

CUADERNOS FHyCS-UNJu, Nro. 48: 215-235, Año 2015

**LA TRAMA DEL PROGRAMA POLÍTICO-EDUCATIVO
DE *El Instructor Popular***

*(THE PLOT OF THE POLITICAL TRAINING PROGRAM:
THE POPULAR INSTRUCTOR)*

Mariana ALVARADO* - Paula RIPAMONTI*

RESUMEN

El Instructor Popular fue el órgano de divulgación del programa político educativo de la Superintendencia de Escuelas de la provincia de Mendoza a fines del siglo XIX. Hemos abordado su análisis en los tiempos en los que su edición y redacción estuvo a cargo del pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara, entonces inspector nacional de escuelas, entre los años 1883 y 1884.

En este escrito nos proponemos presentar una síntesis del recorrido realizado en el marco del proyecto de investigación bianual "La dimensión jurídica del discurso político educativo en la provincia de Mendoza a fines del siglo XIX" (SeCTyP-UNCuyo). Mostramos las estrategias de autorización del discurso pedagógico desplegadas en el periódico en tanto que revelan la auto-percepción de su redactor acerca de la función social y política de la práctica teórica y educativa. En este sentido, presentamos características y articulaciones inherentes a diversas formas discursivas, en este caso, nos referimos a la correspondencia publicada y a las actas de conferencias pedagógicas; géneros cuyo espesor semántico nos permite comprender la significación de las discusiones políticas y de las prácticas educativas de la época.

Palabras Clave: Carlos Norberto Vergara, Conferencias Pedagógicas, Correspondencia, Educación, El Instructor popular, Historia de la Educación, Historia Regional.

ABSTRACT

El Instructor Popular was the way through which the educational policy agenda of the Superintendent of Schools of the province of Mendoza in the late nineteenth century. We analysed the publications that took place from 1883 to 1884; times when C. N. Vergara was the publisher and editor of educational newspaper.

In this paper we intend to present a summary of the research project biannual "The legal dimension of the educational political discourse in the province of Mendoza in the late nineteenth century" (SeCTyP - UNCuyo).

* Universidad Nacional de Cuyo - Facultad de Filosofía y Letras - Centro Universitario - Parque San Martín s/n - M5502JMA - Mendoza - Argentina.

Correos Electrónicos: unodelosucartos@gmail.com / paulafil70@gmail.com

We show authorization strategies of pedagogical discourse displayed in the newspapers. These strategies reveal the self-perception of the editor on the social function and the political function of pedagogic discourse and educational practice.

We present various discursive articulations. We make reference to correspondence published and the Proceedings of educational conferences. Letters and Acts are discursive articulations whose semantic thickness allows us to understand the significance of political discussions and educational practices of the time.

Key Words: *Carlos Norberto Vergara, Correspondence, Educational Conference, Education, Education History, Instructor Popular, Regional History.*

INTRODUCCIÓN

El Instructor Popular fue el órgano impreso de divulgación del programa político educativo de la Superintendencia de Escuelas de la Provincia de Mendoza a fines del siglo XIX. A través de una investigación colectiva, el proyecto bianual “La dimensión jurídica del discurso político educativo en la provincia de Mendoza a fines del siglo XIX” (SeCTyP-UNCuyo), abordamos su análisis en los tiempos en los que su edición estuvo a cargo de su fundador: el pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara, es decir, desde su lanzamiento el 15 de abril de 1883 hasta el N° 42 del periódico, publicado en el mes de diciembre de 1884(1).

El propósito de esta importante intervención en el campo cultural provincial de fines del siglo XIX fue vehiculizar desde la Superintendencia de Escuelas los “intereses de la educación”. Con este concepto, el principal objeto en el que dicho interés resulta expresado es la divulgación de la pedagogía como ciencia y como arte. El discurso del *Instructor* funda su matriz epistémica en la principal preocupación por 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 publicación se distribuyó de forma gratuita a todas las escuelas municipales. Circulaba como un instrumento que posibilitaba la transferencia, la actualización y la capacitación del magisterio. También se hizo llegar a establecimientos nacionales de educación, a gobiernos provinciales y autoridades del Poder Ejecutivo Nacional. Hacia 1884 contaba, incluso, con ochenta suscripciones que protegían la publicación y ayudaban a su sostenimiento. *El Instructor* tuvo como principales colaboradores a docentes egresados de la Escuela Normal de Paraná(2), 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. Por su parte, la correspondencia prueba que tenía lectores internacionales. 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 intentaba consolidarse en Argentina como proyectarse a otros países.

Desde nuestra investigación conjeturamos que *El Instructor Popular* documenta y expresa el complejo escenario de lucha entre el normalismo instituyente y los proyectos alternativos de políticas educativas, en el tránsito que va desde los debates previos a la sanción de la Ley de Educación N° 1420/1884 a la promulgación de la primera Ley provincial de educación N° 37/1897. En ese campo es posible encontrar en tensión simbólica cuestiones relativas a la educación como un derecho y como una actividad política normada pero también como una práctica que se configura desde perspectivas disidentes, resistentes y críticas respecto del orden que desde el discurso oficial buscaba establecerse. En este sentido, los artículos aparecidos entre 1883 y 1884 permiten sostener que el periódico es un exponente del periodismo normalista en clave krausista, que se caracterizó por una insistente denuncia y crítica a la educación de fines del siglo XIX y postuló la síntesis entre teoría y praxis, entre desarrollo social y educación.

En el presente escrito nos proponemos situarnos en el marco de dos de los objetivos específicos del proyecto de investigación:

- 1) Contextualizar e inscribir ideológicamente las diferentes voces de las que el órgano fue expresión social y política.
- 2) Caracterizar en las citadas formas de apelación, las matrices teóricas y las prácticas educativas propuestas por el discurso político educativo de la provincia de Mendoza entre 1883 y 1884.

Respecto del primer objetivo consideramos que en la trama de la coyuntura socio-política, en la que se desarrolla la actividad de la publicación, hay algunos géneros de discurso en el que se torna más explícita la cuestión de las voces referidas por el discurso pedagógico de *El Instructor Popular*, sobresalen la correspondencia y las conferencias pedagógicas, a las que aludiremos en líneas sucesivas. En relación con el segundo objetivo, hemos identificado posturas filosóficas (krausismo belga y español, liberalismo, positivismo, espiritualismo ecléctico) y pedagógicas (pertenecientes a Froebel, Pestalozzi y Giner de los Ríos) que impregnan las apelaciones programáticas en la construcción de la subjetividad.

Por su parte, las estrategias de autorización del discurso pedagógico desplegadas en *El Instructor popular* revelan que claramente se asigna una función social y política a esta práctica discursiva. En su carácter de publicación periódica con relevancia programática resulta imprescindible avanzar en el análisis de las especificidades genealógicas de los discursos y sus tramas pedagógicas.

Situamos nuestro trabajo en “discursos” considerados como “cuerpos de expresión” (Gaos, 1969) y/o como “constructos” de la razón práctica (Roig, 1995). Incorporamos los aportes metodológicos de la Teoría del Discurso y la Semiótica en el marco de la ampliación metodológica desarrollada por Arturo Andrés Roig a la Historia de las Ideas, a partir de los aportes de Roland Barthes y Julia Kristeva.

Desde el proyecto procedemos según los momentos que detallamos a continuación:

- Etapa doxográfica: conlleva, como lo sugiere José Gaos, una instancia de invención de las fuentes y de división de las mismas, así como una de

Mariana ALVARADO - Paula RIPAMONTI
descripción y narración para su "composición" historiográfica. Se trata de un momento exploratorio del *corpus* en el que nos permitimos pensar la doxografía como un estudio de aquello que alguien "ha puesto en obra", un recorrido sobre su "producción" que posibilitaría poner en valor un escorzo de su "hoja de vida", inventar una figura, como armar un personaje.

- Etapa heurística: que no supone linealidad en el proceso sino simultaneidad a las prácticas de escritura y de lectura se procede a la formulación de problemas, producción de preguntas, confección de esquemas y cartografías, traducción de saberes y prácticas, confección de conjeturas alternativas todo lo cual permitió el esclarecimiento de criterios para la selección del *corpus* definitivo: epistolario y conferencias; actas e informes; editoriales y artículos.

- Etapa etiológica: decimos que si la historia de las ideas tiene que vérselas con "cuerpos de expresiones" (Gaos, 1969), la comprensión de las mismas tiene lugar por medio de la interpretación de ese cuerpo y no podrá más que articularse como "compresión conjetural". En este sentido, conjugaremos técnicas de lectura y de escritura que posibilitan sucesivos recortes, focalizaciones precisas y delimitadas que aportan consideraciones hipotéticas orientadoras de nuevas lecturas. Por un lado, "desbordamos" el texto en otros textos aludidos y eludidos pretendiendo vislumbrar "la pluralidad estereográfica de los significados que lo tejen" (Barthes, 1987, 77). Así avanzamos sobre el análisis interpretativo de las producciones discursivas en diálogo con los discursos referidos, aludidos, eludidos, silenciados, posibles (Roig, 1993) Por otro lado, re-construimos "categorías autóctonas" -propios de un territorio que las mismas categorías construyen o bien de un campo disciplinar que las precede- a partir de sus desplazamientos y resignificaciones. Tejemos vínculos con "categorías conectivas" que articulen la interpretación del pensamiento vergariano con otras voces aparecidas en *El Instructor*. Trazamos cortes perpendiculares para narrar lo longitudinal en discontinuidades. La narración de hechos sucesivos requiere de la descripción de lo simultáneo en cada momento de la sucesión discursiva (Gaos, 1969). Desde allí redefinimos, contextualizamos y creamos categorías. Elaboramos conclusiones parciales e integradoras.

- Etapa crítica: el último momento de nuestra tarea investigativa radica en acortar las distancias entre la lectura y la escritura (Barthes, 1987) a partir de la sistematización de lo producido y de su transferencia para la puesta en cuestión y crítica de la comunidad académica.

En el presente artículo nos referimos específicamente a la correspondencia y a las conferencias pedagógicas en cuanto géneros que revelan especificidades cuyo espesor semántico nos permiten comprender sentidos abiertos desde un discurso que se configuró como alternativo a la vez que confrontativo con las matrices normativo-institucionales de la época de las cuales no era ajeno.

CORRESPONDENCIA

En el marco de la investigación, seleccionamos cuatro intercambios, entre los publicados en la sección "Correspondencia" del periódico. En este artículo

ofrecemos el recorrido por dos de ellos. Uno que comprende tres cartas que tienen como destinatario al Corresponsal, que figura anónimo, de *La Revista Pedagógica* y como remitente al *Instructor Popular* (aunque sólo la primera carta está firmada bajo las letras N.A.) y otro que tiene como destinatario al “Carísimo colega, Sr. Director de *El Instructor Popular*” y como remitente al Corresponsal de *El Instructor Popular*, residente en la Capital del país, que firma bajo el seudónimo Catorce.

INTERCAMBIO 1

En lo que respecta al 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 a propósito de su corresponsal por tres artículos publicados en *El Instructor* en respuesta a ese epistolario. De acuerdo a lo que *El Instructor* nos da a leer, la primera carta publicada por *La Revista* pondría el ojo sobre la Escuela Normal de Paraná para reflexionar críticamente sobre el estado de la educación en una institución que a fines del siglo XIX en la República Argentina era el lugar en el que se formaban los normalistas que una vez graduados ocupaban lugares en la “vasta red” educativa como maestros, profesores, directivos, inspectores, etc. En este sentido *El Instructor* expresa que aquel corresponsal ataca con sus dichos a una institución que se presenta, en los hechos, como La Institución Educativa. Tanto así que para poder proferir esa crítica el corresponsal no ha dado su nombre e incluso dice haber escrito desde Paraná colocándose -como lo 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 se dirige al corresponsal, a su encubrimiento a través del anonimato, y a su lugar de enunciación en tanto que desmiente que resida en la ciudad de Paraná lo cual validaría de algún modo su palabra. Aun así atiende a las críticas y las asume para justificar la situación actual de la educación en la Escuela Normal de Paraná.

El Instructor visibiliza dos causas de las dificultades inherentes a la creación de La Institución: la poca cooperación de los poderes públicos y el cerebro que la concibe y ejecuta. En ello la responsabilidad inmediata de quien la dirigió y una responsabilidad social en quienes no cumplieron con su función pública. Sin embargo, estima *El Instructor*, afirmando la ley del progreso, 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” (*El Instructor Popular*, Año 1, Nº 2, 15). Se trataba en sus inicios de una institución argentina en manos de un no-argentino. Sobre la crítica del corresponsal, *El Instructor* justifica reflexionando críticamente. Enfatiza la extranjería de un

Mariana ALVARADO - Paula RIPAMONTI
inicio en un director extranjero (recordemos que el primer director de la Normal de Paraná fue el norteamericano George A. Stern a quien le siguió el español José María Torres). Con ello le devuelve al corresponsal la pregunta “¿A qué tiempos hace referencia el corresponsal cuando asegura que la Escuela se encontraba en mejor pie de organización?” o dicho de otro modo “¿Ud. dice que aquellos tiempos extranjeros (los de Stern) fueron mejores que los actuales (los de Torres)?” (*Ibidem*).

La formación y capacitación docente fue motivo de debate en el Congreso Pedagógico de 1882 entre cuyos asistentes contaron a 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 (1870, *El Monitor de la Educación Común*, en Tedesco, 1998). En tiempos en los que era indispensable titular al magisterio el director de la Escuela Normal no era graduado normalista. C. N. Vergara, el redactor de *El Instructor*, más que encontrar una dificultad en ello lo presenta como un mérito, puesto que encuentra en ello el motivo por el cual el director no se ocupó de encarrilar al magisterio por el camino de “su” pedagogía. 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).

Según *El Instructor*, hasta la entrada del Sr. 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” y en los que se “trató al director de ladrón en presencia de toda la escuela”. 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” (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 2, 15).

Del Director, *El Instructor* pasa al establecimiento. El corresponsal 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 que pudieron adaptarlo 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 Popular*, Año 1, N° 2, 14 y 16). *El Instructor* asume la crítica como deficiencias reales que podrían considerarse como indicadores del retroceso de la educación normal. En ello, sutilmente, *El Instructor* señala el abandono de los poderes públicos respecto de los materiales que debían suministrar, pero además, bordea lo que estaba en debate: la prioridad de una

enseñanza práctica, experimental, que fuese parte de la vida diaria. Sin embargo, reconoce que la Escuela Normal de Paraná no formaba ingenieros escolares y que, aunque tampoco lo hiciera en otros tiempos, los graduados podían indicar 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”.

El Instructor no será tan condescendiente con la segunda correspondencia publicada en *La Revista*. 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 (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 11, 105-106). El artículo corre del eje de 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” y presenta observaciones a fin de que el lector ponga en valor los ataques dirigidos a la publicación. En este sentido sitúa el campo de lucha en los discursos, 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*. 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 desprestigiarlo y no sólo solicita su nombre sino además pide que no admita más correspondencia. El corresponsal habría escrito que *El Instructor* publicaba “artículos literarios mal elegidos y tijereteados de otros periódicos”. Además al parecer habría tijereteado los dichos de Catorce, el corresponsal de *El Instructor* en la Capital y de redactor del periódico. Entendemos que el corresponsal se refiere a selecciones que *El Instructor* reproduce y que, en todo caso, sería legítimo que recortara lo que considerase la editorial para su publicación. Sin embargo *El Instructor* entiende que “elegir” y “tijeretear” supone un “robo literario”, así la acusación cobra una relevancia que en principio parecía no tener. En este sentido, acusa al corresponsal de calumniador y le exige pruebas.

En esta misma línea el artículo reproduce los decires de Catorce y de Vergara para mostrar cómo el corresponsal de *La Revista* los habría tijereteado. 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” (Mariana ALVARADO - Paula RIPAMONTI *El Instructor Popular*, Año 1, N° 11, 105-106). 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*. Sin embargo 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. “Los miembros de los desgraciados volaron por el aire, yéndose a estallar algunos a cuerdas de distancia” y más adelante agrega “a tres cuerdas 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” (*Ibidem*).

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. El corresponsal de *La Revista* habría 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 publicado asegura enfáticamente que Vergara no sólo no pensó en establecer esa medida sino que ni siquiera estaba dentro de sus atribuciones como Inspector Nacional. 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” (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 6, 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. 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, presenta el silencio del corresponsal como una retracción, la única salida posible a “los disparates” publicados por *La Revista*.

INTERCAMBIO 2

En lo que respecta a Catorce, el segundo intercambio epistolar al que haremos referencia, *El Instructor Popular*, publica las cartas completas del corresponsal en la Capital de la República. La carta fechada el 14 de junio de 1883 cuenta con una presentación en la que el director, Carlos Norberto Vergara -egresado de la Escuela Normal de Paraná, representante del krausismo pedagógico mendocino, “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)- presenta al corresponsal como un “distinguido profesor de la capital” que se propone “desmostazar a los lectores con su estilo jocoso”.

Vergara asegura que se trata de alguien que cuenta con experiencia en periodismo. Nada dice respecto del Seudónimo ni de la necesidad de su uso. 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”. Así se debate entre las “Pestalozzi y sus doctrinas” o “los Huarpes y sus experiencias”; “de Lutero y su propaganda” a “los Araucanos y Pehuenches y su desaparición”. Insiste, entonces, en preguntar “¿qué será más divertido para esos pacíficos pedagogos?” (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 6, 47). Catorce provoca. Si consideramos que con *El Instructor Popular* Vergara inaugura una campaña pedagógica netamente 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 Lutero, ni Pestalozzi, 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”. En ese gesto, Catorce visibiliza lo que no tendrá lugar puesto que “El maestro es un ente racional, como el banquero y el comerciante gusta como aquellos de algo que lo demostace, que le quite el decaimiento que la ruda tarea le ha producido” y, más adelante, señala “necesita gustar de algo que huela a teatro” (*Ibidem*).

“Algo que huela a teatro” suena casi parecido a “el escenario de los hechos” desde donde parecía escribir 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 al expresar que escribirá de todo lo que pueda, pero no de pedagogía, porque dejaría, ironiza, ese tema al estupendo corresponsal de *La Revista*. Así refiere en su correspondencia a la primera carta publicada, en el texto un paratexto a partir del cual coloca al lector en una complicidad supuesta desde la que no sólo ironiza respecto del corresponsal que escribió sobre la Escuela Normal de Paraná y del ejercicio de su saber sino que además instala a la pedagogía en la dimensión de lo ficcional, de lo teatral, de la escena -tal y como podrían vivenciarse desde las Conferencias-. “Irán hojas secas” sostiene al final de su carta “para servir de *sopósfero* (sic *soporífero*) a sus buenos y pacíficos lectores” (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 6, 47).

En la correspondencia del 10 de julio de 1883 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”. 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” (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 8, 69). 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 suplantar al “método alfabético”. Propone discutir la pertinencia de la “mono-sesión” y finalmente se sitúa en la Ley de Educación Primaria Nacional (para la capital) a fin de presentar el panorama en el que “los hombres de toga” encontraron una apertura para introducir preceptos.

El proyecto de ley establecía por un lado que la religión se enseñe en la escuela por los párrocos o sacerdotes que la curia eclesiástica designe y, por otro, que sólo estaban obligados a asistir los niños cuyos padres lo prefiriesen. El asunto había dividido a la cámara 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 del espíritu moderno querían excluir por completo la religión de la escuela, dejándola a cargo de la madre 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 lo hagan los ministros representantes de cada culto pero es urgente evitar el gasto de costear esa enseñanza 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. Trae a colación ejemplos históricos y antecedentes europeos de fines del siglo XIX e introduce la disputa en el terreno jurídico argentino. Apunta entonces que los legisladores del '53 al declarar que el estado sostiene el culto católico apostólico romano no pretendían 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. A lo que suma que desde 1825 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 (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 8, 70).

Para el 13 de agosto de 1883 la correspondencia que Catorce dirige al Director de *El Instructor Popular* reflexiona sobre la Humanidad que se disputa entre la prosperidad y la miseria (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 10, 92 y ss.). 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. 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”. Transcribimos a continuación un párrafo extenso que nos permite dimensionar la tragedia de un inicio fundacional que, al igual que con 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 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 ancho 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 arroyito, tenía que suceder lo que pasa ahora. Una irregularidad meteorológica ha precipitado la ruina por falta de agua. (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 10, 92)

Será a la Escuela Normal de Paraná a la que Catorce destinará las líneas de la carta fechada el 14 de octubre de 1883 y dirigida al Director de *El Instructor Popular*. Inicia las líneas con 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” (...) detengámonos en “la marcha del gremio normaliano”. El escrito entonces se sitúa en la “colectividad” a la que dice pertenecer. Y reseña a continuación lo que podría concebirse como cierta manera de entender el acontecer histórico y cierta práctica que requiera del oficio de investigar: “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” (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 14, 142 y ss.).

Inicia entonces lo que podría denominarse una reseña historia de las instituciones argentinas, específicamente de la Escuela Normal de Paraná. 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 ribete de reformador”; el “contrario” a los ritos dominantes que apeló, con pretensiones legítimas, a las leyes vigentes que le aseguraban puestos. Y aquí 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 (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 14, 142 y ss.).

En 1881 por decreto se llama a dirigir la educación en la Capital a un educacionista americano, contaba con la fiscalización en las rentas destinadas a las provincias. Bajo su dirección se evidenció el fraude de los diez años antecedentes. 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

Mariana ALVARADO - Paula RIPAMONTI
por graduados en la Escuela cuya instrucción fue desde su fundación preparada para Visitadores e Inspectores. 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, el Sr. Torres, ofrece la nómina de quienes podrían ser Inspectores. Hacia 1882 eran 12 los normales Inspectores. Zorrilla, el Presidente del Consejo, insiste en darles mayor participación a los diplomados. Así fue como se puso nombre a los “empleados escolares” que acreditarían título con tal de eliminar las influencias. En 1883 la Provincia de Buenos Aires necesita 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.

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 propone se asegure que no estarán en manos ni de médicos ni de abogados. El magisterio es una carrera, asiente, como la abogacía o la ingeniería. El gremio tiene que tomar posición, agita Catorce. Son muchos los “normalianos” que dirigen e ilustran la opinión tanto desde las cátedras como desde la prensa. Y cuando sobre los normales para ayudantes será el momento de que a cada uno le pague según sus méritos.

LAS CONFERENCIAS PEDAGÓGICAS

Desde una perspectiva histórica, las conferencias pedagógicas constituyeron una práctica que en el siglo XIX respondió a urgencias concretas del sistema educativo argentino, 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.

En el contexto de nuestro país aparecieron mencionadas en la “Declaración final del Congreso Pedagógico Internacional”, sin el adjetivo de “pedagógicas”, 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, fueron citadas como una de las obligaciones de los inspectores a quienes les competía “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 N° 1420/1884, las conferencias se encuentran presentes tres veces: como una de las obligaciones especiales de los maestros encargados de la enseñanza en las escuelas públicas (Art. 27°), como atribución propia del Consejo Nacional de Educación (Art. 57°) y como causal de descuento salarial en caso de inasistencia injustificada a las mismas (Art. 77°).

En el marco de sus funciones como inspector nacional en Mendoza, Carlos Norberto Vergara organizó estas reuniones de maestros/as en la provincia, con el apoyo político del órgano provincial educativo, la Superintendencia de Escuelas de Instrucción Primaria. Las conferencias pedagógicas se iniciaron el 28 de abril de 1883, eran de carácter obligatorio para sus destinatarios directos, los/as maestros/as de la provincia de Mendoza. Como vimos, no pasaron desapercibidas en el epistolario. Fueron propuestas con una frecuencia quincenal en escuelas municipales de la Ciudad de Mendoza (que incluía Las Heras, San Vicente y Guaymallén) y mensual en “los departamentos más importantes de la campaña” (Maipú, Luján, San Martín, Junín, San Carlos y Tunuyán) con una duración de tres horas. Sin embargo, de acuerdo con el registro de las mismas en el periódico, 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 (designada como “segunda conferencia de Luján”, lo cual hace suponer que se realizó una primera de la que el periódico no publicó su registro). Respecto del año 1884, sólo el N° 42 de *El 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 el cargo en 1885.

En el primer número de *El Instructor* se las definió como un importante paso para el bien de las instituciones y de los maestros quienes tendrían un espacio de estímulo y perfeccionamiento, En ellas se tratarían las principales cuestiones pedagógicas, metodología, disciplina y gobierno escolar. Además se agregó que en las conferencias “no sólo se disertará sino que se practicará aplicando las teorías expuestas en lecciones dadas allí mismo sobre los diferentes ramos” (*El Instructor Popular*, Año 1, N° 1, 6-7). Su importancia era tal que para su desarrollo se tomaban uno o dos días de clases al mes. 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 y la organización del sistema educativo para el logro de metas específicas.

Las actas publicadas en el periódico muestran que los encuentros se organizaron generalmente en tres instancias:

- Expositiva: consistente en los discursos pronunciados por quienes dirigían la conferencia, Vergara o visitadores, 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.
- Práctica: en la que maestros/as o visitadores 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.

- 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.

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 experiencia. Estimamos pertinente hablar de estas reuniones, articuladas a través de diferentes momentos, como espacios de trabajo de configuración de saberes prácticos docentes, entendidos como esquemas de acción (Bourdieu, 1990) 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. 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).

Los registros alternan la síntesis de las exposiciones con las transcripciones de las prácticas y los diálogos suscitados. 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 detectadas 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. Cada acta informa fecha y lugar y se procede a dar cuenta de las diferentes voces participantes. No hay descripción del contexto en relación con el lugar.

Los temas desarrollados en las instancias expositivas son: los métodos de enseñanza: de lectura, de aritmética, de geografía, desarrollos de la pedagogía entendida como el arte y la ciencia de enseñar, organización escolar y disciplina (cumplimiento de los deberes que rige el Reglamento, ejercicio de la autoridad docente, cuidado de los edificios), la utilidad o inconveniencia del texto como recurso para maestros y niños, la enseñanza las reglas morales, etc.

Observamos que la preocupación fundamental era propiciar la atención e interés por parte de los niños para incorporar conocimientos. Por esto se acentúa la importancia de atender a su desarrollo evolutivo y a sus necesidades específicas. Esto involucra cuestiones relativas a los conocimientos a enseñar -como comenzar las clases desde saberes previos y objetos cotidianos con los que están ya familiarizados, por ejemplo, los juguetes-, al método de enseñanza -cómo se presentan los saberes nuevos y cómo se desarrollan los rituales de comprensión y memorización-, al orden y la autoridad en las clases, a la organización institucional -como 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-. Entre las estrategias de autorización del discurso aparece fuertemente el criterio de cientificidad positivista y de orden social. El expositor hace notar que habla con conocimiento fundado en los avances científicos. Habría una íntima articulación entre progreso científico y desarrollo social y evolutivo de los seres humanos. La experiencia ocupa un lugar fundamental en la constitución de los conocimientos que se alcanzan, sin lugar a duda, de forma metódica.

Especial relevancia tiene el tema de los métodos de lectura, apuntado también por Catorce. Ya en la primera Conferencia, Vergara expuso un planteo crítico hacia los métodos vigentes, fónico y alfabético y sostuvo la necesidad de sumar los errores a la experiencia a fin de promover nuevas modalidades de alfabetización, en particular el método sintético-analítico. Las diferentes lecciones de maestros en Conferencias sucesivas consistirán en aplicar este último método también llamado “de palabras”.

Las instancias prácticas, es decir, las lecciones *in situ* de maestros elegidos consistían en una clase específica con participación de niños y observación de los asistentes. Generalmente se registra con discurso directo las intervenciones del docente y de los niños. Hay conferencias en las que se dieron hasta tres lecciones prácticas, cada una seguida de la instancia dialógica. Los temas enseñados a través las lecciones fueron, por ejemplo: escrituras de palabras, comprensión del número uno, desarrollo de la idea de número, aprendizaje de los puntos cardinales, definición de objetos. Las lecciones se caracterizan por una dinámica de pregunta – respuesta entre maestro y alumnos, a partir del tema previsto por el Inspector. Son acotadas, pero habilitan el diálogo posterior que muestra la atenta observación de la práctica por parte de los asistentes. En ocasiones hay halagos pero las críticas son muchas y se exige respuesta del maestro que dio la lección. En otras, luego del intercambio, se toman decisiones conjuntas y se adoptan procedimientos, como por ejemplo, luego de la lección sobre la idea de número, se acuerda, comenzar por la idea de unidad. Podemos inferir situaciones tensas en algunos casos, al definir quiénes debían dar las lecciones en las conferencias siguientes o como cuando en la tercera Conferencia de Ciudad un grupo de maestras responde al director de la misma 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. En términos generales, en las intervenciones críticas las discusiones 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 niños, 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, etc.

Las conferencias muestran al normalismo en su pleno desarrollo. Es necesario fijar nuevas formas de enseñanza pero no se trata de una tarea atomizada o unilateral ni meramente teórica. Las exposiciones resultaban insuficientes. Se trataba de transformar las prácticas educativas concretas.

Vergara tenía clara conciencia de la importancia de sostener un proceso de trabajo continuado en el tiempo con protagonistas involucrados y desplazándose en sus roles: expositor, docente, observador crítico. Los maestros configuraban la piedra de toque de lo que se pretendía cambiar para progresar y de lo que era necesario reproducir para garantizar el orden social. Un ejemplo lo encontramos en el hecho de que desde la primera conferencia se solicita 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 las derivaba al ámbito que correspondía atenderlas. En esos casos, aparecieron la carencia de útiles, el ausentismo en la campaña, edificios poco adecuados, etc. Pero en todo momento el mensaje desde las reuniones era el concentrar los esfuerzos en el desempeño de una profesión que comenzaba a formalizarse desde los aportes de disciplinas sobre educación en formación (pedagogía, didáctica, etc.).

La atención que concentran las lecciones por sobre las exposiciones, es decir, las prácticas concretas, y el lugar asignado a las discusiones sobre ellas, muestran que para su ideólogo y referente político, Carlos Vergara, el quehacer del maestro era la acción política fundamental del cambio. El saber educativo era expresión de las condiciones de posibilidad del desarrollo de una nación que tenía el progreso como imperativo y entre ellas, se presentaba de manera insoslayable, la tensión teoría-praxis, la discusión crítica y los acuerdos como modos de normalización práctica.

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.

CONCLUSIONES

Lo que hemos expuesto no son sino resultados parciales del proyecto de investigación en curso. El periódico *El Instructor popular* constituye una fuente de

saber epocal en torno del modo como la educación provincial y argentina estaba siendo entendida hacia fines del siglo XIX. Aparece como un documento denso en información, atravesado por voces justificadoras y contestatarias, posiciones sociales y políticas y convicciones ideológicas.

En esta ocasión, mostramos desde dos géneros, la correspondencia y las actas de las conferencias pedagógicas, al normalismo articulado y tensionado hacia la necesidad de inscribir y regular prácticas socio-educativas. Aunque no de modo automático e irreflexivo. Estos géneros operan como verdaderos catalizadores de la ideología pedagógica de la publicación. La función del discurso pedagógico de *El Instructor* se enmarca en una concepción general del progreso humano deudora del krausismo que se articula 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. Por un lado 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.

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 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.

El discurso pedagógico de *El Instructor* se enmarca en una 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. La correspondencia da cuenta de las relaciones de poder y las tensiones en juego en términos de una práctica instituyente y su ideario progresista. En las reuniones de maestros/as 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.

Para Vergara, la convergencia de estos dos registros del discurso de *El 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”. El idealismo vergariano, plasmado en la dirección de la redacción de *El Instructor popular*, reconoce el sentido orgánico de la educación respecto del desarrollo nacional, 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. Se presume al discurso pedagógico como herramienta política de desarrollo nacional en el mismo momento en el que se despoja a la política de

Mariana ALVARADO - Paula RIPAMONTI
su historicidad, puesto que en este modo de autorización enunciativa el poder resulta subsumido por una idea moralizante de saber.

NOTAS

1) En su primer año de aparición y hasta el 21 de marzo de 1884, *El Instructor popular* tuvo a José A. Moyano como editor. Luego y durante poco tiempo, el editor fue Germán Moschiari. Luego del número del 15 de noviembre de 1884, no se citó de forma explícita ningún editor. Más tarde en el tercer año de aparición figurará la Comisión de Educación como editora y desde el número 44 de 1885 también lo hará en lugar del redactor.

2) Primera escuela normal del país que fue creada durante el gobierno de Domingo Faustino Sarmiento a través del decreto del 8 de julio de 1870. Sirvió de modelo y norma para escuelas similares creadas en el país y buscaba formar maestros competentes para las escuelas de educación común y su primera dirección estuvo a cargo de un profesor norteamericano, Mr. Jorge A. Stearns.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E (1987) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación docente N° 1. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.

ALVARADO, M (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. Mendoza. IFAA. FFyL-UNCuyo. Vol 15-15.

ALVARADO, M (2010a) Notas desde Krause y Hegel para pensar el lugar de la diversidad en Carlos Norberto Vergara. SOLAR, Revista de Filosofía Iberoamericana, N° 6, año 6, Lima, Universidad Científica del Sur - Centro Cultural de España.

ALVARADO, M (2010b) Conocimiento y cuidado en la educación argentina de fines del siglo XIX: la interpretación de los sentidos políticos de la educación en Norberto Vergara. En: Revista Surcos. Cuadernos del Doctorado en Filosofía. Mendoza. FFyL-UNCuyo. Año 1, N° 1.

ALVARADO, M (2010) Campaña pedagógica, reforma krausista y revolución pacífica. En: Ensayo y Error. Revista de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Simón Rodríguez. Nueva Etapa. Año XVIII. N° 37. Caracas.

ALVARADO, M (2011) Carlos Norberto Vergara. Escuela de y para la libertad. En: Arpini, Adriana M. y Clara J. de Bertranou. Diversidad e integración en Nuestra América. De la modernización a la liberación (1880-1960). Buenos Aires, Editorial Biblos. 43-58.

ALVARADO, M (2011) 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, M (2012) Notas al margen a propósito de Carlos Norberto Vergara en el campo de la Historia de las Ideas. Revista Algarrobo. Mendoza, FCPyS. UNCuyo. Agosto de 2012. N° 2.

ALVARADO, M (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, No 16 (2012), pp 405-420. En línea: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood&page=issue&op=view&path%5B%5D=61&path%5B%5D=showToc>

ANDREÓN, R y MONREAL, S (1988) De Kant a Krause. El krausismo y su influencia en la Universidad Libre de Bruselas. En: VVAA, *Las ideas filosóficas que influyeron en la formación del Uruguay contemporáneo*. Ciclo de conferencias, Montevideo, Fundación Prudencio Vazquez y Vega.

ARIÈS, P (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.

ASCOLANI, A (1999) *La educación en Argentina*. Estudios de Historia, Rosario, Ed. del Arca.

BERTONI, LA (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BOTANA, N (1985) *El orden conservador*, Buenos Aires, Hyspamérica.

BOTANA, N y GALLO, E (2007) *De la República posible a la República Verdadera (1880-1910)*. Buenos Aires, Emecé.

BOURDIEU, P (1990) Algunas propiedades de los campos. En: *su Sociología y Cultura*. México, Grijalbo. (Conferencia en la Ecole Normale Supérieure, noviembre de 1976).

BRAGONI, B (1999) *Los hijos de la revolución. Familia, negocios y poder en Mendoza en el siglo XIX*, Buenos Aires, Taurus.

CARLI, S (2003) *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.

CHAVARRÍA, JC (1945) *La Escuela Normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, Ed. El Ateneo.

CASTRO GÓMEZ, S (2007) ¿Disciplinar o poblar? La intelectualidad colombiana frente a la biopolítica (1904-1934), en *Nómadas*, No. 26, Universidad Central-IESCO.

FONTANA, E (1967) *Semblanza histórica del Colegio Nacional de Mendoza*. En: *Cuyo. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*, Año 1967, Tomo III.

FOUCAULT, M (1992) *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. En: *su Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

Mariana ALVARADO - Paula RIPAMONTI
FOUCAULT, M (1996) La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, Gedisa.

LACOSTE, P (1995) La generación del 80 en Mendoza (1880-1905), Mendoza, EDIUNC.

LIONETTI, L (2005) La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 10, N° 27.

PINEAU, P (2010) Historia y política de la educación argentina, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

PUIGGRÓS, A (1990) Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Buenos Aires, Galerna.

PUIGGRÓS, A (1991) Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Buenos Aires, Galerna.

PUIGGRÓS, A (1996) Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo, Buenos Aires, Kapelusz.

PUIGGRÓS, A (1997) Espiritualismo, normalismo y educación. En: Puiggrós, A. (dir.), Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina, Buenos Aires, Galerna.

PUIGGRÓS, A (2002) ¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el presente, Buenos Aires, Galerna.

ROIG, A (1969) Los krausistas argentinos, Puebla, Cajica.

ROIG, A (1972) El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900, Puebla, Cajica.

ROIG, A (1993) Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano, Colombia, Universidad Santo Tomás.

ROIG, A (2009) Mendoza en sus letras y sus ideas, Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.

ROMÁN, MS (2008) Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX. En: Sarmiento, N° 12.

SÁBATO, J (1989) La clase dominante en la Argentina moderna, Buenos Aires, CISEA-Grupo Editorial Latinoamericano.

SATLARI, C (2007) "Historia de la educación primaria pública, la educación superior y algunas alternativas pedagógicas desde la Ley 37 (1897) hasta fin de la dictadura (1983), en Roig, A. y Satlari, C. (comp.), Mendoza, identidad, educación y ciencias. Mendoza, Ediciones Culturales Mendoza.

TEDESCO, JC (2003) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), Buenos Aires, Siglo XXI.

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".

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 (director). Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Leguizamón, C. y otros. 1882. "Declaración final del Congreso Pedagógico Internacional de 1882". En: <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 (coordinadora). 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.