniente distribución y dotación, programas de estudios, horarios, mejor modo de funcionar las clases con el mayor aprovechamiento de tiempo, investigando cuales son los medios de hacer agradables las lecciones; inquirir cuales son los móviles que deberán emplearse para educar los niños, de acuerdo con el carácter de la naturaleza humana y, en especial, de aquellos à quienes se ha de encaminar por el sendero del saber y de la virtud; y, en suma, adquirir, por el estudio diario, por medio de conversaciones con las personas que están arriba de sí en estas y otras materias, por medio de la prensa y por todos los recursos disponibles, la mayor competencia para poder, à su vez, difundir con altura las luces de la verdad.

Es así, mi buen amigo, que no podemos mirar con indiferencia el

esfuerzo, muy noble por cierto, en pro de la educación, que hacen los Inspectores, Directores, Profesores y Maestros, que saben cumplir con la honrosa misión que se han impuesto.

La prensa es uno de los medios más poderosos para propagar las ideas, y harían muy bien todos los Inspectores o Superintendentes de Escuelas en fundar, en su jurisdicción respectiva, un órgano destinado exclusivamente a difundir entre los maestros y en las familias las más avanzadas doctrinas sobre educación, y poner al corriente al mismo pueblo de lo que en el país se hace respecto à educación, porque a nadie más que a él le interesa saber cuestión tan vital, pues es sabio, amigo, que la libertad no impera en su más lata expresión sino allí donde las masas populares son educadas.

Ya dijo Sarmiento: *El siglo marcha muy de prisa a nuevos y gloriosos destinos, y no hay tiempo de aguardar a rezagados perezosos.*

Y el modo de seguir el movimiento del siglo consiste principalmente en educar al pueblo.

Pero una educación adaptada à las necesidades y exigencias del espíritu moderno.

Esta es la gran obra de los gobiernos y del pueblo mismo.

La educación del pueblo, sin distinción de sexo ni edades, es que nos ha de engrandecer y dar consistencia como pueblo conocedor de sus propios destinos.

El objeto de la educación es grandioso: se propone la formación del hombre completo, sano, inteligente y moral.

Para obtener este triple propósito es menester crear Escuelas Normales por todas partes, con hombres de ideas avanzadas a su frente y— más que todo— con reconocida competencia para regentarlas; para que así tengamos pronto un ejército de maestros idóneos, que tengan conciencia de la importancia y responsabilidad de su cargo y sean verdaderamente apasionados por la difusión de las luces y no personas que tomen la profesión nada más que como medio de *ganar la vida*.

Los que atacan las Escuelas Normales deben ser consideradas como importantes factores del oscurantismo y del retroceso y, por tanto, hay que mostrarles con suma paciencia y perseverancia incansable, el abismo a que

se dirigen y a donde quieren precipitar à la Nación. Y la mejor manera de mostrar esto es educando.

“El Mundo marcha”–“La Humanidad es un hombre que constantemente crece y que constantemente aprende”–Son dos frases que envuelven la misma idea– la idea del progreso– considerada como verdad axiomática y está en la conciencia de todos los pueblos arraigada con el vigor de las verdades eternas.

Digamos con Laboulaye; “al buen entendedor salud” y ¡adelante!

Necesitamos también –y esto depende casi exclusivamente de parte de los que ejercemos la profesión del magisterio– que los educacionistas sean respetados y protegidos como lo requiere la delicadeza de su apostolado.

Pero esto solo no es suficiente para impulsar la educación: necesitamos, volvemos a insistir, maestros que sepan cultivar las facultades físicas, intelectuales y morales; precisamos en toda la República un mayor número de establecimientos de educación, adecuados à su objeto y perfectamente bien montados; que estén situados en lugar accesible à *todos* los niños de la población; que el terreno donde se ubique la Escuela sea suficientemente elevado y, hasta donde sea posible, con buenas vistas, y en buen estado higrométrico; que el edificio escolar esté bien ventilado, lejos de cementerios, cuarteles, fábricas, o lugares nocivos para la salud y la moral de los educandos, pues únicamente no se buscará la quietud para los trabajos escolares, sino que en primer lugar han de evitarse la aproximación à lugares que sean poco cultos y ofrezcan malos ejemplos à la vista de los niños; que las escuelas posean, asimismo, jardines, patios y bosques, tratando de que los patios sean espaciosos para los recreos y, si se quiere, adaptables a los ejercicios gimnásticos; y, para decirlo todo de una vez, en suma, los edificios para una Escuela no solo deben llenar las condiciones impuestas por el médico, respecto à la salud, sino también las exigencias del maestro, es decir; adaptación del edificio para el objeto a que se le destina, ornato, belleza, y, si los recursos del país lo permiten, hasta suntuosidad.

Así se cultiva en el alumno el gusto por lo útil, lo bello y lo bueno.

Hemos apuntado dos necesidades que deben obviarse para hacer progresar más la educación en el país: 1ª. Crear a todo costo un suficiente

plantel de maestros y profesores; 2^a. Dotar las provincias de excelentes edificios escolares, bien distribuidos, para poder establecer la enseñanza obligatoria.

Confesamos que algo se ha hecho en ambos sentidos, especialmente en la creación de profesores y maestros; pero aun queda mucho por realizarse, y más en lo tocante a casas-escuelas.

Que el mobiliario en las Escuelas sea, sino lujoso, decente y que satisfaga los mandatos de la Higiene y de la Pedagogía, pues de lo contrario, con el pésimo mobiliario existente en el mayor número de las escuelas del país,— aun en las más ricas provincias como Buenos Aires— resulta que los niños se ven obligados à tomar posiciones viciosas al hacer los ejercicios gráficos, posiciones que originan en sin número de enfermedades de fatales consecuencias. Y, si no se remueven las causas, en vez de tener una generación sana y robusta, la tendremos endeble y raquítica.

Que, por otra parte, las Escuelas y Colegios estén bien provistos de los útiles necesarios, como ser: mapas, esferas, cuadros murales de Historia Natural, marcos numerales, carteles para la enseñanza de la lectura, cuerpos geométricos para la instrucción sobre formas, esqueleto humano y de otros animales, imprentas escolares, reloj, programas, etc., según las necesidades de la enseñanza en cada establecimiento.

Cada Escuela ha de tener una biblioteca (más ò menos grande según su importancia) tanto para que los maestros amplíen continuamente sus conocimientos, como también para que los alumnos más aventajados e inteligentes puedan consultar otras obras aparte de las que usan como textos de estudios.

Comprendemos que todas las deficiencias que se notan en la educación en el país, no son removibles en un abrir y cerrar de ojos: el hecho es cierto que progresamos de un modo que, si deja todavía algo que desear, debe, no obstante, consolarnos.

Parece que empezamos a convencernos de que la felicidad y concordia de los pueblos depende especialmente de la educación.

Sí, amigo mío, es preciso repetir estas verdades y predicarlas hasta que penetren en la conciencia pública.

El afianzamiento de las instituciones democráticas que nos rigen,

afianzamiento que traerá el imperio de la libertad y de la justicia, no se conseguirá con eficacia si el pueblo todo no es educado.

Las aspiraciones de un pueblo– como los del individuo– se armonizan en la justicia, porque, sin esta, no puede haber felicidad positiva.

La radicación de la libertad y de la justicia, bello ideal de las agrupaciones humanas, se obtendrá llevando la educación a todas partes, a las ciudades y a la campaña.

El respeto a la ley, el amor al orden, el gusto por el trabajo, la práctica del bien y, en una palabra, lo bueno en su más alta expresión, son el resultado no de esta o aquella forma de gobierno –*los pueblos tienen el gobierno que merecen*– sino el resultado más patente de los benéficos resultados que proporciona la educación.

No son las formas de gobierno las que hacen a los pueblos, sino estos a aquellas.

Dadnos un pueblo que se rija por la mejor forma de gobierno conocida hasta nuestros días, pero que no se preocupe de educar sus habitantes y podemos asegurar desde ya, que, tal pueblo, es menos civilizado, menos feliz, que otro con peor forma de gobierno, pero al mismo tiempo con mayor difusión de la enseñanza.

La razón es clara. Cuanto más elevadas son las instituciones que sirven de norma a una nación, mayor necesidad hay de que sea física, intelectual y moralmente disciplinada, esto es, que la inmensa mayoría de sus habitantes esté adornada con las preciosas galas del saber, del buen sentido, de la cultura, moralidad y energía, que son los rasgos distintivos de los pueblos educados.

“El despotismo –dice Sarmiento– la libertad, la monarquía, la República, no cambiarán la esencia de las cosas: la libertad, porque deja libre las pasiones sin inteligencia; el despotismo, porque aplasta las pocas fuerzas útiles, y agrava en el futuro, en busca de un reposo efímero; la República, porque no se gobierna a si misma; la monarquía, porque a los males conocidos añade el trabajo de crear uno nuevo y el dispendio de mantenerlo.”

El Sr. Sarmiento –y todos los que, como él tienen grandes vistas sociales– opinan que es la educación la única que ha de modificar la esencia de las cosas.

Llevamos 74 años como Nación libre e independiente, y la experiencia adquirida en ese transcurso de tiempo debe convencernos de que, ilustrando y moralizando las masas populares seremos una Nación grande y poderosa, como nuestros padres la concibieron.

La República Argentina, por la incontrovertible fuerza de las leyes naturales, camina por una vía de paz y de progreso de la que, difícilmente se ha de desviar si tenemos siempre al frente de nuestros gobiernos, hombres patriotas que presten preferente atención à la educación del pueblo. El país es rico en dones naturales.

Admirable situación; suelo fértil y pródigo en producciones de todas clases; clima delicioso y adaptable a todos los hombres del mundo.

El inmigrante tiene, pues, muchos y muy fuertes alicientes en esta hospitalaria tierra.

La industria y el comercio se desenvuelven.

Las vías de comunicación se multiplican: los ferrocarriles, dentro de poco, ligarán los puntos más importantes del país; la red telegráfica no solo se extiende por toda la República, sino que nos une con las naciones de ambas Américas y del Viejo Mundo.

Nuestros territorios más apartados se exploran y, diariamente, la civilización se posesiona de terrenos antes incultos y desconocidos.

El ejército se disciplina, moraliza e instruye cada día más.

La prensa, al par que se desarrolla, se vuelve más seria y circunspecta.

La exportación y la renta aumentan progresivamente.

La inmigración afluye a nuestras playas y se fundan nuevas colonias.

El valor de la propiedad se triplica.

La paz y el orden se acentúan.

La Constitución de la República es una de las más liberales del mundo, y asegura amplias garantías al ciudadano y al extranjero.

Sin embargo, y à pesar del desarrollo lógico de las fuerzas materiales, intelectuales y morales del país, en libertades políticas y religiosas tenemos que adelantar inmensamente; porque en realidad, no gozamos de una amplia libertad, ni nunca la hemos tenido en todo su esplendor y brillo; ni la habrá hasta tanto que la educación tome más incremento y sea el objetivo predilecto de pueblo y gobierno.

No pretendemos negar los progresos realizados en educación común, progresos que hoy más que nunca se palpan; porque las fuerzas atentas que elaboraban en silencio y con eficacia las reformas liberales que pondrán la enseñanza en su verdadero lugar y amplitud, hoy resuenan simpáticamente en todos los ámbitos del país; pero creemos, no obstante, que la educación no está tan difundida como lo permiten los elementos disponibles.

Es indudable que hay seria preocupación por el asunto y, dentro de pocos años, la República Argentina ha de tener educados todos sus hijos.

Si: comprendamos que la educación es la que nos dará completa libertad política y religiosa, y, por tanto, social.

¿Queremos que el país continúe siempre realizando el orden y el progreso en su más lata expresión?

Eduquemos el pueblo, pero démosle *educación republicana* y no *mística*.

No queremos esas masas ignorante y fáciles de ser embaucadas por el fanatismo, sea político o religioso, porque tales muchedumbres inconscientes son el atraso y la infelicidad de los pueblos; no queremos que jamás vuelva à entronizar, ni siquiera, a aparecer el caudillaje.

Anhelamos el conocimiento y respeto à las leyes e instituciones del país; pero lo deseamos sin violencia y solo por efecto de la espontaneidad nacida de la concienzuda obediencia a un deber o al ejercicio de un derecho.

Amamos la educación porque es la única capaz de hacer progresar las ciencias, las artes, la industria y la política; la única, en fin, que nos dará bienestar y felicidad.

Por eso, y nada más que por tal motivo, creemos de nuestro deber propagar y aplaudir la propagación de ideas que no conviene dejar olvidados.

Ya que Ud. estimado colega, ha tenido la deferencia de solicitar nuestro humilde contingente, nos apresuramos à complacerlo, siquiera sea para mostrarle nuestra decidida voluntad y simpatía por la causa que, con tanta elevación, sostiene “El Instructor Popular”, es decir, la educación del pueblo. Porque, como dice otro pensador argentino:

Esta cuestión refunde en sí todas las cuestiones, abarca la vida universal; y principia por ser humana, social y democrática, para colocarse como término último hasta en los pormenores del régimen administrativo.

Hasta la otra se despide de Vd. Su affmo. Amigo.

Ernesto A. Bavio.

Profesor Normal.

Año II, N° 38, 31 de octubre de 1884, p. 425-429

CORRESPONDENCIA DEL PARANÁ

El castigo corporal en las Escuelas

Estimado amigo:

El haber leído en el último número de “El Instructor Popular” un juicioso suelto referente a castigos corporales, que, según parece, se han practicado y se pretende seguir practicando en esa Escuela Normal de Maestros, y ha inducido a ocuparme, en mi segunda carta, de un asunto tan debatido en el campo de la pedagogía, y que ha dado lugar a controversias dignas del más detenido estudio.

Es incuestionable que la mayoría de los pedagogos de todos los países civilizados del globo, han dado, a este respecto, una sanción digna del espíritu moderno, al abogar por la completa supresión de los castigos corporales en las Escuelas.

Nosotros nos adherimos a tan autorizadas opiniones y sostenemos: que tales castigos no solo son innecesarios para la corrección de la infancia, sino también altamente perjudiciales para la educación de la misma.

No hay duda que no se puede prescindir de las represiones y de los castigos, aun en las escuelas mejor organizadas, pero de esto a castigar corporalmente, hay un abismo.

La experiencia ha venido a confirmar de un modo práctico que es de todo punto innecesario y contraproducente la aplicación de móviles como el que combatimos; por cuanto hay un sin número de medios más

nobles, más adecuados, más poderosos para conseguir orden, disciplina y cultura en los alumnos.

En esta Escuela Normal y en otros importantes establecimientos educacionales del país, no se recurre jamás a tan odioso sistema; y, sin embargo, la puntualidad, el orden, el trabajo, los buenos hábitos, el adelanto– en una palabra– la educación que en ellos se da, satisface las más legítimas aspiraciones.

La disciplina es la piedra fundamental sobre que debe asentarse la educación; pero ella es obtenible por la bondad y el cariño, con mayor eficacia que por medios violentos.

“El uso de las penas corporales en los niños–dice Gioberti– es perjudicial, y de todos modos detestable. Yo no me detendré a probar una verdad admitida hoy día por todas las personas de buenos sentimientos y capaces de juzgar en esta materia. Pero el más vicioso de sus efectos está en el hábito de pusilaminidad servil, de docilidad de esclavo, de desconfianza y bajeza que despojan el alma de todo impulso generoso”.

Por otra parte, arguye falta de habilidad y de cualidades profesionales el uso de un móvil que ataca de lleno la dignidad personal y pervierte los mejores sentimientos del alma.

Hoy no podemos aceptar de ningún modo aquel antiguo precepto: *La letra con sangre entra*. En nuestros días, dado el adelanto que ha conquistado la Humanidad, y, consiguientemente, el progreso en Educación, no debemos recurrir a otros medios correccionales que los basados en la bondad y en el más escrupuloso respeto a la naturaleza humana, so pena de desvirtuar la más gloriosa y difícil obra que puede confiarse a la mano de los hombres: la de formar seres útiles a la familia y a la sociedad.

Muy terminantes son en este sentir, las palabras de un conocido autor: “Si hay alumnos a quienes solo el látigo puede gobernar, deben ser devueltos a sus familias; si hay preceptores que juzgan necesario el látigo para enseñar, son preceptores que merecen les sea señalada la puerta, y a quienes debe serles señalada sin vacilación; si hay Inspectores que sostengan que solo a latigazos se puede mantener la autoridad escolar, tales Inspectores no sirven para nada. Que vayan a dirigir mayoriales de esclavos. No tienen otro puesto”.

Y como no somos partidarios de indicar falsos procedimientos, sin señalar, al mismo tiempo, el modo de corregirlos, vamos a exponer con brevedad los principales móviles a que se recurre en esta Escuela Normal, para dirigir la niñez, móviles que han dado y continúan produciendo felicísimos resultados.

Ud., mi buen amigo, se ha educado profesionalmente bajo los mismos principios y sabe a que atenerse respecto a la inconveniencia de los castigos corporales, pero como no piensan lo mismo algunos maestros, tanto de esa como de las demás provincias de la República, bueno será que nos esforcemos para demostrar la excelencia de los móviles elevados como son los siguientes:

- Una bien entendida emulación.
- El amor a la aprobación.
- El amor al saber y al placer de ejecutar las facultades en el estudio.
- El amor a la verdad.
- El deseo de progresar.
- El deseo de prepararse para los asuntos y deberes de la vida.
- Los afectos generosos.
- La rectitud de conciencia y el deseo de obedecer la ley de Dios.

Todo maestro que entiende sus deberes sabe, desde el momento que acepta el honroso cargo de educar las nueva generaciones, sabe, repito, que en último resultado, ha de conseguir de los niños, esto: obrar bien por el conocimiento y amor del bien mismo; pero como los niños son incapaces de obedecer desde el principio a móviles tan superiores- la rectitud de conciencia, el bien por el bien- por que no comprenden su significado y alcance, es menester llevarlos gradualmente y sin violencia a que sujeten sus acciones a una norma y modo de ser que sabiamente sabrá prescribirles el maestro.

Los castigos (entiéndase que hablamos en general y no nos referimos a los corporales) deben ser administrados a los niños como inmediatas consecuencias de su mal proceder, de la violación de una ley; y es conveniente que se acostumbren a comprender la estrecha relación que existe

entre la falta y el castigo. Y es natural que este debe ser proporcionado a aquella, pues la Naturaleza, que es nuestra gran maestra, así nos lo enseña y la justicia así lo requiere.

Ahora bien: los castigos corporales aparte de ser crueles envuelven casi siempre la más insanable injusticia; por que ¿cuántas veces el maestro ciego castiga en sus alumnos faltas que de él mismo dependen? ¿Cuántas veces el mal humor del maestro hace castigar faltas que ni aun existen?

Nadie que tenga práctica en la enseñanza se atreverá a negarnos estas afirmaciones.

Por otra parte; un maestro ignorante e inhábil se queja mil veces de que sus alumnos no le atienden y que producen desorden en clase, y tal maestro no se persuade que él es el causante de la desmoralización de su clase; por que no le sabe dar nervio, no le sabe dar vida, no le sabe dar tono: la clase es el reflejo de su maestro.

No me extraña que semejantes maestros recurran a los castigos corporales, para tratar de engañarse ante sus propios ojos de una suficiencia de que carecen, y haciendo gala de una tan mal entendida e injusta *energía*. Pero lo que debe causarnos sorpresa, es, que, maestros normales pretendan gobernar con el látigo.

Preciso es pensar que no se nos confían los niños para que hagamos esclavos, sino futuros ciudadanos de un país libre; y que, por lo tanto, el despotismo y la *palmeta* escolar son dos absurdos que deben desaparecer para siempre de las escuelas Argentinas.

El maestro debe ser el mejor amigo de sus discípulos, debe amarlos, debe interesarse con tierna solicitud por la futura suerte de sus educandos; y es menester que así lo vean sus discípulos.

Pero ¿cómo estos han de creer en una amistad que se manifiesta a cachetes y latigazos?

Semejante medio aleja, en vez de atraer, la buena voluntad y el cariño de los discípulos; y una escuela donde los discípulos obedecen por el temor y no por el deseo de agradar a sus maestros, y, sobre todo, por el convencimiento de que se debe obrar bien; una escuela que emplea esos medios, que solo sirven para irritar y fomentar malas pasiones en los niños (efectos inevitables de los castigos corporales, una escuela que

así procede, es, mis benévolos lectores, una pésima escuela. Un maestro que pone las manos sobre sus discípulos comete, en nuestro modo de ver, una falta grave.

¿Cómo es posible que los niños tengan así amor a la escuela y deseo de aprender?

“¿No habéis visto alguna vez un viejo árbol –dice M. Horacio Mann– cuyo tronco llevaba aun la marca donde algún joven atolondrado clavó su hacha cuando era todavía vástago, y no habéis observado que, del lado mutilado del árbol, el follaje estaba enfermizo, y las ramas ásperas y deformes, mientras que un nutrimento superabundante lanzado por el otro costado hacia que proyectara ramas de desproporciones enormes? El castigo innecesario produce en toda la naturaleza moral de un niño heridas semejante.”

Wickersham que acepta, aunque con mucha reserva, el empleo de los castigos corporales, tiene buen cuidado de terminar su extenso capítulo sobre Gobierno de la Escuela, con las siguientes palabras: *No os apresuréis a aplicar penas, especialmente penas corporales.*

El sabio Herbert Spencer, cuya doctrina son acatadas con respeto en el mundo civilizado, dice: “En suma, el salvajismo engendra el salvajismo; la dulzura, la dulzura. Los niños tratados sin bondad no son buenos. Usando con ellos de simpatía se desenvuelve en su espíritu sentimientos de la misma naturaleza. En el gobierno doméstico, lo mismo que en el gobierno político, el despotismo es causa de la mayor parte de los crímenes que más tarde necesita castigar; y la dirección suave y liberal evita la ocasión de disensiones y, mejorando los sentimientos habituales, disminuye la tendencia a la trasgresión de la ley. Como John Locke ha dicho tiempo hace: “En materia de educación, los castigos severos son escasos en bienes y pueden ser muy fecundos en males: y creo, por mí parte, que, en igualdad de condiciones, los niños más castigados no son los hombres mejores”.

El sistema de las “reacciones naturales”, que propone Herbert Spencer, y el sistema “preventivo”, que expone Rousselot, combinados ambos son omnipotentes para conseguir disciplina en una clase, y echan por tierra el sistema “depresivo”.

No desconocemos que hay en Alemania, en Estados Unidos, y en

algunos otros países, maestros que conceptúan necesarios los castigos corporales, pero también nos consta que en esos mismos países se están aboliendo a gran prisa por su inconveniencia. En Francia, España, Italia, Inglaterra, están prohibidos por los Reglamentos.

Más, dígase lo que se quiera: es indudable que la práctica está convenciendo, a cuantos observan con detención el punto, que no es necesario maltratar a los niños para educarlos.

En esta Escuela Normal no solo no se permite, en ningún caso, castigar a los niños; sino que ni aun le es lícito a un profesor o alumno–maestro tocar a sus discípulos para acomodarlos en fila o hacerlos entrar en orden. Aquí impera la siguiente regla:

Para dirigir no se necesita más que la vista, la palabra y el ejemplo.

¿Cuáles son los resultados inmediatos que se han alcanzado con la aplicación de los preceptos enunciados?

Lo diré: el amor de los niños a la Escuela, y dicho se está con esto, el deseo de aprender y el respeto por las leyes de la Escuela. Tan así, mi buen amigo, que una porción de padres de familia nos han manifestado (y nosotros lo hemos presenciado no pocas veces) el gusto por concurrir la clase y la ansiedad que produce, aun en los niñitos, el pasárselos cinco o seis minutos de la hora prescrita para asistir a las tareas. Por manera que la asistencia es muy regular y la puntualidad una de las cualidades más descollantes en los alumnos.

Hasta qué punto llega este entusiasmo, lo demostrarán dos hechos cuya veracidad garantizo.

Los niñitos que forman parte del “Jardín de Infantes” solo tienen dos horas de clase por la tarde, en vez de tres como los mayores, y no concurren los sábados, como estos. Pues bien: paseábamos hoy con una persona respetable de la localidad momentos después de haber salido los “infantes” en cuya clase tiene un niñito de 4 años de edad. Esta criatura, tan viva y despejada, nos entretenía con su charla y preguntas inagotables; y, como oyera que hablábamos de la Escuela, dirigiéndose a su papá, le preguntó: “Papá, ¿por qué no vamos a la Escuela los Sábados y los Domingos también?”...

Otro caso – En uno de los grados en que está dividido el “Departa-

mento de Aplicación” existía un muchacho de esos atolondrados revoltosos, que solo se ocupan de dar trabajo a sus maestros, y que figuran en primera línea entre los promotores de desorden. Ya se habían agotado una variedad de medios disciplinarios, sin éxito alguno.

La Dirección autorizó entonces al Profesor del Grado para despedir, en último caso, a un alumno completamente refractario a las leyes de la Escuela; habiéndose conseguido tan solo con el anuncio de una tan seria medida, un cambio radical en el alumno. Hoy es uno de los mejores de su clase.

Pero me llevaría muy lejos la enumeración de casos de esta naturaleza, que prueban la innecesidad de castigar corporalmente, y manifiestan a la vez cuanto vale gobernar por medios benévolos.

En mi próxima carta pasaré en revista los móviles anteriormente fijados, mostrando su alcance y la manera como deben emplearse para que satisfagan los verdaderos designios que se tienen en vista.

Lo saluda con aprecio su affmo. Amigo—
Ernesto A. Bavio.
Profesor Normal

Paraná, 28 de octubre de 1884

Al Sr. Redactor de “El Instructor Popular”, D. Carlos N. Vergara.

CORRESPONDENCIA DE BUENOS AIRES
Buenos Aires, Octubre 20 de 1884.

Señor Redactor de “El Instructor Popular”
Distinguido colega:

El tiempo que mis ocupaciones obligadas me dejan, lo dedico con suma satisfacción a escribir. Siento sed por este ejercicio: acabo de hacerlo para dos periódicos más de la República, sin contar el de cuya redacción tengo el honor de formar parte, y no será Ud. el que deje sin saludar.

No soy indispensable para la importancia de su ya popular publicación, pero siento la necesidad de mezclarme con mis compañeros de ayer, colegas de hoy y amigos de siempre.

¿Qué habrán pensado sus favorecedores de este *Catorce*?

¿Dirán acaso que soy inconstante?

Al contrario, les probé que guardo fidelidad a mis propósitos hasta en los detalles. Aparezco en sus columnas de cuando en cuando, como esos cuerpos que tienen una marcha fija y que se pierden de la vista para volver a aparecer de nuevo después de recorrer su órbita.

¿De qué hablaré hoy? – Tantos y tantos son los temas del día!

Desfilan ante la mente los desgarradores efectos de ese diluvio que ha producido un sacudimiento humanitario por toda la República; conmovido hasta las piedras por las desgracias causadas.

Viene luego la cuestión religiosa, con sus pormenores y detalles; el cuadro es variado personajes de primer y último término, como aquellos de Rafael o Murillo, que caracterizan una época, con sus tintes definidos, y otros que apenas se distinguen como siluetas que se pierden en el crepúsculo.

Esta cuestión que trae al Sr. Matera por protagonista y actor forzados de una tragedia inconclusa; tragedia donde los personajes que sucumben no son por cierto los que componen la trama; aun falta desatar el nudo que será el cuadro final que se presume tras del telón caído sobre el vasto campo que tiene por escenario.

Todo esto lo conocen los abnegados discípulos de Lancaster, Pestalozzi, Mann que leen su interesante periódico.

Pero lo que tal vez ignoran es que nuestro gremio va haciendo camino.

Tenemos al condiscípulo Delfín Gigena de Ministro de I. Pública en Tucumán; a Javier Castro, actual Director de la E. N. de Cata: marca, aspirando a la gobernación de la misma Provincia; y tendremos también, en breve, a otro ocupando un ministro en Salta, y muy pronto uno en el Consejo Nacional de Educación.

Cito, mi querido amigo, estos ejemplos, para recordar por allí que no son infundadas las pretensiones del normaliano al aspirar a elevadas

posiciones: los hechos prueban que llegarán a ocupar los puestos más distinguidos, desde donde podrán influir poderosamente en los destinos del país, como ya está sucediendo.

¿Cómo es que pueden existir becas vacantes para el Paraná?

Solo se explica por la falta de fe en el porvenir del magisterio.

Los que vengan después encontrarán, no quepa la menor duda, abierto el camino; rotas las preocupaciones de los rutinarios.

¡Ah!, mucho nos falta que andar, pero recorreremos ese trayecto regando el camino con desencantos y recibiendo ingratitudes; no importa, allá muy lejos, se descubre una luz que apenas salva la línea del horizonte: esa luz es la esperanza alentada por la fe que nos anima.

No estamos solos; ya se va formando la opinión; los que trabajen encontrarán el premio a sus esfuerzos, así como los detractores de los principios encontrarán el desprecio como justa gratificación a sus falaces doctrinas.

Veo en su último número que nuestro distinguido colega Bavio, se ha dispuesto a colaborar en sus columnas, es una magnífica adquisición.

Ernesto será con el tiempo por su carácter y aplicación, uno de los mejores apóstoles de la instrucción primaria. Tiene dotes especiales para este importante rol. Solo le falta algo de vida práctica; conocer más de cerca las necesidades del país, las miserias de la política y las veleidades de los hombres actores en ella.

Tiene la escuela social teórica y le falta la complementaria, la práctica. Debo felicitarle por esa nueva adquisición.

Terminaré haciendo votos por que la educación siga en esa Provincia el camino progresivo en que se ha iniciado.

El ejemplo del digno Dr. Zorrilla, de querer levantar edificios escolares por todas partes debía ser eficazmente secundado allí; es indudable, como dice Julio Simón, el país que tiene las mejores escuelas, es el mejor país, si él no lo es hoy lo será mañana.

El edificio y el maestro, he ahí los elementos de la buena escuela.

Le saluda su amigo de siempre.

Catorce.

Año II, N° 41, 15 de diciembre de 1884, p. 461-463

CORRESPONDENCIA DEL PARANÁ

Los Castigos Corporales en las Escuelas

(Véase el N° 38)

El miedo al castigo –Hemos dicho que este es un móvil que debe desterrarse de las Escuelas Argentinas –como lo están haciendo los países más adelantados– porque un sistema semejante, forma seres hipócritas y pusilánimes, pervierte los sentimientos, extravía las miras rectas de un verdadero gobierno escolar, y falsea por completo la educación. Esto que afirmamos lo hemos sostenido apoyándonos en las reputadas autoridades que citamos en nuestro artículo anterior, y lo hemos también apoyado en nuestras convicciones más profundas, convicciones que se derivan de las doctrinas que aquí se nos han inculcado y que, después, la experiencia y la razón propia han venido a vigorizar.

La naturaleza humana es sagrada.

El maestro no debe jamás permitirse hacer ensayos sobre el alma del niño, como un artífice cualquiera (un escultor, por ejemplo) lo hace, destruyendo materiales –á fuerza de ensayos– hasta que se pone apto y llega, a su debido tiempo, a ser artista de nota.

Opinamos que son criminales los maestros que no respetan la alta dignidad del espíritu humano.

Y siempre estaremos dispuestos a sostener que los castigos corporales solo son aplicados por os maestros rutinarios e inhábiles que, o no conocen la naturaleza humana y no tienen la menor idea de la elevada misión que la sociedad les ha confiado, o bien, conociendo su deber, no tienen el carácter que nuestra profesión exige.

El temor a la afrenta– Este es el móvil predilecto de los tiranos para gobernar, y, esto dicho, se debe comprender cuan malo es tal sistema.

Desde luego, el maestro que recurre a tan degradante modo de *educar* sus discípulos, es un maestro tirano e indigno, por lo mismo, de ejercer el magisterio.

El temor a la afrenta es un móvil mil veces más pernicioso que el sim-

ple temor al castigo (que hemos rechazado enérgicamente); pues que si este rebaja y menosprecia la dignidad humana, aquel la suprime por completo.

El temor a la afrenta forma seres hipócritas, desprovistos de vergüenza y con muy falso criterio de moralidad.

¿Qué diremos, pues, de aquellos maestros que en vez de corregir con benevolencia bien entendida se permiten insultar a sus discípulos con epítetos degradantes?— ¿Qué diremos de aquellos que, en plena clase, atormentan a sus discípulos desatándose en impropiedades contra sus familias? ¿qué de aquellos que ponen a sus alumnos hincados frente a la clase, con los brazos en cruz y con peso en ambas manos, o bien les colocan frente a la puerta de calle, para que todo el que pase los vea, con un bonete de papel en que, por vía de apéndice le escriben expresiones más o menos parecidas a esta: “Por burro”?

Los maestros que hacen eso no son dignos de seguir un día más regenteando ninguna Escuela y deben ser despedidos, como causantes de grandes males sociales.

Al expresarnos así no creemos ser exagerados ni demasiado severos, sino que, por el contrario, abrigamos completa seguridad de que estamos en términos de la más estricta justicia.

Y sino, veamos qué se enseña en esta Escuela Normal respecto al móvil que estudiamos.

“El temor a la afrenta produce siempre efectos malos; y la esencia de su maldad consiste en que tanto puede afectar las cualidades excelentes como las malas.

Efectivamente, lo noble y lo puro puede ser más fácilmente puesto en ridículo que lo contrario: la crueldad, la dureza de corazón, el egoísmo, la vileza de los vicios, difícilmente pueden exponerse al ridículo, mientras que la compasión, la ternura del corazón, la generosidad, está más veces expuestas a ser ridiculizadas. Los más de los niños son por naturaleza algo susceptibles de ridiculez. ¿Cuan común es ver niños avergonzados de pobreza, de alguna apariencia de pobreza, o de algún defecto natural y no de glotonería, deshonestidad o maldad?

Los niños con temperamento delicado, gran generosidad y viveza de imaginación, que no necesitan la influencia de los castigos, sufrirán

terriblemente con la afrenta, mientras que los de facultades obtusas, los cobardes, ruines y escasos de imaginación sufrirán muy poco; así la objeción principal contra este móvil consiste, como queda indicado, en que obra con terrible desigualdad y con injusticia, dando gran pena a los niños de bello carácter, que deben ser tratados delicadamente y no afectando a los que necesitan represión, por otras influencias posibles”

La emulación es un móvil de aplicación difícil: puede producir inmensos beneficios cuando se la dirige bien; pero puede, si no se la emplea con acierto, causar desastrosos efectos.

Pensamos que este móvil debe usarse con las debidas precauciones para no despertar en los alumnos el rencor, la envidia, la vanidad, el deseo desmedido y petulante de sobrepasar a los demás y otros defectos que vuelven desgraciados a los hombres y traen forzosamente la desarmonía social.

Por eso, al mismo tiempo que condenamos el castigo corporal y la afrenta en las escuelas, no somos tampoco partidarios de los premios materiales y de ciertas distinciones escolares irritantes, que solo sirven para suscitar disgustos, envidias, y rencores.

En la familia como en la Escuela no debe haber más premio que la aprobación a los actos buenos; y el castigo se manifestará por una razonable reprobación hacia los malos.

¿Por qué razón encontramos en la sociedad seres que solo se preocupan de su *yo*?

¿Por qué hay personas que se afanan tanto en sobrepasar en exterioridades a los demás, importándoseles poco lo moral?

¿Por qué hay tantos que dan mayor autoridad a superficiales apariencias que a la más verídica realidad?...

¡Todo es resultado de la emulación mal dirigida desde los primeros años, así en la familia como en la Escuela!

Si, pues, la emulación puede originar tantos males conviene emplearla con sumo cuidado y siempre dirigida hacia lo bueno.

Así el maestro aprovechará cuantas oportunidades se le presenten para poner buenos ejemplos a la vista de los niños, y narrarles de cuando en cuando, cuentos sencillos, anécdotas, en que la virtud salga triunfante. La misma influencia moralizadora ejerce en el ánimo de los niños, las bio-

grafías de los grandes hombres que han descollado por sus altas cualidades morales, puestas al servicio de la humanidad.

Para estimular a que los niños trabajen y se conduzcan bien, dentro, y fuera de la Escuela, no se deberá nunca compararlos unos con otros, deprimiendo a este para ensalzar a aquel o viceversa, porque es un proceder erróneo que siempre da malos resultados.

Esta comparación forma en los niños un falso criterio, que lo conservan por todo el resto de su vida.

¿Quién de los lectores no ha visto hasta el cansancio expresarse a algunos periodistas, ponderando –por ejemplo– al Gobierno A. porque los gobiernos anteriores fueron malos, en vez de fijarse con despejado criterio, si realmente y en absoluto el Gobierno A. satisface las aspiraciones públicas.....

Mejor, mil veces mejor, son los aplausos privados o públicos para recompensar y estimular a los niños al estudio y al orden, sin herir susceptibilidades, ni ajar sentimientos.

Otra clase de emulación es fatal.

Y sino, observemos lo que sucede en algunas personas respecto a modas.

Las modas –siempre que obedezcan a la Higiene– son aceptables, y es muy del caso que todos procuremos andar lo mejor vestidos que podamos. Eso está bien; pero ¿es aceptable esa desmedida pasión por las modas y el lujo, tan solo por no vestir de un modo inferior que fulano o fulana?

Véase, pues, a donde conducen las falsas emulaciones.

Refiriéndose a la emulación, dice el señor Torres:

–“Indudablemente que la emulación puede hacer tanto bien como mal; pero la cuestión es si podemos asegurar el bien por la acción de móviles más elevados mientras evitamos el mal.

Por encima de la influencia de la emulación han estado los mejores hombres. La emulación puede haber formado hombres como César y Napoleón; pero ¿qué puedo hacer para formar un Washington y un San Martín?

En el General San Martín el rasgo primordial, la cualidad generatriz de que se derivan y deducen las que constituyen su carácter moral, es el

genio de la moderación y del desinterés, ya sea que medite, luche, destruya, edifique, mande, obedezca, abdique o se condene al eterno ostracismo y al eterno silencio. Concibió grandes planes políticos y militares, no para satisfacción de designios personales, sino para multiplicar la fuerza humana. Organizó ejércitos, no a la sombra de la bandera pretoriana ni del perdón personal del caudillo, sino bajo las leyes austeras de la disciplina, en nombre de la patria y para servir a la humanidad. Peleó, no por el amor estéril de la gloria militar, sino para hacer triunfar una idea de todos los tiempos. Fundó repúblicas, no como pedestales de su engrandecimiento, sino para que en ellas viviesen y se perpetuasen hombres libres. Mandó, no por ambición, sino por necesidad y deber, y mientras consideró que el poder era en sus manos instrumento útil para la tarea que el destino le había impuesto.

Fue conquistador y liberador, sin fatigar por él a los pueblos redimidos, con su ambición ni orgullo. Administró con pureza el tesoro común, sin ocuparse en su propio bienestar, cuando podría disponer de la fortuna de todos, sin que nadie pudiese pedirle cuentas. Abdicó el mando en medio de la plenitud de su gloria, sin debilidad, sin cansancio y sin enojo, cuando comprendió que su misión había terminado y que otro podía continuar con más provecho de la América. Se condenó deliberadamente al ostracismo y al silencio, no por egoísmo y cobardía, sino en homenaje a sus principios y en holocausto a su causa. Solo dos veces habló de sí mismo en la vida, y esto pensando en los demás; pasó sus últimos años en la soledad sin rechazar la calumnia ni desafiar la injusticia, y murió sin quejas en los labios y sin odios en su alma noble”

No hay duda, pues, que los grandes caracteres, los grandes talentos, los grandes hombres; están por arriba de toda emulación; pero no por esto debe desterrarse de un sistema de educación móvil tan poderoso como la emulación, porque es muy natural y fuerte en los niños.

Ahora hasta que punto puede y debe reemplazarse por móviles superiores, es lo que veremos en las siguientes correspondencias.

Lo saluda su affmo. Colega y amigo.

E. A. Bavio.

Prof. Normal.

Actas de conferencias pedagógicas

Acta de la segunda conferencia en Ciudad

Año I, N° 4, 31 de mayo de 1883, p. 31

Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 37-39

Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, p. 49-50

MAYO 31 DE 1883 Mendoza Año I Núm. 4 p, 31

Acta de la segunda conferencia celebrada el día 12 de Mayo bajo la dirección del Sr. Inspector Nacional Don Carlos N. Vergara y con asistencia de los Maestros anotados al margen².

El Sr. Director de la conferencia manifestó que la primera disertación que debía darse era sobre disciplina, pero que la persona que se había encargado de ella estaba ausente por lo cual entraría a ocuparse de dar algunas lecciones sobre el tema que se había tratado en la conferencia anterior.

En seguida dirigiéndose a los Maestros, les pidió presentasen los apuntes que hubieran traído sobre las dificultades que encontraban en sus respectivas Escuelas, e hizo notar que esos apuntes debían versar tan solo de lo relativo a dificultades pedagógicas que se suscitasen, y no de necesidades de otro género, como era una que acababa de recibir.

2 Virginia Riveros, Primitiva Espejo, Clementina Ortiz, Mercedes Sarmiento, Rosa Benegas, Eudoxia Díaz, Carmela M. Riveros, Juana Mayers, Justina Faran, Micaela Bilbao, Ramona Silva, Rosario Aragon, Edelmira Iñon, Celinda Iñon, Salvadora Domínguez, Eloisa Videla, Modesta Caballer, Ramona Quiroga, Teresa Salinas, María L. Charles, N.T. de Talaguirre, Genoveva Escobar, Bersabé Coria, A. Velásquez, Carmen R. de Videla, Adela L. de Aldunate, Pedro C. Acosta, Martín Palero, Cesáreo Barahena, Emiliano Ferreira, Bernardino Mendoza, José H. Rodríguez, J. Marín, Pedro P. Calle, José Moyano, José V. Campos, Juan Gómez, Efigenio Cano, Jenaro 2.º Silveira, Rodolfo Baca.

Acto continuo invitó al Sr. Ferreyra para que diera una clase de lectura.

El Sr. Ferreyra procedió del modo siguiente (dirigiéndose a los alumnos les preguntó):

¿Qué palabra aprendieron en la lección anterior?

Niños: —La palabra gato.

Maestro: Escribe en la pizarra mural las palabras *ganso, gato, gasto, grana, Gala*. —¿Quién puede decirme cuál de estas es la palabra *gato*?

Niños: La señalaban sucesivamente en la pizarra.

Maestro: —¿Qué otra palabra aprendieron Uds. en la lección anterior?

Niños: —La palabra *ojo*.

Maestros: Escribe en la pizarra mural las palabras *ola, ojo, onza, oro*. —¿Qué palabra es esta?— (señalando la palabra *ojo*).

Niños: La palabra *ojo* la repiten sucesivamente y en concierto.

Maestro: —¿Qué hace el gato?

Niños: —El gato come (unos) el gato corre (otros) etc.

Maestro: Escribe en la pizarra *gato come*. —¿Quién de Uds. puede señalarme la palabra gato?

Niños: La señalan sucesivamente en la pizarra.

Maestro: —¿Qué me dijeron Uds. que hacia el gato?

Niños: El gato come.

Maestro: —Bien—. Díganme Uds. ¿cuál es la palabra que conocen en la pizarra?

Niños: Señalan la palabra *gato*.

M: La otra es la palabra *come*. —Ahora, díganme las palabras que han aprendido en la pizarra.

N: La palabra *gato, come* (repiten individualmente y luego en concierto estas dos palabras).

M: —y para decir lo que el gato hace, Uds. dicen ¿*gato come?* o *el gato come?*

N: —*El gato come*.

M: —Entonces— ¿Qué le falta a estas palabras para decir el *gato come?*

N: —La palabra *el*.

M: —Díganme Uds. la palabra que acabo de escribir.

N: —El gato come (repiten en concierto)

M: —¿Qué otro animal come?

N: —El caballo, (uno) la vaca, (otro) el tigre, (otro) el cordero etc.

M: Escribe en la pizarra la palabra el repetida, y les pregunta: —Qué palabra es esta?

N: Repiten las palabras *gato come* y *el gato come*, escritas en la pizarra.

Sr. Director— Pide a los Maestros que tengan a bien criticar lo que hayan notado en la lección que acaba de darse.

Sr. Barahona: —Que antes que los niños hubiesen conocido la palabra el se las había escrito en la pizarra el Sr. Ferreyra.....

Sr. Palero: —Que era de opinión que debía empezar escribiendo con letras de imprenta antes de hacerlo con letra manuscrita, para facilitar así a los niños el que puedan encontrar las mismas palabras en los carteles o en libros.

Sr. Director: Dirigiéndose a los maestros, les pide que observen la opinión del Sr. Palero.

Sr. Acosta: —Que creía conveniente la observación del Sr. Palero siempre que se les enseñara también con letra manuscrita, puesto que de lo q' se trataba era de hacerles conocer la palabra escrita bajo una y otra forma.

Sr. Director: —Que no creía indispensable empezar con letra de imprenta para conseguir el objeto que se proponía el maestro; que lo que se debía hacerse era darse a conocer bajo las dos formas el lenguaje escrito a los niños, para que luego conocieran las palabras en un libro.

Srta. Mayers: —Que lo que primero debía hacerse era decir previamente de lo que iba à ocuparse en la lección, antes de dar ningún otro paso.

Sr. Director: (Aprueba esta última observación) y dijo que había algo más que podía criticarse en la lección que acababa de darse: Que el Sr. Ferreyra no debía haber escrito en silencio las palabras que eligió como tema de su lección, que debía haberles hablado a los niños, para llamar su atención antes de escribirlas. Que las letras no habían sido bien hechas en la pizarra, que era menester escribir caracteres claros y en buena forma.

Que el Maestro no había procedido con la debida actividad y finalmente

que las preguntas debían ser más precisas para gravar mejor en la memoria de los niños las palabras que se enseñaban. hizo notar la conveniencia de formar sentencias para llamar más la atención de los niños, y dijo q' la lección no había sido suficientemente preparada, que debía haber traído bien conocidos los pasos que debía dar.

Sr. Palero: Que creía había escrito el Sr. Ferreyra muchas palabras maliciosamente para hacerles conocer à los niños la palabra *el*.

Sr. Director: Que la lección había sido de repaso para la palabra gato y que no había sido necesario repetir la palabra el con las demás que habían escritas con que podían confundirla.

En seguida invitó a r. Barahona para que diera otra lección de lectura.

Sr. Barahona: (Escribe en la pizarra la palabra ojos).

Sr. Director: Pidió al Sr. Barahona que dijera antes lo que iba a enseñar.

Sr. Barahona: —Voi a enseñar la palabra *tiene*. (Escribe en la pizarra las palabras *gato*, *ojos*, *el* y les pregunta a los niños que palabras son las que acaba de escribir).

Niños: La palabra *ojos*, la palabra *gato* a palabra *el* (las repetían individualmente y luego en concierto).

Maestro: (Se las hace señalar en la pizarra). —¿Qué tiene el gato?

N: Tiene boca [uno] tiene ojos [otro] etc.

M: Bien. El gato tiene ojos. Voy a escribirlo en la pizarra. (Escribe *el gato ojos*.)

—¿Quién puede nombrarme las palabras que hay escritas en la pizarra?

N.: Yo. Señalan varios las palabras *el gato ojos* las nombran.

M: —¿Está bien dicho *el gato ojos*?

N: —No.

M: —¿Cómo se debe decir?

N: —*El gato tiene ojos*.

M: —¿Entonces, que le falta a lo escrito para que quede como debe decirse?

N: —La palabra *tiene*. (La escribe)

M: —¿Qué palabra es esa?

N: —La palabra *tiene*.

M: (Escribe nuevamente la misma palabra). —¿Qué palabra es esta?

N: —La palabra *tiene*.

M: —¿Por qué?

N: —Por que está escrita lo mismo que la otra que nos ha enseñado.

M: (Escriben la palabra tengo). —¿Qué palabra es esta?

N: —No conocemos esa palabra.

M: (Escribe varias palabras y pide a los niños que busquen la palabra tiene).

N: La señalan sucesivamente.

M: (Escribe nuevamente esta palabra y les hace preguntas a los niños sobre la misma)

M: Escribe *el gato tiene ojos* y les pregunta que palabras son siguiendo el orden en que están escritas.

N: Repiten estas palabras individualmente y luego en concierto, leyéndolas con naturalidad.

Sr. Director —Pide a los Maestros que critiquen las faltas que hayan notado en la lección que acaba de darse.

Sr. Palero: Que debía haber escrito mayor número de veces la palabra *tiene* y pedir que la señalaran en la pizarra y que la buscaran en los carteles. Que la lección de repaso recién hubiera sido conveniente escribir varias otras palabras con que pudiera confundirse.

Sr. Director: Que hubiera sido conveniente también escribir la misma palabra con letra de imprenta para que así pudieran los niños buscarla en los carteles.

Sr. Acosta: Que había hecho muy poco ejercicio con la palabra. Que había escrito otras haciendo fijar poco la atención de los niños en la palabra *tiene* que era el tema de la lección, y finalmente que había procedido el maestro con mucha calma.

Sr. Director: Aprueba la opinión del Sr. Acosta, manifestando que no se había detenido lo suficiente el Sr. Barahona en la palabra *tiene* antes de escribir la sentencia de que se había servido para enseñarla; que la entonación de los niños no había sido buena, que era conveniente fijar la atención en este detalle de importancia para la enseñanza de este ramo.

Sr. Calle: Que no se debía haber puesto en plural la palabra *ojos* por que la *s* no era conocida de los alumnos.

Sr. Director: Que afectivamente no se había hecho conocer antes de los alumnos las letras.

Sr. Burg: Que el número de alumnos a que se daba la lección precedente era muy pequeño para poder apreciar el resultado del método, y los pasos del maestro en su aplicación; que era de opinión que las palabras se escribiesen en la pizarra con letra de imprenta; que la imagen del animal se debía tener por delante para gravar mejor en la memoria de los niños lo que se les enseñaba; que creía que la palabra *gato* no era ni podría ser simpática para tomarla como tema de lección; que siendo este animal el representante de la raza felina no lo creía adecuado para este objeto; que no sucedía así con el perro que se distinguía por sus condiciones de fidelidad, y finalmente, que el que daba la lección debía contestar à las críticas que se le hacían.

Sr. Director: Que el trabajo del maestro con 30 alumnos era casi igual al que tendría con 40; que el sistema de preguntas simultáneas salvaba la dificultad que hacia notar el Sr. Burg; que en cuanto a inconveniencia de hacer uso de la palabra *gato* en vez de *perro* no era una falta que mereciera tomarse en consideración; que él había indicado en la anterior conferencia la palabra mamá que era la que el niño aprendía desde su más tierna edad y reunía la ventaja de verse simpática que ninguna otra.

Sr. Burg: Que el maestro debía defender el proceder que empleaba.

Sr. Director: Desde que el maestro no replica las observaciones que se le hacen es por que las encuentra razonables y se adhiere a ellas; siendo completamente libre la discusión, como lo he repetido antes.

Srta. Salinas: Que el Sr. Barahona se había manifestado muy poco amable con los niños; que esta era una condición indispensable para captarse el cariño de los alumnos.

Sr. Director: Aprueba la observación anterior y añade que el maestro no debía dirigirse individualmente a los niños por que de esa manera no todos tenían ocupada la mente en el momento de la lección, sino aquellos a quienes el maestro se dirige; que primero debía preguntar en general y después individualmente.

Srta. Mayers: Que debía tenerse presente el cartel con la imagen del objeto cuya palabra se enseñaba, y que antes de empezar por sentencias debía hacerlo por palabras aisladas para inculcar mejor su recuerdo en la memoria de las niños.

Srta. Bilbao: Que había empezado a escribir en la pizarra mural sin dirigirse antes a los niños ni entablar diálogo con ellos sobre lo que iba a hacer.

Sr. Director: Recomendó que procedieran con toda la dulzura posible para tratar a los niños en la clase; que este era el medio más adecuado para atraerse el cariño de los alumnos que tenía por resultado el mejor aprovechamiento de la enseñanza. En seguida, dirigiéndose al Señor Palero, le indicó que procediera a dar otra lección de lectura.

Sr. Palero: Empezó de la manera siguiente: dijo que por el método que estaba practicando podían los niños aprender hasta cincuenta palabras, comprendiendo en ellas el artículo, la preposición etc.; que después que estos conociesen un número conveniente de palabras, podían estas descomponerse en sílabas para hacerles conocer estas; que era indispensable comenzar por las palabras más usuales y conocidas por los niños, que por esta razón se había tomado como tema la palabra *gato*. En seguida escribió en la pizarra la palabra GATO y dirigiéndose a los niños les preguntó, qué palabra es esta? (Se supone que la clase ya sabe estas palabras.)

Niños: —La palabra *gato*.

M: Les hace repetir esta palabra descomponiéndola en sílabas. Después escribe la palabra CABALLO, enseñándola previamente a los niños y, descomponiéndola en sílabas, les hace que la repitan simultáneamente. En seguida forma, entre otras, la palabra GALLO con la primera y última sílaba de las palabras escritas, y sucesivamente les hace preguntas que los niños contestan en concierto. Luego preguntóles ¿Qué hace el gallo?

N: —El gallo canta (unos) el gallo pelea (otros) el gallo come, etc.

M: (Dirigiéndose a los demás maestros) —Esta conversación es con el objeto de ejercitar las facultades del niño, haciéndole pensar.

En seguida les enseñó a los alumnos la palabra COME por el mismo procedimiento adoptado para la palabra GATO; y escribiéndola en la pizarra la hizo repetir descomponiéndola en sílabas.

Finalmente escribió en la pizarra la palabra SACO e hizo repetirla a los niños, descomponiéndola siempre en sílabas y formando con ellas nuevas palabras.

En seguida manifestó que había formado cuatro palabras con sílabas cono-

cidas, y siguiendo este método se les debía hacer escribir esas palabras en la pizarra y hacerlas buscar en los cartones; que al siguiente día debía repetirse con sentencias para hacerles nombrar frases entera a los niños, variando siempre los ejercicios a fin de no cansarlos.

Sr. Barahona: Que en cuanto al método observado nada tenía que objetar; pero si creía conveniente que el maestro corrigiera en los niños los defectos de pronunciación.

Sr. Acosta: Que debía haber escrito todas las palabras derivadas de la descomposición de las sílabas para ejercitar el pensamiento de los niños.

Sr. Flores: Que sin entrar a hacer elogios al Sr. Palero podía declarar que su carácter habitual era naturalmente serio, sin que por eso pudiera traducirse en terquedad los modales o maneras observadas en la lección.

Sr. Director: Que encontraba justa la observación de la Srta. Salina; que el maestro siempre debía manifestar la mayor solicitud y amabilidad con los niños, y que perseverando le era posible dominar su carácter.

Sr. Palero: Que el proceder observado en la lección que acababa de dar era diferente del q' observaba en las clases de la Escuela; que ante un público no siempre se podía estar con entera naturalidad.

Sr. Flores: Que el Sr. Palero no debía haberse dirigido individualmente a los alumnos en sus preguntas sino en general para que todos tuvieran a la vez ocupada su imaginación.

Sr. Rodríguez: Que primero había hecho nombrar las palabras en concierto el Sr. Palero y después les había preguntado individualmente.

En seguida el Sr. Acosta disertó en los siguientes términos sobre

ARITMÉTICA

Señores:

—Desearía poseer una vasta instrucción y tener profundo conocimientos en el arte de educar, acompañados de una buena habilidad didáctica, para depositar en el seno de estas conferencias algunas ideas y principios que fuesen de verdadera utilidad en la enseñanza de los primeros rudimentos del saber; pero mi insuficiencia me priva satisfacer tan saludable propósito al colmo de mis deseos.

Sin embargo, honrado con la indicación que confidencialmente me

ha hecho el Sr. Inspector Nacional de Escuelas, voy a contribuir con mi humilde cuánto escaso contingente al objeto de estas conferencias, que es: dilucidar las principales cuestiones que ofrece el ejercicio de la enseñanza, discutiendo los métodos y poniendo de relieve los procedimientos que los caracterizan y verifican, para corregir los errores en que, por indiferencia y falta de conocimientos de la Escuela Moderna, hayamos incurrido;—me voy à permitir exponer algunas ideas que me ha sugerido la experiencia sobre la enseñanza de uno de los más importantes ramos de nuestro programa de instrucción— la Aritmética— que me felicitaré altamente si se juzgasen acertadas y adaptables con alguna ventaja para vuestras clases sobre dicha materia.

Desde luego, está averiguado y bien reconocido que hay dos modos de presentar a la mente y desarrollar un asunto materia de instrucción: *por síntesis y por análisis*.

Por el primero de estos modos se hace necesario preparar el camino, sentando de antemano una serie de principios y definiciones que se deben aposentar en la memoria del niño, sin que aun sospeche el fin à donde el maestro lo encamina; y de definición en definición, de principio en principio, en abstracto, se llega por fin, exhausto de fatiga, al punto propuesto, a los objetos materiales, à los asuntos reales de la vida, que cabalmente debió ser el punto de partida.

Pero el niño, que solo aspira a la realidad de las cosas, a los hechos materiales, y que solo le interesa lo que está cercano y es tangible y que no puede apreciar ni divisar el punto a donde se le encamina, llega à fatigarse hasta el hastío durante este trabajo preparatorio, tan esencial al tratar científicamente un asunto.

El análisis, por el contrario, toma las cosas tales como son y las presenta al entendimiento por su lado más familiar. Esto interesa vivamente al niño y despierta su curiosidad, incitándole à poner en juego sus sentidos para averiguar las propiedades de los objetos: he ahí la *observación* evocada y sostenida agradablemente y la percepción funcionando, favorecida por el ejercicio de aquella facultad.

El número, elemento y objeto de la Aritmética, es una de las propiedades de las cosas; de donde se sigue que para dar sus primeras ideas y

de las operaciones fundamentales que él implica, debemos emplear cosas, objetos familiares; y de acuerdo con el método aritmético, debemos enseñar la Aritmética por un *proceder intuitivo*, es decir, que *impresionando los sentidos ejercite y desarrolle la facultad de percepción*, proceder que constituye el *método inductivo o analítico*.

La enseñanza de la Aritmética, como de cualquier otro ramo, debe llenar dos fines: dar conocimiento sobre su respectiva materia y contribuir al desarrollo de la inteligencia por el desenvolvimiento de las facultades; de donde se sigue que el verdadero método de enseñar la Aritmética será, no el que instruya en menos tiempo, sino el que, al instruir, ponga en ejercicio los varios poderes de la inteligencia, y este es el *método analítico o inductivo*.

Ajenos como estamos a los procedimientos empleados en la Escuela Moderna, para dar la instrucción, no es de extrañar que estén en práctica en la generalidad de las Escuelas los añejos y rutinarios métodos por que nosotros aprendimos, y que la enseñanza de la Aritmética se reduzca a una serie de definiciones y reglas forzosamente aposentadas en la memoria, que hace un arte mecánico de una ciencia que es puramente intelectual.

Por este modo no se sigue el orden de la naturaleza en el desarrollo de la inteligencia; no se desarrolla el juicio mediante el ejercicio de las demás facultades; todo se impone como dogma; no se educan los sentidos ni se educa por medio de los sentidos;— se procede de lo abstracto a lo concreto, de lo desconocido a lo conocido; no se despierta el interés del niño, no se le deleita instruyendo; y, en general, se violan casi todos los principios de la enseñanza, conformándose, muy a la fuerza, con alguno que otro.

No es mi ánimo analizar los métodos ni razonar sobre ellos, porque, para teoría, abundantes y lucidas las encontramos en las numerosas obras educacionales que circulan; entremos sin preámbulo alguno al asunto que me propongo: reducir al terreno de la práctica el *método inductivo o analítico* de enseñar: el número uno, la unidad y las cifras.

Sr. Director— Declara terminada la conferencia por lo avanzado de la hora.

Conferencias en Maip

Año I, N^o, 4, 31 de mayo de 1883, p. 29-31

Tuvo lugar el Sábado cinco, de Mayo, la primera conferencia de maestros en aquel Departamento, con asistencia de los que al margen se expresan³.

Asistieron a dirigirla los Sres. Visitadores D. Antolín Rodríguez y D. Enrique Segura; y a presenciarla el Subdelegado D. Francisco Javier Guevara, el Secretario D. José A. Ramos y el ciudadano D. Rosendo Silva.

Hizo la apertura el Sr. Rodríguez, pronunciando un breve discurso, que hubiéramos deseado copiar íntegro si el espacio y el tiempo de que disponemos nos lo permitieran. No obstante de, él haremos un extracto.

Evidenció con buenos argumentos la necesidad de que los maestros se instruyan en los principios que enumera el arte ciencia de enseñar llamado pedagogía, a fin de que la enseñanza no sea rutinaria o empírica, especialmente la enseñanza primaria, que tan buena dirección necesita, pues el aprendizaje de la primera edad constituye la base o punto de partida del que se hará en las edades sucesivas.

Que como nada hay, en lo moral como en lo físico, que no esté determinado por un principio o causa anterior, fuera del cual los hechos producidos en contra naturales o falsos, pues que se han verificado independientemente de toda regla o principio; así también la inteligencia teniendo su ley de desarrollo no debe en ningún caso ser violentada con procedimientos extraños que desvirtúan el verdadero principio en que tal desarrollo debe basarse.

Los conocimientos que adquirimos en cada época respectiva de la vida están fundadas en otros que ya hemos adquirido anteriormente, los cuales a su vez, ha tenido también su fundamento, así es como se ha efectuado el desarrollo progresivo de la humanidad, por grados: y es así

3 Ignacio Álvarez Conde, Filomena Villanueva, Mercedes Quiroga, Daniel Iñon, Isidro Barreda, Federico Quiroga, Belermina Villanueva, Elina Iñon.

también como debe efectuarse el del hombre en particular, pues nada es común a la especie que no lo sea al individuo.

Mas cuando el individuo, el niño, nada sabe cuando todo lo ignora aun su propia existencia, cuando para él no hay más mundo que el pequeño mundo de su hogar, ni más conocimientos que los que le suministran los juguetes con que se divierten en su infantil juvenilidad ¿qué deberá servirnos de base para despertar, diremos así, su dormida inteligencia e inocular en ella los primeros conocimientos?

Esos mismos objetos y juguetes que a cada instante ve, y con los cuales, podemos decir, se haya familiarizado, nos servirán de medio, de punto de partida; y el conocimiento de sus facultades y su ley de desarrollo, será el principio que nos guíe.

Fundado en estas premisas, el Sr. Rodríguez analizó sumariamente los métodos de lectura conocidos, *alfabético y fónico*, concluyendo que eran deficientes pues estaban en contradicción con los principios enunciados.

Expuso en consecuencia el método llamado *de palabra*, recomendando su práctica, que consiste, como ya nuestros lectores saben, en presentar a los niños un objeto para que enuncien la palabra que lo representa, luego la stampa del mismo, en seguida la palabra escrita en la pizarra mural para que ellos la pronuncien clara y distintivamente, y la conozcan por su forma, sin hacer referencia alguna à las letras que la componen.

De la disciplina de las escuelas, refiriéndose a algunas de sus múltiples apreciaciones, dijo que se debían observar estrictamente los horarios y la distribución de tiempo señalado por ellos para no burlar así las esperanzas de los padres que mandan sus hijos a la Escuela, no teniéndoles más tiempo del que realmente necesitan para las lecciones diarias.

Las horas de entrada y salida de las clases, el orden necesario para el mejor aprovechamiento de las lecciones mientras e los funcionan, la uniformidad de movimientos en todos los casos, cuando una clase ha de ponerse de pie o sentarse, cuando ha de tomar o guardar sus útiles, etc. El afectuoso respeto y obediencia que la clase debe al maestro, así como la habilidad de este en conservarla no siendo ni demasiado severo ni llevando su benevolencia hasta degenerar en debilidad: un ventajoso término

medio que le haga atraerse la simpatía y la obediencia de sus discípulos, para mantener en orden y animación a su clase.

Sobre este punto manifestó su opinión el Sr. Iñon diciendo que eran necesarias dos personas en una clase, una para cuidar del orden mientras la otra da la lección.

El Sr. Rodríguez cedió a otros la palabra, y el Sr. Álvarez se expresó al respecto diciendo: que debía bastarse solo el maestro, y que si tal no hacia, manifestaba su incapacidad pues carecía de los medios de establecer y hacer imperar su autoridad.

La Srta. Quiroga por su parte agregó: que gustando los niños de la variedad, si se hacían interesantes y variadas las clases no tendría el maestro necesidad de apelar a otros medios para conservar el orden en su escuela.

Después de esto el Sr. Rodríguez indicó a la Señorita Villanueva que diera una clase de lectura aplicando el método indicado.

Se dio también por la misma Srta. Una clase de *lecciones sobre objetos*.

Como sobre lectura hemos hecho pública ya una lección, en que se ha puesto en práctica el mismo método, daremos aquí únicamente el bosquejo de la última, es decir, *lecciones sobre objetos*.

M: (Tomando una silla y poniéndola delante de la clase). —¿Qué objeto es este?

N: —Una silla.

M: —Todos Uds. Saben para qué sirve una silla; alguno me dirá para qué.

N: —Para sentarse.

M: —¿Nada más que para sentarse sirve la silla?

N: —No, señorita, sirve también para pararse sobre ella.

M: —Para qué mas?

N: —Para arrodillarse sobre ella.

M: —Bien. Ahora fíjense Uds. y díganme de qué partes se compone la silla?

N: —La silla tiene patas.

M: —¿Qué más tiene?

N: —Tiene también asiento.

M: —¿Qué mas?

N: —Tiene palillos.

M: —¿Qué mas?

N: —Tiene respaldo.

M: —Bien. Me han nombrado todas las partes que tiene la silla: ahora me van a decir para qué sirve cada una de ellas. ¿Para qué sirven las patas a la silla?

N: —Para sostener el asiento.

M: —Y el asiento para qué sirve?

N: —El asiento sirve para que nos sentemos.

M: —¿Y para qué sirve el respaldo?

N: —Para recostarse.

M: —Los palillos para qué sirven?

N: —Para unir las patas unas con otras.

M: —Bien. ¿Qué sucedería si la silla no tuviera asiento?

N: —No nos podríamos sentar.

M: —¿Qué sucedería si no tuviera patas?

N: —El asiento estaría en el suelo.

M: —¿Qué sucedería si no tuviera respaldo?

N: —Nos caeríamos para atrás.

M: —Bien. Ya ven Uds. Que todas las partes de que se compone la silla son necesarias, pues cada una de ellas sirve para una cosa distinta.

Después de esto la Srta. Villanueva manifestó que la clase había terminado, y acto continuo pidió a los maestros hicieran las críticas que juzgasen oportunas relativamente a la lección.

Sr. Álvarez: Que en general la lección estaba bien dada, pues se había procedido por pasos, dados estos en buen orden; pero que habría convenido que después que un niño nombrara una parte del objeto, materia de la lección, se hiciera repetir lo mismo a la clase en concierto, para se esta manera interesar a todos en el asunto: lo mismo cuando se tratara del uso de las mismas partes û otra cosa referente a ellas.

Fue aprobada esta observación.

Srta. Quiroga: Que convenía tener mucho cuidado en no contraer exclusivamente la atención a uno o dos niños solamente, sino que debían distribuirse convenientemente el número de preguntas entre todos los alumnos, pues de otra manera se debilitaba el interés de la mayoría al

ver en el maestro una especie de predilección por unos pocos.

Como la Srta. Villanueva había incurrido en este error, dicha observación fue oportuna y se aprobó.

Srta. Villanueva (B): Que podría haberse preguntado también a los alumnos de qué materia era el objeto en cuestión, y si era natural o artificial.

Sr. Álvarez: Que en cuanto a la materia de que estaba hecho el objeto, sí; pero que respecto a la pregunta de que si era natural o artificial, dependía de si se les había o no dado con anterioridad una lección sobre las dos clases de objetos, a fin de introducir un término desconocido.

Como nadie hizo uso de la palabra, el Director de la conferencia concluyó haciendo ver la conveniencia que había en que en esta como en otras lecciones análogas se hiciera al final un resumen para que los niños concluyeran teniendo presente las diferentes ideas que hubieran aprendido, e insistiendo sobre la observación ya hecha de la repetición en concierto de cada paso durante el curso de la lección.

Como medida precaucional indicó la necesidad de que el maestro se formara un plan para cada una lección, cosa muy esencial tanto para mantener vivo el interés de la clase, como para desarrollar en buen orden las ideas sin pasar repentinamente de una puesto a otro con el cual tenga una muy lejana o ninguna relación.

Postfacio

Por Alejandro Herrero¹

He leído diferentes estudios y he participado en varias jornadas donde se han presentado investigaciones sobre la historia de la educación en Argentina, y son escasos los trabajos que indagan la provincia de Mendoza (como lo son para las otras del país). Celebro que un grupo de colegas estudien una publicación educativa mendocina (citada en varios escritos por Arturo Roig) y a uno de los protagonistas de la educación de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Es un libro necesario para el área de estudios sobre el campo educativo argentino, sobre el campo de las revistas educativas de las provincias, y sobre una figura, Vergara, siempre invocada en ensayos de educación y de historia de las ideas pero prácticamente inexplorada.

Mi labor de investigador, desde hace algunos años, está abocada al campo educativo argentino a fines del siglo XIX. Más particularmente indago las revistas de educación, editadas por organismos oficiales del estado nacional o de la provincia de Buenos Aires, y las editadas desde la sociedad civil en la Capital Federal y en la provincia de Corrientes. En esas publicaciones se aluden a la situación del sistema de instrucción pública, y a las publicaciones educativas de todo el país. Una de las revistas más importante de estos años es *La Educación*, fundada por Vergara, Zubiaur y Sarsfield Escobar, órgano de difusión de la Asociación Nacional de Educación, creada en 1886. Sabía que Vergara era de origen mendocino, y que había tenido una experiencia previa entre 1883 y 1885 como director de *Instructor popular*, y como Inspector Nacional de Enseñanza de la Superintendencia de las Escuelas de Instrucción Primaria en Mendoza e

1 Doctor en Historia, Universidad del Salvador. Docente en la Universidad de Lanús e investigador del CONICET.

inspector técnico de las Escuelas de Buenos Aires para la misma fecha. Sabía esto como una información y nada más. *Pensar y hacer*, sin duda, representa el estudio más importante tanto del *Instructor Popular* como de la trayectoria de Vergara (no sólo en su etapa juvenil en Mendoza sino también en las otras estaciones de su trayectoria).

La estrategia de estos investigadores fue analizar un objeto que por una parte alude a Vergara y por otra al *Instructor Popular*, esto permite a los estudiosos de la historia de las ideas y de la historia de la educación de fin de siglo XIX, poder advertir con gran claridad de qué manera un krausista como Vergara produce su campaña krausista en Mendoza, de qué manera Vergara organiza un pensamiento donde se cruzan su particular concepción krausista, su concepción pedagógica, su concepción de la sociedad, del gobierno, del derecho, de la mujer, entre otras cuestiones. Estos estudios nos informan, además, de qué manera Vergara autoriza su discurso y como incorpora nuevos conceptos en sus pensamiento krausista redefiniendo al krausismo. En diferentes capítulos, se explora cómo se dictan las conferencias y en qué espacios geográficos de la provincia se desarrollan, la forma de organizarlas, el modo en qué participan los que hablan, los que escuchan, y qué tipo de diálogos se producen en ellas. Todo este examen ofrece al investigador, como yo que estudio esto mismo en otra provincia, un cuadro muy nítido del funcionamiento de las conferencias en Mendoza, de cómo se comportan los docentes y las autoridades, y que pensamiento se difunde y qué tipo de cuestionamientos se la hacen a las ideas difundidas. Es un libro que da para pensar, es más, al leerlo me veo releendo mis propios estudiados como investigador.

En relación a la provincia de Mendoza, había indagado, en *La Educación*, una polémica de docentes de la escuela normal de la ciudad capital sobre dos temas puntuales y vinculados: la igualdad de sueldos entre maestros y maestras, y la capacidad física de las docentes mujeres para dirigir escuelas de varones. En la comunidad educativa las opiniones estaban divididas, y *La Educación*, en su primer número publica un artículo sin firma defendiendo la desigualdad entre maestros y maestras para concluir que es necesaria la desigualdad en los salarios. Esta posición no sólo tenía fuerza en la comunidad educativa sino que era, además,

avalada por la tradición argentina (Sarmiento, era invocado por sostener estas ideas). Fueron normalistas de Mendoza las primeras en criticar la posición de este artículo y de iniciar una dura polémica. Advertí la existencia en dicha ciudad de una escuela normal muy activa, las maestras organizan la Asociación Progresista desde donde hablan a la comunidad y especialmente a la comunidad educativa mendocina y se incorporan como una asociación más del país en la Asociación Nacional de Educación. Advertí que las maestras mendocinas no sólo hacían llegar sus conferencias a *La Educación* de la ANE sino que también entraban en debate duro con el editor de dicha publicación. Advertí, en dichas conferencias y en el duro debate, discursos de gran densidad, docentes que escriben con excelente nivel de información y madurez de lectura sobre educación y fisiología, y que entablan la discusión de igual a igual con maestros y con fisiólogos. Subrayo, no se sienten menos: no las disminuía ni el hecho de ser mujer, ni el hecho de pertenecer a una provincia, ni el hecho de hablar como maestras con fisiólogos (baste recordar que la biología era la ciencia guía del momento y los fisiólogos eran reconocidos como los grandes científicos por esos años). Y advertí, finalmente, sin querer agotar el tema, que las docentes de la escuela normal de dicha ciudad capital plantean que la única emancipación posible de la mujer residía en el trabajo, única fuente que produce dinero, llave para la verdadera libertad e independencia de todo individuo. No sólo hablan como trabajadoras, sino que proponen que la única emancipación de la mujer se produce en el medio laboral, y que una de las cuestiones que hay que tratar en la comunidad educativa es la creación de escuelas de artes y oficios para mujeres (como una de las vías legítimas que puede tener una niña de origen pobre para lograr su efectiva emancipación). Las normalistas mendocinas estaban preparadas para dar batalla en estas discusiones. Todo esto sucede en 1886 y 1887. El libro *Pensar y hacer* estudia al *Instructor Popular* y a Vergara, entre 1883 y 1885, es inmediatamente anterior, y seguramente algunas de estas docentes participan o fueron formadas en la comunidad educativa que han estudiado estos investigadores. Para decirlo de una vez, al leer *Pensar y Hacer* entiendo más claramente en qué comunidad educativa se habían formado las docentes de la escuela normal de Mendoza que había

indagado en mis investigaciones; entiendo mejor su nivel de preparación y su efectividad en la intervención en los debates educativos. Así como entiendo el título del libro, un gran acierto porque condensa todas las investigaciones que leemos en los diferentes capítulos. Y un acierto más: el título es también una clave explicativa, a mis ojos, para entender mejor a estas normalistas mendocinas que había estudiado en *La Educación*.

Agradezco a Marcos Olalla, Mariana Alvarado, Facundo Price y Paula Ripamonti este libro que ya forma parte de mis lecturas y que ha enriquecido mis trabajos de investigación.

Los autores de este libro

Son argentinos, con formación filosófica en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Con excepción de Facundo Price, actualmente joven estudiante, Mariana Alvarado, Marcos Olalla y Paula Ripamonti nacieron en la década del '70, años difíciles para la Argentina que hubo de vivir tiempos de interrupción democrática y soportar una de sus dictaduras más violentas. Los tres poseen formación docente y han accedido al título de doctor en Filosofía por la institución cuyana. Marcó su formación la temprana participación en equipos interdisciplinarios dedicados a la historia de las ideas y la filosofía latinoamericana, bajo la dirección del Dr. Arturo Andrés Roig y la Dra. Adriana Arpini. En esta línea, poseen amplia trayectoria por su participación en proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado (UNCuyo) y en proyectos plurianuales (CONICET). Entre sus publicaciones, se destacan: *Espacio público, conflictividad y participación* (CETyL, 2005); *Pensamiento y experiencia* (UNCuyo, 2006); *Diversidad e integración en nuestra América*, volúmenes I y II (Biblos, 2010, 2011) y *El humanismo, los humanismos. Ideas y prácticas revisadas desde nuestra América* (EDIUNC, 2015).

Entre sus intereses, se encuentra el de trabajar en el marco epistemológico y metodológico de la historia de las ideas latinoamericanas, la inscripción histórica del pensamiento filosófico, su textualidad y configuración ideológica. No es difícil establecer relaciones significativas entre estos intereses y el contexto de producción de los autores, quienes siendo y reconociéndose latinoamericanos, habitan las tensiones propias y singulares de Nuestra América.

En esta oportunidad, conformaron un equipo de investigación con la preocupación de desarrollar un proyecto que tuviera por objeto el periódico educativo del siglo XIX, resguardado en la Biblioteca pública General San Martín. El conocimiento de la existencia de esta publicación decimonónica, a partir de la tesis doctoral de Alvarado, y el convencimiento de su

valor historiográfico y filosófico, los llevó a presentarse a la convocatoria para financiamiento de la Facultad de Derecho de la UNCuyo, que hizo posible este libro.

Alvarado desarrolla su quehacer investigativo en la frontera discursiva que vincula epistemologías feministas e historia de las ideas en los discursos de mujeres de fines del siglo XIX y principios del XX en Argentina y Perú desde la opción decolonial. Ha situado su tesis doctoral en el entramado krauso-positivista del pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara. Ejerce la docencia como profesora Adjunta en la cátedra de Epistemología (FCPyS-UNCuyo). Forma parte del equipo docente de la Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes (FFyL-UNCuyo). También ejerce la docencia de posgrado en la red de seminarios virtuales de CLACSO y FLACSO. Es integrante del CIIFE, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (IFAA-FFyL-UNCuyo); del Instituto de Estudios de Género y Estudios de la Mujer (IDEGEM-UNCuyo); de la Red Weinberg de Estudios en Historia de la Educación. Asociada al Programa Interdisciplinario de Estudios Decoloniales (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación / UNMdP / Buenos Aires, Argentina).

Olalla trabaja sobre temas de historia del pensamiento latinoamericano de fines del siglo XIX y principios del XX. Su tesis doctoral estuvo abocada al estudio de las concepciones modernistas de la izquierda argentina del siglo XX. Es director del proyecto de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo “La dimensión jurídica del discurso político educativo de la provincia de Mendoza hacia fines del siglo XIX” (en sus dos etapas). Ejerce la docencia en carreras de posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo) y es profesor adjunto de Introducción a la Filosofía en la Facultad de Derecho (UNCuyo) e Investigador adjunto (INCIHUSA-CCT-Mendoza/CONICET).

Price es estudiante avanzado de la carrera de Filosofía, de la Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo), es becario de la misma institución y ha participado como expositor en diferentes eventos académicos vinculados a la filosofía y la historia de las ideas, ámbito en el cual participa como investigador en formación. Actualmente se destaca su capacitación en la edición técnica de revistas especializadas con el sistema OJS.

Ripamonti trabaja sobre temas de historia de las ideas vinculadas al desarrollo del humanismo crítico en América Latina y a la cuestión de las discusiones filosóficas en torno de la comunidad política y la historia. También ha desarrollado investigaciones educativas, actualmente dirige el proyecto “Trayectorias escolares desde singularidades resistentes” (INFD, Ministerio de Educación de la Nación). Su tesis doctoral versó sobre el pensamiento político-filosófico de Hannah Arendt, desde el cruce tiempo e historia como eje problemático. Ejerce la docencia como profesora Adjunta efectiva en las cátedras de Antropología filosófica y Corrientes antropológicas modernas y contemporáneas, también colabora en el Seminario de Historia de las Ideas Políticas y Sociales (FFyL-UNCuyo) y como profesora titular de cátedras filosóficas del Instituto de Educación Superior Docente y Técnica de la Escuela Normal “Gral. José de San Martín”. Forma parte del equipo docente de la Especialización en Filosofía con Niños y Jóvenes (FFyL-UNCuyo), ejerce la docencia en carreras de posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCuyo) y en la red de seminarios virtuales de CLACSO. Es integrante del CIIFE, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (IFAA-FFyL-UNCuyo).



Se terminó de
componer e imprimir el
17 de octubre de 2016 en Editorial Qellqasqa,
Toso 411 San José de Guaymallén,
Mendoza, República Argentina.
editorial@qellqasqa.com.ar
www.qellqasqa.com.ar

La impresión de esta edición ha sido realizada con insumos reciclados a partir del
procesamiento industrial de la soja, la banana y el maní.

Pensar y hacer: el oficio de EL INSTRUCTOR POPULAR

En la educación argentina de fines del siglo XIX

“Este libro de Mariana Alvarado, Marcos Olalla, Facundo Price y Paula Ripamonti constituye una importante edición, digna de elogios que, sin duda, lectoras y lectores apreciarán y le darán un valor por sus múltiples contribuciones a la historia argentina, y a las de la educación y la prensa”.

CARLOS ESCALANTE FERNÁNDEZ

“Celebro que un grupo de colegas estudien una publicación educativa mendocina (citada en varios escritos por Arturo Roig) y a uno de los protagonistas de la educación de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Es un libro necesario para el área de estudios sobre el campo educativo, sobre el campo de las revistas educativas de las provincias, y sobre una figura, Vergara, siempre invocada en ensayos de educación y de historia de las ideas pero prácticamente inexplorada”.

ALEJANDRO HERRERO


editorial
qellqasqa

ISBN 9789874026-00-2



9 789874 026002