



Una lectura poscolonial de *El Instructor popular*, periódico educativo mendocino del siglo XIX

A Postcolonial Reading of El Instructor Popular, a 19th-Century Mendoza Educational Newspaper

Alejandro De Oto

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Nacional de San Juan
adeoto@gmail.com

Paula Ripamonti

Universidad Nacional de Cuyo
paula.ripamonti@ffyl.uncu.edu.ar

Recibido: 26/05/2020

Aceptado: 11/06/2020

Resumen. El sistema educativo argentino cuenta en la actualidad con una interesante literatura que busca historizarlo y analizarlo de forma crítica. Si nos situamos en el siglo XIX como tiempo de su fundación institucional en forma simultánea con la constitución del estado-nación argentino, encontramos documentos diversos que de algún modo, facilitan seguir el decurso de una historia compleja. Entre esos documentos, las publicaciones educativas se recortan como valiosos materiales de análisis. Como en todo análisis hay riesgos metodológicos vinculados con las tensiones entre archivos y categorías teóricas y diferentes claves de lectura de los mismos. Muchas veces los documentos quedan precomprendidos en repertorios teóricos que ofrecen interpretaciones que se vuelven dominantes en el campo de las investigaciones educativas. Este artículo propone ejercicios de análisis con registros documentales tomados del periódico editado en el siglo XIX, *El Instructor popular*, en los números publicados bajo la coordinación del pedagogo mendocino Carlos Vergara. El objetivo es mostrar la organización del archivo desde diferentes niveles, movimientos u operaciones simbólicas que de forma dinámica inventan subjetividades,

reconfiguran temporalidades y espacialidades y diseñan prácticas que parecen ser más persistentes de lo esperado.

Palabras clave. Archivo, Historia de la educación, Publicaciones educativas del siglo XIX, Epistemología, Carlos Vergara.

Abstract. Currently, there is a significant number of works (articles, books, etc.) that historically and critically analyze the Argentine education system. If we focus on the second half of the 19th century, the time of its institutional foundation simultaneously with the constitution of the Argentine nation-state, we find diverse documents that somehow facilitate following the course of a complex history. Among those documents, educational publications stand out as valuable analytical materials. As usual in every analyzes, there are methodological risks related to the tensions between archives and theoretical categories and different keys to reading them. Very often the documents are pre-understood in theoretical repertoires that offer interpretations that become dominant in the field of educational research. This article proposes some exercises with documentary records taken from the newspaper published in the 19th century, *El Instructor Popular*, in numbers published by the pedagogue Carlos Vergara as editor. We aim to show how a kind of archive organization, in levels, movements or symbolic operations, dynamically invents figures for subjectivity, reconfigure temporalities and spatialities, and design practices that seem to be more persistent than expected.

Keywords. Archive, History of Education, 19th Century Educational Publications, Epistemology, Carlos Vergara.

Apuntes de inicio

El sistema educativo argentino cuenta en la actualidad con una interesante literatura que busca historizarlo y analizarlo de forma crítica. Si nos situamos en el siglo XIX como tiempo de su fundación institucional en forma simultánea con la constitución del estado-nación argentino, encontramos documentos diversos que de algún modo, facilitan seguir el decurso de una historia compleja. Entre esos documentos, las publicaciones educativas se recortan como valiosos materiales de análisis. Sin embargo, como en todo análisis hay riesgos metodológicos vinculados con las tensiones entre archivos y categorías teóricas y diferentes claves de lectura de los mismos. Muchas veces los documentos quedan precomprendidos en repertorios teóricos que ofrecen interpretaciones que se vuelven dominantes en el campo de las investigaciones educativas y ciertas categorías se constituyen en lugares tan comunes como inevitables. Lo relevante en este contexto, es que se estabiliza/ normaliza el análisis y se pierden de vista aspectos singulares de índole histórica. Categorías como las del poder disciplinario para caracterizar la etapa de normalización educativa del sistema argentino, puede no aplicar correctamente o requerir precisiones si supone saltar la especificidad de los sujetos en juego. El mismo Foucault ya lo advierte. En este sentido, podemos preguntarnos por ejemplo, ¿qué tan universal puede resultar la aplicación de este concepto en sociedades poscoloniales¹ en las que el estado

¹ Evocamos este punto de partida porque el registro de la crítica poscolonial ha permitido problematizar, como casi ningún otro espacio intelectual, los términos de las representaciones que tienden a los binarismos. La dimensión representacional es crucial porque lo que se discute en la construcción de un archivo, centralmente de una lectura sobre estos materiales, es la capacidad de las disciplinas que lo tratan de habitar por fuera de cierto solipsismo cultural cuando se homologan situaciones e historias a una suerte de matriz universal. Así entonces no escapa a un trabajo de análisis de este tipo los modos en que las teorías (o dominios discursivos) “pueden” no sólo instalarse y persistir sino suspender o excluir un derrotero histórico e imposter las subjetividades necesarias, tanto aquellas a alcanzar como las que se suponen son su punto de partida. Es imposible remitir a una lista de textos sobre lo poscolonial en este espacio, pero

moderno europeo fue impuesto como un ordenamiento no derivado de la conflictividad feudal sino de revoluciones independentistas con mirada admirativa de modelos políticos contractuales y con matrices clasificatorias coloniales sobrevivientes en términos políticos y culturales?

Detectado el proceso normalizador en los discursos pedagógicos e institucionales de la escuela, ¿qué sucede con los modos de estudiarlo? Muchas veces el problema radica en que las preguntas de investigación no modifican dos cosas: a) la centralidad del objeto, b) el hecho de que se configura un tipo de archivo de constatación. Creemos, en ese sentido, que vale la pena hacer algunos ejercicios para entender cómo funciona esto.

Sin pretender hacer un estado del arte de las producciones existentes ni una deconstrucción crítica de las mismas, nos proponemos aquí realizar un ejercicio analítico de registros documentales, detectando desde diferentes niveles, movimientos u operaciones simbólicas que de forma dinámica inventan subjetividades y reconfiguran temporalidades, espacialidades y diseñan prácticas. También nos interesa hablar sobre el tipo de organización del archivo², usado metafóricamente pero también concretamente, que las lecturas tomadas por la “normalización” producen.

Trabajaremos con *El Instructor popular, Órgano de la educación*, periódico educativo del siglo XIX, creado y editado en Mendoza a partir del desempeño del pedagogo Carlos Norberto Vergara como Inspector Nacional de Escuelas, designado para la función por el Consejo Nacional de Educación. Fue sostenido por la Superintendencia de Escuelas de la provincia y Vergara fue, además, su redactor en el período, si se quiere de mayor actividad. Se trata de un archivo resguardado en la Biblioteca Pública “Gral. San Martín” de forma completa en los años que Vergara fue su redactor: 1883-1884, en los que tuvo una frecuencia quincenal y con contenidos destacables, hablamos de los números 1° a 42°. A partir de la finalización de la función de Vergara como Inspector nacional, en enero de 1885, se pierde la posibilidad de hacer un seguimiento, dado que sólo se han preservado escasos números. El último ejemplar pertenece al año de 1887.

Un atento trabajo investigativo precede estos ejercicios analíticos que nos proponemos hacer aquí. Se trata de un estudio realizado en la Universidad Nacional de Cuyo, publicado como *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor popular en la educación argentina de fines del siglo XIX* (Olalla et al., 2016)³. Con este libro se recorre el periódico en la etapa que

sólo a título de anotar las posibilidades que encarna ver el ensayo seminal de Stuart Hall, “¿Cuándo fue lo “postcolonial”? Pensando en el límite” (2008).

² No es un problema menor usar esta noción porque estamos conscientes de las polémicas que ha suscitado entre el campo historiográfico en general, más apegado, a pesar de los sucesivos giros analíticos, al archivo como una dimensión empírica de su trabajo y usos extendidos de la noción en campos como los estudios culturales, la filosofía, la crítica poscolonial, entre otros. Desde el siglo XIX, lugar de las dataciones más precisas de emergencia del método histórico hasta el presente, ha pasado mucha agua bajo el puente y varias corrientes historiográficas, y no historiográficas, volvieron problemática la construcción del archivo. A modo de “working definition”, para lo que resta de este texto, de todas las funciones que se fueron agregando a la noción, nosotros privilegiamos la configuracional. Entendemos que un archivo funciona básicamente como un anudamiento político, epistemológico y performativo que produce filiaciones, desafilaciones, agregaciones y desagregaciones que afectan decididamente el campo de la experiencia histórica que se quiere relevar y las estrategias analíticas destinadas a abordarla. En nuestro caso, se trata de una serie de publicaciones quincenales a las cuales las concebimos como un archivo donde analizar un anudamiento específico entre discurso pedagógico, discurso civilizatorio, temporalidad, estatalidad y materialidad de las prácticas. Sabemos que como se trata de una publicación tiene un grado de formalización más alto que el que se puede encontrar en archivos más heterogéneos. No obstante, nos interesa pensar que ese anudamiento, por lo que incluye y excluye, produce eventos en la relación conocimiento y poder que se extienden a las formas de analizar estos materiales en el presente. Podríamos listar largamente trabajos que abordan el problema del archivo pero a los efectos de presentar una discusión que nos parece relevante para cualquier escenario en el que se pretenda usar la noción ver de Mario Rufer: “El archivo. De la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial” (2016).

³ En cuanto a la figura de Vergara, otro texto de referencia que importa mencionar es el estudio introductorio que Nicolás Arata y Flavia Terigi hacen a una antología de escritos de Vergara, editada por UNIPE en 2011. Las consideraciones acerca de la producción de Vergara en el desarrollo del sistema educativo argentino y de la pedagogía como disciplina

podríamos llamar “vergariana” y se focalizan tópicos relativos al ideario político, el krausofeminismo, las prácticas de formación en las conferencias pedagógicas, las políticas de lectura, entre otros. Este estudio sistematiza de forma crítica más de 400 páginas publicadas y ofrece una suerte de breve antología del periódico. Tomándolo como punto de partida, el presente artículo lleva a cabo dos ejercicios de carácter epistemológico que se sitúan en la discusión sobre los modos en que nos la habemos con nuestros archivos educativos, a través de reflexiones analíticas que no se diluyan en una práctica de normalización.

También destacamos que este artículo se inscribe dentro de un campo en clara expansión y crecimiento, el que corresponde a la (re)escritura de la historia de la educación argentina desde la prensa educativa y su lugar en la conformación del sistema y sus continuidades y discontinuidades históricas. En este cruce, Silvia Finochio con su equipo de investigación ha hecho importantes contribuciones en los últimos años. Podemos citar el segundo capítulo de *La escuela en la historia argentina* que se focaliza en las publicaciones más conocidas de la segunda mitad del siglo XIX, a las que se adjudica un papel prevaleciente en la formación de la opinión pública sobre el valor de la educación, en la forma de organización de la administración de la educación y la conformación de los saberes docentes (Finochio, 2009)⁴. En términos específicos, las publicaciones se han consolidado como archivos con valor documental no complementario, sino con voz propia a la hora de historizar el sistema educativo.

En nuestro caso, queremos establecer una relación con este archivo que permita desglosar algunas consideraciones de orden epistemológico y metodológico. En particular nos interesa, como lo sugerimos más arriba, los modos en que el discurso educativo modela el campo de su aparición, lo que en términos teatrales se llama, crear una audiencia. Estos documentos, en la secuencia de los 42 números que mencionamos, son un lugar de convergencia privilegiado para observar cómo se va modelando el discurso acerca de la educación y el estado y las fricciones que provocan las prácticas por constituir el territorio de diferentes tensiones.

El hecho de trabajar sobre un archivo tan fuertemente integrado como éste tiene sus dificultades dado que las líneas de su organización están de partida definidas por la estructura misma de la publicación. No entramos en disputa con ello, sino que señalamos que si se desglosan cada una de las dimensiones en juego podríamos hablar del mapa de una institucionalidad escolar a la que se aspira al mismo tiempo que se la produce⁵. En ella

en formación, posicionan al mendocino como un revolucionario en su afán de “producir una serie de transformaciones en el gobierno de la educación, reelaborando los vínculos entre el Estado, el pueblo y la escuela”, promover una “nueva matriz pedagógica”, ocupándose de “denunciar y proponer modificaciones en la administración del sistema educativo” (2011, p. 12). Dos décadas antes, Adriana Puiggrós (1990) destacó la figura de Vergara en su sistemático trabajo sobre la historia de la educación argentina, dibujó el papel político e ideológico del recorrido del normalista en la educación argentina y su participación en las que denomina “luchas político-pedagógicas” (p. 54 y ss.). Nos interesa aquí recuperar esa posta y pensar los textos de Vergara no tanto desde el punto de vista de las matrices pedagógicas en disputa y su carácter transformador/innovador, sino desde las filiaciones del discurso pedagógico y las exclusiones sobre las que opera al definir al sujeto de su despliegue. Al proceder de esa manera creemos que pueden volverse más evidentes algunas continuidades persistentes, ciertos automatismos que continúan funcionando en las lecturas del presente que impactan, por así decirlo, en la configuración del archivo.

⁴ Dice Finochio que es en las publicaciones educativas donde la educación tomó forma, “se pensó, se organizó, se discutió, se propuso, se redefinió y se renovó” y donde “se configuraron los propios actores” (2009, p. 13).

⁵ Al respecto, los trabajos de Pineau, Dussel y Caruso (2001) congregados en *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, se refieren a esta productividad. En particular, la colaboración de Pineau “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, hace foco en los soportes que posibilitaron a la escuela construir hegemonía y establecer ciertas ecuaciones entre ella y el campo social, educativo-pedagógico y estatal, a través de regulaciones y dispositivos de disciplina, con matrices culturales clericales.

convergen, entonces, tanto consideraciones de orden general sobre el estatuto de la educación en la sociedad contemporánea (se refiere centralmente a las sociedades europeas y de Estados Unidos de fines del siglo XIX), observaciones sobre la organización misma de las escuelas, las actividades que en ellas se cumplen, noticias de orden general vinculadas al sector, reflexiones y documentos de carácter económico financiero en lo referido a la educación y correspondencia.

Ejercicio 1

En este ejercicio nos concentramos sobre las editoriales⁶ del periódico y algunas otras intervenciones, como la correspondencia, que definen la zona común sobre la que se asienta una activa expresión de sus bases ideológicas. Además de una suerte de vínculo orgánico entre las distintas secciones, entre las editoriales y las consideraciones financieras o las actividades específicas de las conferencias pedagógicas, por caso, nos interesa anotar algunas dimensiones que permitan entender el modo en se prepara esa “audiencia” para la educación.

Así por ejemplo, en el número 1 de *El Instructor popular* la editorial avanza sobre los logros de las sociedades europeas, luego de la de Estados Unidos, en lo que respecta al desarrollo prodigioso de la educación, pero hay un momento interesante para pensar, que excede el efecto mimético o ejemplificador de esos casos históricos (Alemania, USA, etc.) y es cuando discute el hecho que aquí el hilo cultural de la educación debe ser sostenido por el estado. Literalmente, la editorial señala:

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

Si se la dejara entregada a sus propias fuerzas, para que, como sucede en Estados Unidos de Norte América, el pueblo directa i 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 estar en disposición de aceptarlas. (El Instructor, Año I, N°1, 15 de abril de 1883, p. 2)⁷

⁶ A efectos descriptivos presentamos aquí algunos títulos de las editoriales. Al tratarse de una publicación quincenal con pocas páginas, algunos de los temas se extienden a lo largo de varios números, como es el caso concreto de “La mujer y el progreso social”. Desde el punto de vista de concebir este archivo para la tarea en el presente hay varios rasgos destacados. El primero es la homogeneidad conceptual e ideológica. Parece una verdad evidente sin embargo hay poca dispersión en ese sentido. El segundo, que lo destacamos en el texto principal, es el hecho de que su función dentro de la publicación es fuertemente ordenadora del resto, algo esperable en la función de una Editorial. Crea, por así decirlo, la ficción que performa un vínculo orgánico entre los postulados de la editorial y la última línea del periódico. En ese sentido se despliega una suerte de geopolítica del conocimiento que delimita las representaciones disponibles y autorizadas de comunidad, de las funciones de sus miembros, del rol del estado, de la mujer, del papel de la educación. Listamos aquí, a modo de ejemplo, algunos títulos de las editoriales a los efectos de mostrar las temáticas en ellas: “Luz y libertad”, N° 2; “La enseñanza obligatoria”, N° 3; “Objeto i fin del Estado”, N° 4; “El estado i la Educación” N° 5; “Método de lectura”, N° 6 y 7; “Trascendental Proyecto”, N° 6; “La mujer y el progreso social”, N° 6 y 7, 11; “La idea de progreso”, N° 10-16; “Causa primordial de las revoluciones sociales”, N° 18; “La educación y el progreso en general”, N° 19-20; “Castigos corporales”, N° 23 y su réplica desde “Correspondencia del Paraná”, en N° 38 y 41; “La opinión pública”, N° 24; Transcripción del discurso de Sarmiento, N° 26; “La importancia de las escuelas normales”, N° 30, “Principios de disciplina”, N° 32; “La libertad y la educación”, N° 35, 39 y 40.

⁷ Mantenemos la notación original en lo que respecta a la ortografía. Para ver una reflexión sobre las consecuencias de producir esta idea de pueblo en la matriz de la función pedagógica moralizante que se organiza con el krausismo en Argentina referimos al trabajo de Marcos Olalla que explora los filamentos de estas relaciones con particular agudeza. Olalla señala que “la construcción institucional desde las bases de la sociedad” en Vergara se desliza hacia una función del pedagogo que es central, que funciona paternalmente pero que, sin embargo, esa función es pensada como “emancipatorio por definición” (2016, p. 77). Nos parece oportuno decir que esa centralidad que detecta Olalla parece reproducirse en muchas instancias de los discursos pedagógicos cuando describen los sujetos a quienes va dirigido. Ver

Hay al menos dos series en juego que pueden destacarse en el párrafo citado. La primera de ellas, la más obvia quizás, es la que señala que hay un camino predefinido para el desarrollo de la educación. Es una secuencia que delimita culturalmente por dónde debe moverse el despliegue de un proyecto educativo que abarque a mayorías. La autoridad de una cosmovisión histórica vinculada al desarrollo de las sociedades occidentales y de la educación en ellas no se cuestiona, funciona, por el contrario, como marcador estable, como vara ulterior de medida. No hay mucho de nuevo en decir esto, claro está, pero sí parece relevante en relación con el hecho concreto de que es publicado en un momento clave para entender los modos en que se modela la espacialidad y la temporalidad por parte de un Estado en formación. Como referencia de contexto pensemos que en 1881 se desata, con poder necrótico, la avanzada del estado y su poder normalizador sobre los territorios indígenas de la frontera sur que, hasta entonces, habían sufrido intervenciones menos sistemáticas en un complejo nudo de alianzas con las sociedades indígenas, que en 1885, con la Ley Avellaneda, se reglamenta el funcionamiento del sistema universitario argentino, el cual básicamente habla de dos o tres universidades y que en 1884 se promulga la ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria. Queremos señalar con ello que hay indicios concretos de estabilización de las políticas del Estado en una dirección concreta sobre el espacio social pero aún es un movimiento en ciernes, está ocurriendo, por decirlo de un modo simple, se están conjugando los elementos en juego. Eso sin duda implica una diferencia frente a un modelo de gestión y de legitimidad cultural producido sobre un espacio ya estabilizado.

Marcos Olalla, ha trabajado también, como lo señalamos en la nota 5, sobre este párrafo de Vergara y ha explorado la dimensión que la noción de pueblo juega allí, notando que ella es aún un rasgo formal porque no se ha desarrollado todavía la conciencia que le aportaría la idea de desarrollo histórico consagrada en el mismo párrafo. Olalla (2016) sutilmente señala que mientras se consolida esa agencia del pueblo la tutela queda a manos del estado y es el discurso pedagógico el que mantiene tanto el carácter provisorio de esa transición como el momento o las condiciones adecuadas para que ello ocurra (pp. 83-84). Una función que piensa el estado al tiempo que se distancia de él volviéndolo parte de su razón pedagógica.

Aquí nos interesa más destacar el efecto producido por la operación que construye y administra la agencia del “pueblo” y mucho menos relevar las inconsistencias históricas del discurso de Vergara, evidentes en el cotejo con producciones literarias, estéticas y filosóficas que le son contemporáneas. De ese modo, no resulta extraño, que en un editorial haya asociaciones históricas lábiles. Lo que importa es que ellas ayuden a construir la idea de falta o ausencia en lo que respecta a los sujetos a los que pretende interpelar. Al mismo tiempo que se recorta la posibilidad de que ese “pueblo” tenga algo que aportar al proceso educativo, se debe definir el modo más rápido de que se encuentre en disposición de aceptarlo, lo cual implica, de entrada, un vaciado, una suerte de omisión fundante para que el lenguaje de las reformas educativas sea el que ocupe el lugar creado por esa omisión. Más adelante veremos cómo este problema se puede pensar con cierta complejidad a partir de la noción de categoría hiperreal de Chakrabarty⁸.

también, del este mismo trabajo el apartado “El Pueblo como sujeto histórico” (pp. 83 y ss) donde trabaja sobre el mismo párrafo de Vergara. Nuestra lectura se separa aquí de manera no conflictiva con este trabajo porque nos interesa pensar el modelado que supone, en términos del archivo, el párrafo citado en el texto principal.

⁸ Aludir a la figura de pueblo como si ello fuera una contraseña para un proyecto progresista encierra algunos problemas en estas escrituras. La principal de ellas es precisamente que el sujeto soberano al que refiere la noción no designa a

Así entonces, la secuencia confirma la autoridad de la cosmovisión histórica (tan lábil como se manifiesta) y el Estado aparece, en esa situación histórica como la herramienta que la asegura. Lo que da paso entonces a la segunda serie y ella es el rol de la gestión estatal en la modelación “deseada” de la espacialidad y temporalidad. En este punto hay un problema complejo y reiterado, a saber, el de los puntos ciegos sobre los que opera la noción misma de lo civilizatorio, lo educacional en ella y las herramientas concretas de gestión de las poblaciones afectadas. Para que la serie “modelación” sea algo experimentado como necesario es preciso establecer algunos puntos de partida que encuentran mucho en común en la literatura de la época referida a la colonización de sociedades no europeas. El principal de ellos es la incapacidad de autogestión, la imposibilidad, digámoslo así, de representarse a sí mismas por parte de las sociedades que no están en la “cima del desarrollo histórico”. Esto no es un tópico desconocido en la ciudad letrada del siglo XIX. Desde Marx hablando del accionar de Inglaterra en India (1853)⁹, Engels excusando la brutalidad del general Bugeaud en Argelia en favor de la “civilización” (1848), pasando por Sarmiento, en particular su “Carta a Juan Thompson” ([1847] 2009) en la que describe la visita al mismo Bugeaud, hasta los escritos imperialistas y racistas del testamento de Cecil Rhodes (1902) en el sur africano, como por toda la saga orientalista de la que Edward Said ([1978] 1990) nos informaría a fines de los años setenta, era una constante la idea de que los pueblos considerados no sincrónicos con el desarrollo histórico debían ser representados porque habían perdido la capacidad de orientarse en la historia¹⁰. De este modo, lo que se configura es una falta de sincronía en el presente, ese tiempo, por otra parte, donde ocurren las transformaciones, que en nuestro caso el discurso pedagógico rectificaría a expensas claro de cualquier historicidad en juego en los destinatarios.

En ese sentido, los afectados por los procesos educativos no saben lo que realmente necesitan para sí mismos, por eso la figura tutelar del estado es crucial. Si se deja librada la educación a las fuerzas sociales el grado civilizatorio impediría su avance, por lo tanto la función estatal viene a corregir lo que a primera vista es una falla en la propia sociedad. En este ítem hay muchas modulaciones posibles para el problema pero persisten dos elementos que son centrales: por un lado la idea de que la sociedad afectada no conoce qué es lo que será de su provecho y segundo, que ese déficit, que además de histórico parece intelectual, debe corregirse por la gestión de la sociedad y sus intereses desde el estado con un modelo filosófico y epistemológico que se resume en un discurso pedagógico. Estas últimas dimensiones, la filosófica y la epistemológica, parecen cruciales para entender un vínculo que podría dar lugar a una tercera serie de acontecimientos discursivos relacionados con el problema de la educación cuando hablamos, por ejemplo, del proceso normalizador de los discursos pedagógicos (ver el punto 2). Si se mira con un poco más de atención lo que está en pleno despliegue en el párrafo es el fundamento del pacto o

personas efectivamente presentes en el espacio social sobre la que opera sino al discurso civilizatorio que describe las trayectorias culturales europeas y norteamericanas. La categoría hiperreal de la que habla Chakrabarty, al que le pone el nombre de Europa para pensar el rol que juega en las formas de representación del pasado en la India, hace precisamente eso. En palabras de este autor: “Europa’ sigue siendo el sujeto soberano, teórico, de todas las historias” (1999, p. 624)

⁹ Escribe Marx en “The British Rule in India”: “Inglaterra, es cierto, al causar una revolución social en el Hindustán, estaba actuando solamente por los más viles intereses y fue estúpida la manera de asegurarlos. Sin embargo, esa no es la cuestión. La cuestión es si la humanidad puede alcanzar su destino sin una revolución fundamental en el estado social de Asia. Si no, no importa cuántos crímenes haya cometido Inglaterra. Cualesquiera que hayan sido los crímenes de Inglaterra, ella fue la herramienta inconsciente de la historia para provocar esa revolución. (Traducción nuestra de *New-York Daily Tribune*, June 25, 1853).

¹⁰ Para una idea precisa, extendida y bien analizada de estos procesos y su implicación en la configuración de campos como el literario en Argentina, ver de Gasquet, Axel, *Oriente al Sur. El orientalismo literario argentino de Esteban Echeverría a Roberto Arlt* (2010).

articulación entre conocimiento y poder en un momento fundacional de las prácticas educativas en el país. El discurso pedagógico se sostiene en una historicidad definida en términos culturales (Europa, Estados Unidos, etc.) y, a la vez, se afirma en su alianza con el poder efectivo, territorial, concreto, (por los recursos que posee aunque siempre se representen como escasos) de la gestión del estado. En ese plano entonces dos órdenes de eventos muy diferenciados se cruzan. Por un lado un orden simbólico, que se articula en una narrativa civilizatoria que es moneda corriente por aquél entonces y está vinculada a la expansión europea a escala global. Conocemos largamente estas trayectorias pero centralmente para lo que interesa aquí, ellas se fundamentan en el discurso de la ciencia y su superioridad cognitiva, en los relatos propios de las filosofías de la historia que poblaron el territorio intelectual y en el despliegue de saberes especializados sobre la diferencia cultural. Por otro, un conocimiento producido por la capacidad de gestión y por técnicas de administración del territorio y de las poblaciones que se empiezan a delinear en el momento mismo de expansión de la estatalidad dentro de las fronteras sociales. Tal vez la marca más significativa de este proceso sea la de impedir la coetaneidad entre la temporalidad civilizatoria que provee el discurso pedagógico y la de los sujetos racializados, como lo sugiere Olalla a partir de Svampa, que lo describe como la racialización de las relaciones de clase (2016, p. 59). Johannes Fabian (1983) llamó a esta interrupción “negación de la coetaneidad”, al analizarla con respecto a la antropología y sus otros en *The time and its other*. Mario Rufer ha hecho extensiva esta operación a las relaciones de los estados nación latinoamericanos y las comunidades indígenas (2016, p. 171)¹¹.

En ese sentido, no es extraño que parezca no haber tensión entre la idea de un pueblo que vela por la educación al mismo tiempo que es excluido de cualquier incidencia sobre ella. Lo universal está fijado de antemano en el discurso y funciona como ordenador epistemológico y metodológico porque presupone un conjunto de pasos sostenidos en función de los objetivos educativos. En otras palabras: dónde, cómo y quiénes son preguntas ya resueltas en términos discursivos e ideológicos en estos materiales, lo cual implica que las nociones de pueblo, por ejemplo, no sean nociones tramadas como conflictivas sino, centralmente, como horizontes hacia los cuales ordenar las prácticas. Es decir, el pueblo administrado tiene cuerpos concretos, pero la representación sobre la que se funda dicha administración, podemos sospechar, no parece coincidir con su desenvolvimiento histórico, tal como lo se señala en la cita de Foucault del comienzo. No obstante, desde el punto de vista que piensa cómo está organizado el archivo, esa falta de coincidencia no funciona como una advertencia sobre posibles desbordes en el proceso de representar los cuerpos y las comunidades que serán afectadas por el proceso educativo sino como la certificación de la prevalencia del discurso normalizador, de sus operaciones prácticas y sus fundamentos epistemológicos. En tal sentido, funcionan varias cartas de la sección “Correspondencia” que aparecen en los primeros números de la revista y las editoriales del propio Vergara. La función que detecta Olalla con respecto al discurso

¹¹ El problema de la temporalidad, de su control y de su extensión ha recibido muchas lecturas que sería imposible resumirlas aquí. Sin embargo, hay un campo en despliegue en este momento, que se podría llamar el de la “políticas del tiempo”. María Inés Mudrovic las caracteriza del siguiente modo: “Las políticas del tiempo son acciones lingüísticas que cualifican al pasado, al presente y al futuro” y estas “políticas del tiempo consisten en un conjunto de operaciones que sancionan lo que es propio o característico del presente al constituir un “otro” al que se excluye diacrónica o sincrónicamente de ese presente: el otro es anacrónico” (2018). El problema de la coetaneidad es crucial en estas políticas. No se trata solamente de quién es o quién determina el futuro sino fundamentalmente quiénes están de manera coetánea en el presente. Ver también de María Inés Mudrovic, “The politics of time, the politics of history: who are my contemporaries?” (2019, pp. 456-473).

pedagógico en este terreno se torna particularmente significativa. Es una función cultivada en los editoriales de Vergara que hacen del discurso pedagógico una suerte de garantía extendida en todos los registros donde opera. Desde la elaboración de universales que funcionan como fundamento ulterior de las razones del proyecto educativo y civilizatorio, pasando por la administración de los recursos del estado destinados a favorecer la emergencia de un pueblo apto para comprender el mensaje pedagógico, hasta los procesos prácticos más concretos dentro de las aulas escolares.

Se puede leer esto también en varios pasajes de *El Instructor popular*. Por ejemplo en el texto escrito por el Visitador de escuelas Antolin Rodríguez, titulado “La educación en relación con nuestro sistema de gobierno”, señala que los derechos garantizados por la ley sólo tendrán sentido si encuentra una población capaz de comprenderlos y esa tarea es propia de la educación (*El Instructor*, Año I, N° 2, 30 de abril de 1883, p. 11). En el número 4, en “Objeto y fin del estado”, editorial de Vergara, se señala la necesidad de modelar una comunidad de padres inmiscuidos en el proceso de la escuela (*El Instructor*, Año I, N° 4, 21 de mayo de 1883, p. 25 y ss). Se trata de un proceso de creación comunitaria en un espacio histórico que se percibe yermo. Los padres inmiscuidos en el proceso de la escuela serían el resultado de una ingeniería social que se mueve con tipificaciones culturales muy asentadas en el discurso y luego procede a crearlas efectivamente, al presentarlas como horizontes de desarrollo y, en muchos casos, como horizontes utópicos. En varios de los editoriales también se tematiza el papel a desempeñar por las mujeres en el proceso. Con una retórica reconocible para el contexto de enunciación, “sexo bello”, “sexo feo”, etc., se conforman allí, a lo largo de varios números, un tipo de especificidad de las mujeres presentada en el formato de un discurso emancipador/transformador. En todo caso, lo que parece evidente, sin hacer un gran esfuerzo hermenéutico, es que ellas deben empezar a coincidir con esa suerte de *dictum* del discurso (ver N° 7, 8, 9, 10 y 11 de *El Instructor*)¹².

El punto en cuestión, es que no habría tensión entre los enunciados emancipadores que prosperan en una retórica afiliada al progreso y la libertad, de amplia difusión en las décadas finales del siglo XIX en el país y en el período de estabilidad política que supuso la consolidación del moderno estado nación, y la exclusión de cualquier otra experiencia por fuera de las modelaciones que el discurso pedagógico y cívico suponen.

En este momento, para nuestro ejercicio, vale la pena poner en primer plano la organización del saber que produce *El Instructor popular* desde el punto de vista morfológico y, podríamos arriesgarnos, performativo, siempre que seamos prudentes y no olvidemos que estamos en el plano de la escritura y la textualidad. Lo desplegamos también en el siguiente ejercicio pero veamos algunos detalles aquí para ayudar a conformar la idea. Los números comienzan con una sección editorial donde se esparce la doctrina que orienta los principios organizativos de la función educativa en la sociedad, por lo general, son temas que argumentan sobre el papel de la educación, de su relación con el estado, con la religiosidad, con lo civilizatorio, etc. Esta sección puede tener alguna correspondencia particular en la cual se expresan argumentos coincidentes. Luego, una sección vinculada a los procesos escolares concretos, en particular las conferencias pedagógicas, las cuales se describen con precisión y constituyen un orden diferente de enunciados. En general refieren a técnicas específicas de enseñanza, por ejemplo, la alfabetización. Le sigue otra

¹² En el cierre del largo editorial “La mujer y el progreso social”, con un lenguaje pomposo, Vergara restituye con fuerza el *ethos* patriarcal señalando que las mujeres pueden practicar “en ciertos casos” cualquier ciencia pero su rol de madres, tan central, debería potenciarse para el desarrollo de ciencias fundamentales, como por ejemplo, la psicología infantil. La señala con precisión: “Esta es la ciencia destinada a la mujer y la debe preferirla a cualquier otra”, “ella es la natural educadora de la infancia”, “debe aspirar con preferencia a ser educacionista, donde nunca le faltará campo de acción en que emplear la más poderosa fuerza intelectual” (*El Instructor*, Año I, N° 11, 15 de septiembre de 1883, p. 104).

sección de noticias educativas y de interés asociado. El efecto es concreto. No sólo se diseminan los discursos educativos con las filiaciones que hemos señalado sino que además se describe la institucionalidad donde ocurren. Es decir, la materialidad de los valores cívico-pedagógicos que se intentan producir tiene un correlato metodológico en el mismo cuerpo de la publicación al mostrar los temas que se discuten en las conferencias pedagógicas en las escuelas. Así, las escuelas Número 1 de Maipú, Luján, San Martín, San Carlos, Tunuyán y Número 7 de Junín, por ejemplo, no son meras referencias toponímicas sino los lugares donde ocurre esta lenta y persistente transformación de los cuerpos en ciudadanos aptos para la comunidad educativa sobre los que *El Instructor popular* predica y, al mismo tiempo, certifica.

Lo que define este enlace es la relación entre enunciados y materialidad, detectable aún en las entradas más básicas a estos documentos. Indica, al mismo tiempo, un problema adicional con respecto a la configuración del archivo y ello es que tenemos un discurso acuñado en la relación con las materialidades que construye: la revista, la conferencia pedagógica, el reglamento escolar, etc. Opera allí un vínculo originante entre discurso pedagógico e institución escolar, evidente en *El Instructor*, que a la vez lo excede como particularidad. No obstante, el elemento prevaleciente es el rol asignado al discurso pedagógico por Vergara, aunque ya deberíamos hablar de *El Instructor popular* en sí mismo, que conforma una suerte de territorio para explorar el dispositivo¹³ que se está modelando en la articulación entre las instituciones estatales, los discursos sobre la civilización y la barbarie, los discursos científicos y filosóficos, lo dicho y lo no dicho en ellos, etc.

Al considerar que *El Instructor popular* es un anudamiento particular de ese dispositivo, creemos que configura un archivo de una complejidad tal que representa un problema para enfoques que aborden los escritos de Vergara tratando de detectar la excepcionalidad en él o resaltando su carácter transformador, como si ello fuera un valor intrínseco. Por ejemplo, en la operación que señala que si bien formaban parte del discurso general articulado en el enfrentamiento irreductible entre civilización y barbarie había en ellos elementos emancipatorios en ciernes, del tipo, “querían la escuela pública”, “eran laicos”, “producían visiones de la libertad”, “innovaciones pedagógicas”, etc., que los vuelve objeto de rescate para una historia de las ideas pedagógicas. Puiggrós anota en un contexto de análisis similar que la antinomia civilización y barbarie se articulaba en el pensamiento de la corriente “normalizadora” y sus seguidores “aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo” y eran el método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina las nociones que organizaban su práctica” (2003, p. 96).

Creemos que es preciso señalar, con un criterio que podría pensarse como metodológico,

¹³ Laura Catelli ha trabajado extensamente la noción de dispositivo de Foucault para pensar la racialización funcionando como tal y el racismo como un conjunto y sistema de figuras visibles que puede definirse como formas de manifestación del poder que impacta en el campo de la experiencia del sujeto. Ella combina la noción con la de imaginario de Castoriadis (2017, pp. 98 y ss). Para los efectos en nuestro texto parece productivo pensar que un archivo como *El Instructor popular* se constituye como una de las manifestaciones de un dispositivo en formación en las últimas décadas del siglo XIX. Es decir, no sería el reflejo de algo sino una de las numerosas articulaciones en las que se manifiesta un poder contextualmente situado. Por ello insistimos, a riesgo de generalizar, que ciertas persistencias de los discursos pedagógicos en el plano epistemológico y metodológico ocurren por estas funciones performativas del archivo. En ese sentido, el trabajo de Marcos Olalla antes referenciado, con el que compartimos grandes zonas de análisis, se dedica a desagregar las tensiones del discurso de Vergara en cuatro momentos específicos, “Discurso pedagógico/discurso político”, “La idea de progreso”, “Lo usos del derecho” y “La ley” (2016). Si lo leemos más allá de la claves de una historia de las ideas y de la claves de una historia intelectual (señalamos a ambas porque parece oscilar entre esas dos tradiciones lo cual aumenta su complejidad) es posible percibir con claridad en cada una de las dimensiones que describen los apartados las formas de poder y saber proliferantes que describe la noción de dispositivo, aunque no haya sido el enfoque del trabajo.

que la operación que desvincula el archivo de su contexto aumenta su productividad ideológica en el conocimiento que producimos. Nótese, sin embargo, que sin mencionar la dimensión práctica de este despliegue, es decir, las performances en el plano de las escuelas concretas y de las tecnologías estatales que poco a poco se desarrollan con ellas, queda bastante claro sobre cuáles exclusiones puede funcionar este discurso pedagógico. No parece ser este un problema menor dada la alta valoración que se tiene de la idea de cambio y transformación entre los discursos educativos que se describen a sí mismos como críticos, progresistas, liberadores, etc. Adriana Puiggrós, otra vez, es incisiva al respecto cuando compara las intervenciones pedagógicas de los socialistas y las ve coincidentes con las de Vergara en lo que respecta a su estructura. Los socialistas concibieron una pedagogía social que estaba destinada a los sujetos oprimidos, dice Puiggrós, pero preservaban la tensión entre los sujetos reales y los sujetos teóricos (mujer-obrero o niño) que provenían de las experiencias europeas (2006, p. 237).

En este punto la articulación del archivo siempre lidia con el problema de las tramas del estado y revela, al mismo tiempo, el vínculo entre las exclusiones del discurso normalista, en su índole pedagógica e institucionalizante con esa estatalidad que, en muchos sentidos, se tramita a partir del siglo XIX en Argentina en la reproducción de las condiciones de lo que varios autores llamaron colonialismo interno, es decir, en una ampliación de las formas y procesos culturales coloniales de la dominación ahora en el espacio del estado nación, lo cual añade complejidad al problema del universalismo y las operaciones de vaciado a las que hicimos referencia¹⁴. En todo caso, este no es un proceso unívoco y corresponde en cada momento cotejar las formas en que se produjeron negociaciones concretas por parte de los sujetos implicados.

Sin embargo, y para cerrar esta sección, nuestra preocupación aquí no avanza sobre esas consideraciones sino sobre el tipo de epistemología que se pone en juego, porque la valoración positiva de enunciados emancipatorios o transformadores en el discurso de *El instructor popular* no podría ser estudiada sin ese fenómeno de arrastre que está implicado en la relación exclusión/estatalidad/historia universal. De otro modo, hay un riesgo bastante alto en términos epistemológicos, pero también metodológicos, si se abandona esta articulación de los conceptos en favor de emanciparlos de sus contextos de emergencia. No nos referimos por cierto a ningún vínculo originario sino a una necesaria historización sin la cual la posibilidad de estar funcionando con categorías hiperreales, como vimos con Chakrabarty, es mucho mayor. El efecto de dichas categorías aquí es concreto: desplazan el análisis histórico entendido como análisis de las diferencias a favor de un elemento estable en el discurso, por ejemplo, un supuesto valor intrínseco de la idea de transformación, y como consecuencia se mueven al terreno donde los fundamentos que organizan nuestras encuestas se expresan moralmente reinscribiendo, en nuevo odre, las articulaciones de un dispositivo.

Ejercicio 2

Otro ejercicio que nos proponemos es el de ingresar en la institucionalidad de la escuela

¹⁴ El concepto de colonialismo interno tiene una historia dispar en la teoría producida en América Latina. En el estado actual de los debates teóricos contemporáneos, atravesados por el problema del colonialismo en casi todas las esferas de estudio, el colonialismo interno describe bien procesos complejos de negociación y de diferencia de poder en contextos de despliegue de la estatalidad. Y, por lo tanto, obliga a evitar las simplificaciones analíticas porque se trata nada menos que de la producción de subjetividad mediante las narrativas de la nación y las *performances* de la estatalidad. Para una revisión de las derivas y problemas del concepto y sus posibilidades heurísticas ver De Oto y Catelli "Sobre colonialismo interno y subjetividad. Notas para un debate" (2018).

y a las micropolíticas desplegadas en la tensión de las prácticas educativas con los criterios de autoridad desde los cuales se diseñan y llevan a cabo. El análisis busca mostrar la concreción de la narrativa civilizatoria en sus diferentes registros. Esto no sólo desde la descripción de la funcionalidad propia de las prácticas escolares sino desde la perspectiva operativa de las mismas en relación con procesos de continuidad de la colonialidad del poder que, en un estado-nación en formación, le reclama a la educación abonar la tierra para producir las bases de sistemas de representación que tiene la infancia o a los niños como sujetos privilegiados. En las prácticas escolares se mixturán en una trama sólida y circular las formas de producción de subjetividad requeridas en vistas a la nación, en los términos de una narrativa que acentúa el futuro como instancia de realización. Tal como vimos en el ejercicio anterior, el esfuerzo modernizador de creación de una ciudadanía se despliega no desde un tipo de sujeto presente que posee una determinada historia sino implantado desde una historia considerada universal.

Sin embargo, la justificación de la necesidad de la educación es exterior a la misma en varios sentidos. Uno, en términos ideológicos, es el que refiere a cierta concepción del despliegue de la historia y al lugar que le cabe a las instituciones de gobierno en él, como por ejemplo, al estado, a fin de sumarse a la locomotora del progreso. Otro aquél que, en términos políticos, territoriales y culturales, le cabe a la estructura colonial del poder que lee los problemas sociales en la clave de la imposición de su propio e indiscutible orden llamado civilización. Un papel no menor le corresponde al sentido producido desde teorías provenientes de disciplinas en formación como la psicología y la sociología, tomadas de la mano de la biología, con su descripción de las condiciones necesarias para el desarrollo natural de las capacidades cognitivas de los niños. Todos estos sentidos (exteriores) traccionan las prácticas escolares, las constituyen en medios cuyos fines trascienden la normalización del sistema educativo argentino, el control disciplinario y la fundación del estado soberano. Estos últimos se constituyen en medios, tan pronto como la historia y el poder colonial (estructura civilizatoria y del saber) quedan como inamovibles resortes que marcan la tarea por hacer. En una suerte de “petición de principio”, la educación es el ámbito de constatación deductiva de lo establecido como universal y necesario a la vez que constituye lo que lo sostiene, de aquí que las metáforas habiliten sin mayor inconveniente estos tránsitos (por ejemplo, las catorce escuelas inauguradas en 1884 en Buenos Aires se las consigna como “catorce templos” ofrecidos “al progreso moderno”, en *Instructor*, Año II, N° 31, 15 de julio de 1884, p. 344).

Esto supone, ahora en el nivel de las prácticas escolares concretas, también el despliegue del fenómeno de arrastre implicado en la relación exclusión/estatalidad/historia universal al que nos referimos antes en el Ejercicio 1. En este apartado, nos moveremos con dos tipos de archivos publicados en el *Instructor*, los relativos a actas de Conferencias pedagógicas e Informes de visitadores. Estos ocupan un espacio importante en la publicación bajo la conducción de Vergara como redactor y efectivamente, desempeñan una función vital para la fundación y articulación del sistema educativo argentino.

Las “Actas de conferencias pedagógicas”¹⁵ constituyen la crónica de reuniones de maestras realizadas de forma sistemática y con frecuencia quincenal o mensual a lo largo de los dos primeros años del desempeño de Vergara como inspector nacional y los “Informes de visitadores”¹⁶ son transcripciones de las observaciones y descripciones que

¹⁵ Las actas de Conferencias pedagógicas se encuentran en los números 1 a 19 del Año I, con excepción de los números 11 y 14, en 1884 hubo una única reunión, cuya acta se transcribe en el Año II, número 42 (Cfr. Ripamonti, 2016a y b).

¹⁶ Los Informes en el año 1883 corresponden a tres visitadores Sr. Antolín Rodríguez (escuelas del Centro y del Sur provincial), Sr. Manuel D. Videla (escuelas de San Vicente, Maipú y Luján en 1883) y Sr. Enrique Segura (escuelas de

estos realizan en circunstancias de supervisión de la actividad escolar (en especial los aprendizajes), el desempeño docente (en especial, la experticia o capacidad individual para el desarrollo de su función y la forma de enseñanza), el estado de los inmuebles escolares, los útiles existentes o necesarios y demás asuntos presupuestarios. Tienen en común la centralidad que ocupan las prácticas de enseñanza en los espacios institucionales concretos, las aulas o salones de clase que, en la época podían ser habitaciones de casas alquiladas o espacios remodelados en muchos casos, en condiciones, a veces, poco habitables o siquiera amables para el aprendizaje. El contrapunto con los textos correspondientes a los editoriales o los fragmentos de libros que se ponen en circulación y al alcance de docentes de la época, no señala tanto una diferencia como el objetivo e ideario del periódico, son las prácticas concretas las que deben instituirse y para ello, es necesario establecer las condiciones simbólicas y materiales. Lo interesante es que no se trata de un proceso gradual sino arqueológico de tiempo presente, dado que más allá de los pliegues, cada capa debe comenzar a realizarse (practicarse), (co)existir en el tiempo.

Las Conferencias pedagógicas fueron espacios de reunión de docentes en ejercicio que se organizaron como instancias de coformación, dada la escasa existencia de maestras/os con titulación e incipiente creación de escuelas normales locales. Respondieron a la directiva dada a los inspectores nacionales por parte del Consejo Nacional de Educación y configuraron un dispositivo pedagógico y disciplinario de desarrollo profesional y actualización de saberes, fundamentalmente, los relativos a la lecto-escritura. El Instructor

Vergara organizó cada una de las Conferencias en tres instancias: teórica (de carácter expositivo cuya índole era metodológica o procedimental), práctica (de ejercicio a través de lecciones de maestras/os a niñas/os presentes) y de diálogo y discusión crítica (reservada para comentarios, siempre a posteriori de las lecciones, donde se hacían observaciones, réplicas, aportes y acuerdos) (Cfr. Ripamonti, 2016b). Los temas y lecciones estuvieron marcados por principios pedagógicos pestalozzianos que exigían partir de la experiencia infantil (observaciones, reconocimiento, uso, etc.) para ascender a conceptualizaciones y luego de estas, a las formas de lecto-escritura. De este modo, saberes relativos a aritmética, geometría, lengua, geografía, historia, religión, dibujo, gimnástica requerían conocer los modos de aprendizaje infantil y su desarrollo “natural”, tener en cuenta el interés de los niños, concentrar su atención así como garantizar su integridad en un clima de trabajo disciplinado pero de despliegue libre, en términos de movimiento y motivación, con adecuada articulación de lo físico y lo intelectual.

Las actas muestran la lógica que amalgama las instancias que respetan las Conferencias y que las soporta desde dos registros: histórico-ideológico y pedagógico-didáctico. El primero se visualiza en las diferentes mediaciones que permiten ligar el sentido de la historia universal y el lugar de cada docente en ese despliegue. El segundo, en el mapa que las lecciones prácticas modelan respecto de la enseñanza de los saberes fundamentales para transformar cada sujeto en un agente del progreso (en “soldados”, “vencedores”, “obreras de progreso”). Las Conferencias constituyeron espacios de formación colectiva, de dictado y escucha de exposiciones (de las que todos, incluidas mujeres -casi inexistentes en experiencias de conferencias de otras provincias como Buenos Aires-, participaron) y puesta en práctica de lecciones a fin de objetivar y dismantelar naturalizaciones en torno de cómo aprenden los niños y qué saben las/os maestras/os al respecto. No hay gestas

Rosario, Junín, San Martín y La Paz), sumados a ellos, en 1884, se incorporaron (nombrados a veces como “sub-inspectores”): Sr. Cesáreo Barahona (escuelas de Junín, San Martín), Sr. Rodolfo Bacca (Guaymallén) y Sr. M. Escalante V. (escuelas de San Vicente, Maipú y Luján). Los informes se distribuyeron de forma regular desde el número 6 de la publicación hasta el 41 en el periodo de Vergara como redactor. Resultan complementarios a estos en el mismo periódico, las Memorias de la Superintendencia de Escuelas, datos censales e informes del propio Vergara.

individuales. Se trata de un llamado épico que se logra en conjunto. Nos encontramos con reuniones que pretendían transformaciones desde la participación activa de los diferentes actores (Ripamonti, 2016a), no tanto en vistas a un proceso colaborativo sino performativo, de corte vocacional, porque sin la mediación de maestros/as (directivos, preceptores, ayudantes) los objetivos educativos y de progreso cultural no se alcanzarían.

Los maestros tendrán donde ir á estimularse mutuamente y á perfeccionarse en su profesión. Allí tratarán las principales cuestiones pedagógicas, metodolojía, disciplina y gobierno escolar. Y no sólo se disertará sino que se practicará, aplicando las teorías expuestas en lecciones dadas allí mismo en los diferentes ramos. (Presentación de Vergara, *El Instructor*, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 6-7)

En un análisis de índole epistémica, estas reuniones nos podrían brindar “indicadores tácticos” relativos a lo que Foucault llamó “discurso imperativo”, propio del orden de toda teoría y que podemos identificar desde un campo de fuerzas reales que “un sujeto hablante jamás puede crear por sí solo” (Foucault, 2009, pp. 17-18). Porque tales indicadores de alguna manera señalan dicho campo de fuerzas que es hacia donde nuestro análisis se dirige. Obligatoriedad, expositores definidos, temas previstos, temas excluidos, discusiones arbitradas, matriz disciplinar (lógica y pedagógica) especificada y delimitada, dan cuenta de un esquema de producción jerarquizado, modelado cuya performatividad no se agota (ni pretende) en transformaciones educativas necesarias para enfrentar al analfabetismo y la carencia de maestros titulados, sino que debe obtener la potencia de operar los pliegues para materializar el sentido de la historia situado en un decurso universal que exigía sustituciones y supresiones de las expresiones culturales que corresponden a momentos anteriores. Lo que encontramos aquí es el esquema práctico de inteligibilidad que configurará la educación organizada como sistema institucional. El krausismo juega entonces su papel en el registro ideológico y práctico político. Le había llegado a Vergara a través de Scalabrini Ortiz en la Escuela Normal de Paraná en su etapa como estudiante (Cfr. Alvarado, 2011), además tenía conocimiento del accionar de la institución que congregaba a los krausistas españoles desde 1876, ILE (Instituto de Libre Enseñanza), entre ellos, Francisco Giner de los Ríos (se puede observar el espacio dado a la situación de la ILE, en una transcripción de nota de *La Nación* en el *Instructor* número 40, p. 452 y ss.). El despliegue dialéctico-progresivo de la historia exigía sujetos activos (propendientes a la autonomía en el orden pedagógico) y un contexto de libertad que brindara las condiciones sociales para tal movimiento. Aquí interesa marcar que ambos registros se engrapan desde la preeminencia de una lógica de la identidad. Las relaciones de poder, las luchas y desafíos producen efectos en el orden de los saberes y por lo tanto, en la configuración de lo real-histórico. Esta amalgama nunca arriesga la identidad moderna de sujeto representacional y objeto representado y la consecuente armónica vinculación teoría-praxis, siendo esta última rectora en el orden pedagógico y, por esto, desde aquí podemos interpretar el papel de las conferencias y las visitas a escuelas, en los términos de diferentes sistemáticas de articulación, que construyen un “sentido común” a la vez que lo despojan de la parcialidad cultural y civilizatoria que posee, sostiene y defiende.

En esta línea, interpretamos la aparición de las “Lecciones sobre objetos”, prácticas en las que el/la maestro/a parte de un objeto seleccionado (cosa, animal, artefacto, prenda, mineral, etc.), desde el cual, guía y pauta sucesivas observaciones y caracterizaciones a través de preguntas. Las lecciones tenían un tiempo asignado y solían figurar como una asignatura más. Las mismas llegaban a maestros a través de textos donde se desarrollan las instrucciones para la adquisición de conocimientos en un género de enseñanza oral que

privilegia la conversación¹⁷. En la primera lección sobre objetos publicada en el periódico, traducida del francés por Manuel Videla, sobre “el reloj”, se aclara lo que aportan a los aprendizajes estos ejercicios, básicamente obtener ideas de diferente grado de complejidad, a partir de las cosas mismas e identificar cualidades que pueden no estar “bajo el dominio de los sentidos” pero son constitutivas de las cosas. “Poner a la vista”, observar, descubrir analogías y diferencias, nombrar son operaciones que permiten trazar esquemas objetuales que clasifican “lo artificial” y “lo natural”, “lo indígena” y “lo exótico” y gradualmente avanzan hacia la organización de clases, especies, etc. (*El Instructor*, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, pp. 6-14). Estamos ante un proceder que configura una comprensión racional que organiza lo real. Siempre se debe seguir el “orden natural” de las facultades de los infantes, permitiendo que descubran por sí mismos, proponiendo una dificultad por vez, desarrollando la idea y después la palabra, etc. ¿Cuáles son esos objetos? Desde la mesa o un vaso al gato, la cal o el carbón a una hoja de rosa, la miel o la aguja de coser al pizarrón y la tiza. Las lecciones también podían focalizarse en formas (como figuras de líneas rectas o curvas) o cualidades (como colores), estados (como el sueño), incluso ideas morales (vinculadas al bien, el alma, etc.). Es posible leer la descripción de una lección sobre objetos para un salón de clases norteamericano, en el manual de Calkins por ejemplo y una versión semejante, en la instancia práctica de algunas conferencias de *El Instructor*. Hay una secuencia de la configuración del pensamiento desde la oralidad, marcada por un proceso lógico predeterminado, que procede desde el análisis (basado en la observación) a los nombres y el fin de cada parte y el uso del objeto en cuestión¹⁸.

En una suerte de analogía o (co)existencia, de lo que se trata es de incluirnos en un proceso civilizatorio que determina la lógica del pensamiento y por lo tanto, la lógica de configuración del mundo a través del conocimiento de las cosas, sus formas, cualidades, significado, uso. Las cosas, sin más. ¿Acaso podría discutirse la existencia de las mismas cosas para todos y la importancia de la educación escolar para conocerlas? Efectivamente,

¹⁷ Con un importante uso en EEUU, las lecciones aparecieron en diferentes manuales, uno de los más conocidos aquí fue el de Calkins (1870), *Manual de Lecciones sobre Objetos*.

¹⁸ Ejemplo: en la 2ª Conferencia de Maipú, la Srta. Quiroga ante el pedido de Vergara, improvisa una lección sobre objetos: (Tomando una silla y dirigiéndose a los niños) Maestra: ¿Qué es esto?

Niños: Una silla

M: ¿De qué es esta silla?

N: De esterilla ...

M: ¿Y cómo se llama esta parte que toco?

N: Espaldar.

M: ¿Y esto como se llama?

N: Patas.

M: ¿No pudiéramos darle otro nombre?

N: (Varias) Sí, señorita.

M: ¿Qué nombre le daríamos?

N: Pies.

M: ¿Cuántos pies tiene la silla?

(...)

M: ¿Quién puede decirme qué es lo que estoy tocando?

N: (Todos) Asiento, señorita.

M: ¿Puede alguno de estos niñitos decirme para qué sirve el asiento?

N: (Todos) Para sentarse.

M: Si la silla no tuviera asiento, ¿qué sucedería?

N: Que no serviría para sentarse (unos), que se caería el que se sentara (otros).

M: Pues bien, el asiento se precisa en la silla para poder sentarse y ahora quién puede decirme lo que estoy tocando (...)

N: (Varios) Se llama patas, (unos) sirve para que la silla esté parada, y algunos para que la silla no se *queiga*.

M: ¿Qué les parece a Udes.? Este niño ha dicho ‘para que no se *queiga*’.

N: (varios levantan la mano) Ha hablado mal señorita, debe decirse caiga y no *queiga*.

M: Muy bien niñitos, udes tienen razón y este niño en lo sucesivo sabrá decir caiga y no *queiga*. (...)

(*El Instructor*, Año I, N° 7, 15 de julio de 1883, p. 59-60)

las lecciones constituyen un dispositivo pedagógico de cuño positivista que se fundamenta en la experiencia como inicio de los procesos cognitivos. Desde este ejercicio, observamos que hay una experiencia despojada de los componentes culturales que la conforman, en el sentido de una operación de neutralidad del conocimiento, que trasunta el recorte didáctico-escolar, para disponer un mundo civilizado con las cosas que corresponden que habiten el mismo. Puiggrós se refirió oportunamente a la historia de la educación argentina y latinoamericana elaborada a partir de un curriculum formal y hechos legales que, soslayando aspectos procesuales y prácticos depuestos por aspectos formales y estructurales, pierde de vista las “tácticas escolares” bajo una operación de “ocultamiento de su carácter de selección” (1990, p. 262). En este caso, *El Instructor* nos ofrece la posibilidad de abordar las prácticas concretas y desmontar analíticamente las “arbitrariedades culturales” (*Ibidem*). Las actas de conferencias muestran un interesante trasluz de las mismas. Estas aparecen con fuerza pero su prevalencia junto con el importante y sustantivo lugar asignado a los actores, no deriva en consideraciones contextuales, culturales o biográficas específicas que dotarían de densidad popular a la experiencia inicial del acto educativo, sino en la postulación de sujetos necesarios, universalizados y deshistorizados por obra de la lógica de identidad razón - mundo que despliega, a través de tensiones y fricciones que deben ser superadas en el movimiento de la naturaleza / historia humana.

Los informes de los visitadores corresponden a subinspectores de escuelas municipales distribuidas provincialmente por zonas (de varones, de niñas y mixtas, elementales y graduadas), entre ellos, Antolín Rodríguez, Manuel Videla, Enrique Segura, Benjamín Zorrilla. En el periodo registrado ninguna mujer se desempeñó en ese cargo. Nos encontramos en un contexto de organización de modalidades de control y seguimiento de la práctica y del acontecer escolar cotidiano y concreto. Las visitas permitían, desde un relevo *in situ* de la información, conocer la situación de cada escuela, quiénes eran los docentes a cargo (desde directores y preceptores a ayudantes), la enseñanza (de Lenguaje, Lectura, Aritmética, Caligrafía, Geografía, Dibujo, Historia, Gimnástica, Labores de manos, Religión, Moral y Urbanidad, Lecciones sobre objetos), sus “progresos” y sus “vicios”, la asistencia efectiva, el estado edilicio y los recursos necesarios, disponibles y carentes.

Los registros ofrecen observaciones y datos pero también opiniones, críticas y sugerencias del propio visitador en lo que respecta a la experticia de cada maestro/a, a su desempeño, a los aprendizajes de los niños, al estado del edificio y el material de enseñanza¹⁹. Las escuelas eran en su mayoría casas o habitaciones con escasa iluminación, mal mantenidas, sin el mobiliario básico ni los recursos mínimos. Prácticamente todos los informes parten o incluyen descripciones edilicias, intervenidas con prescripciones y reclamos.

El edificio fiscal en que funciona esta Escuela, dirigida por la preceptora Srta. Primitiva Palacios, precisa blanqueo de una pieza, acomodar el piso en las salas y corredor, hacer el brocal y cubierta de la letrina que es un peligro constante (en el estado en que se encuentra) para las alumnas... (Informe de Manuel Videla sobre Escuela Elemental N° 3 de Niñas, *El Instructor*, Año I, N° 12, 30 de septiembre de 1883, p. 124)

Las bancas de la clase son simples bancos sin escritorio. Por lo cual para escribir se ven obligados los niños a sostener la pizarra con un brazo que hace las veces de mareos, ó a sostenerlas sobre sus rodillas inclinando el cuerpo 45 grados de la vertical posición verdadera para escribir. Pienso que se perjudica mucho a los niños con esta falta i compadezco lo que

¹⁹ Estos informes se transcriben desde el N° 6 del periódico y prácticamente en todos los restantes, con excepción dos o tres casos en los que, sin embargo, se ofrecía información censal o estadística semejante a la que brindaban las inspecciones.

sufrirán obligados à permanecer por algún tiempo en tan violenta posición. Se hacen por consiguiente mui necesarios los bancos-escritorio para esta clase. Mucho mas si se considera que la escuela en jeneral es de las más concurridas i que debe poseer por tanto mayores elementos i comodidades. (Informe de Antolín Rodríguez sobre Escuela N° 1, *El Instructor*, Año I, N° 6, 30 de junio de 1883, pp. 53-54)

Es importante destacar que la construcción del registro posee el carácter de relato y cuando se informa sobre la dimensión pedagógica las observaciones se desplazan a valoraciones desde un “deber ser”, muchas se traducen en orientaciones y prescripciones a docentes o reprimendas a directivos. Por ejemplo, a partir de clases de Geografía en la misma visita antes citada de Rodríguez, este acota:

La idea de representación de la tierra deberá darse gradualmente no de un golpe i sin preparación alguna como se hace con jeneralidad, diciéndoles: ‘Esto es Mendoza, esto es la República Argentina’(...) Los niños aprenden, es verdad, a señalar los lugares en el mapa pero tal conocimiento es conocimiento mecánico puesto que no se dan cuenta de su significado. (Continuación Rodríguez. *El Instructor*, Año I, N° 7, 15 de julio de 1883, p. 64). [Respecto de la ausencia de Lecciones sobre objetos] Tengo que manifestar el descuido del Director más que ningún otro, al no dar estricto cumplimiento al programa desde un principio: que él es responsable de sus faltas i de las de los demás empleados en este asunto (*Ibidem*).

De algún modo los problemas se configuran en el nudo narrativo, las condiciones objetivas y las responsabilidades subjetivas componen los escenarios escolares sobre los que es necesario intervenir para transformar, esto es puntualizando errores y prescribiendo prácticas.

Lenguaje. Se ejercita a las alumnas en nombrar objetos aplicándoles algunas cualidades, nombres de animales machos y hembras, aplicándole igualmente cualidades y acciones (...) Estos ejercicios son también demasiado lentos porque la maestra siendo poco activa, no incita á sus alumnas a una constante actividad. Es necesario dar el ejemplo y procurar que las alumnas lo imiten. (Informe de Antolín Rodríguez sobre Escuela Graduada N° 1 de San Vicente, *El Instructor*, Año I, N° 6, 15 de agosto de 1884, p. 371)

Con diferente énfasis, pero como una constante se presenta la preocupación por el grado de ajuste con el programa oficial nacional así como estadísticas sobre exámenes, asistencia obligatoria y acrecentamiento de matrícula. En los informes encontramos también confrontaciones interesantes entre lo que arrojan las visitas y las conferencias. Un punto crucial era el del método de la lecto-escritura. Vergara invirtió esfuerzos en mostrar en muchas conferencias la necesidad de un cambio del método tradicional, “fónico” y “alfabético” por letras (y deletreo) por el que denomina “sintético-analítico”, por palabras como unidades de sentido y mediando la conversación como instancia previa necesaria²⁰. Estaba convencido de la necesidad de enseñar desde el libro y el gusto por la lectura, esto era imposible si se trabajaba por repetición de sonidos sin significado. Los informes daban cuenta de las dificultades para operar esos cambios pedagógicos y la coexistencia de métodos. Enrique Segura quien es más escueto en sus registros, dice por ejemplo:

El primer año a cargo del Preceptor compuesto por 30 alumnos, presentes en la Escuela los días de la visita 23, los que examinados, clasifiqué su instrucción en la forma siguiente:
Lectura. Unos alumnos leen sílabas en el Cuadro N° 10. Otros lo hacen por palabras en el N° 17 y otros de corrido en el Libro de las Escuelas. Unos i otros regular. (*El Instructor*, Año II, N° 27, 15 de mayo de 1884, p. 202)

Entre los informes de 1883 y los de 1884, se aprecian ciertas diferencias, de a poco un estilo predominantemente narrativo va dando lugar a uno de índole mayormente

²⁰ Al respecto véase el interesante análisis de Alvarado (2016) sobre la propuesta de vergariana del método de lectura.

informativa. Se evidencia un proceso de formalización del lenguaje en el que el relato (que produce y contiene datos) da lugar a enumeraciones y calificaciones expuestas linealmente.

Lectura. Leen regular, letras y sílabas en el cuadro 5°.

Caligrafía. Escriben en pizarras manuales el alfabeto minúsculo y sílabas bilíteras con letras de palo corto, regular.

Aritmética. La numeración de 1 a 9 y cálculo mental de sumar, unos regular y otros mal.

Religión. Aprenden el rezo. (...)

(Informe de E. Segura sobre Escuela Nocturna de Adultos, dirigida por Dr. Martín Palero. *El Instructor*, Año II, N° 39, 15 de agosto de 1884, p. 444)

El recorrido por todos los informes permite observar un despliegue de operaciones de universalización y deshistorización de las subjetividades participantes cuyas características socio-culturales concretas aparecen en *epojé*. Pero esas operaciones juegan y tensionan todo el tiempo lo universal con las singularidades a inscribir en él. Esas singularidades son redibujadas en cada registro. No hay un espacio estabilizado. La complejidad cultural nombrada desde el analfabetismo quiebra toda tradición. No hay prácticas locales para recuperar. Hay sujetos que educar. El interés por los aprendizajes, lo es desde la configuración de “los niños” y los procesos intelectuales específicos por su naturaleza, caracterizada por la disciplina pedagógica en creciente desarrollo.

El Instructor nos abre una ventana a un mundo generalmente vedado, el de las prácticas escolares y con ellas a esos puntos ciegos sobre los que decíamos opera la noción misma de lo civilizatorio, lo educacional en ella y las herramientas concretas de gestión de las poblaciones afectadas. Los archivos muestran la amalgama de una lógica reguladora, procedimientos de legitimación y subjetividades en juego. El periódico nos repite en varias ocasiones que la educación es tanto arte como ciencia al igual que el magisterio (N°6, p. 43). De hecho, desde esa trama teórico-ideológica y práctica es que produce su legitimidad y su voz propia en un proyecto histórico-político. Las conferencias y los informes de los visitantes aportaron al mismo la construcción de un diagnóstico de situación desde el que se tomaban decisiones políticas.

El Instructor configura una respuesta a un desafío político-educativo. Una respuesta a un proyecto de historia universal. Los dos ejercicios propuestos, uno desde textos que brindaron el encuadre ideológico político y pedagógico de la configuración del sistema educativo y otro desde los que expusieron las prácticas que debían ser modelizadas en virtud de aquéllos sentidos, nos muestran efectos y desplazamientos de estabilización, es decir, formas de fundamentación y sustentación de la institucionalidad emergente. Un ejemplo, el valor intrínseco de la idea de transformación y de libertad en el primer ejercicio y de la pedagogía (como conocimiento científico y como arte orientador de la práctica) en el segundo. En ambos prima la idea de producir una subjetividad y con ella, sustituir las existentes que como punto de partida y de llegada son requeridas para el progreso nacional, que es la avenida de acceso a nuestro lugar en la historia universal. Quizás lo más valioso sea hoy, ejercitar desde nuestros propios anclajes crítico-analíticos, cierta conciencia de “resistencias a las teorías”, como dijo Edward Said, desde “aquellas experiencias o interpretaciones concretas con las que se está en conflicto”, y abrirlas “a la realidad histórica, a la sociedad, a las necesidades e intereses humanos”, señalando “aquellas instancias concretas tomadas de la realidad cotidiana que quedan fuera o justo al margen del área interpretativa necesariamente designada de antemano y por tanto circunscrita a partir de entonces por toda teoría” (Said, 2008, p. 323).

Referencias

- Alvarado, M. (2011). Notas sobre una pedagogía Krauso humanista, *Otros logos. Revista de estudios críticos*, N° 2/ nov. 2011. http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0002/Articulos%20definitivo/Mariana_Alvarado.pdf
- Alvarado, M. (2016). "Políticas de lectura: entre *El Instructor popular* y *La Mamá*". En Olalla, M.; Alvarado, M., Ripamonti, P.; Price, F., *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor popular, en la educación argentina de fines del siglo XIX* (pp. 165-193), Qellqasqa.
- Catelli, L. I. (2017). Lo racial como dispositivo y formación imaginaria relacional, *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*, 6 (12), 89-117, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/18900>
- Chakrabarty, D. (1999). "La poscolonialidad y el artificio de la historia: ¿quién habla en nombre de los pasados 'indios'?". En Dube, S. *Pasados poscoloniales* (pp. 623-658), El Colegio de México.
- De Oto, A. & Catelli, L. (2018). Sobre colonialismo interno y subjetividad notas para un debate, *Tabula Rasa*, (28), 229-255, <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.10>
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. Columbia University Press.
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Gasquet, A. (2010). *Oriente al Sur. El orientalismo literario argentino de Esteban Echeverría a Roberto Arlt*. EUDEBA.
- Hall, S. (2008). "¿Cuándo fue lo "postcolonial"? Pensando en el límite". En AAVV, *Estudios Poscoloniales. Ensayos fundamentales* (pp.563-585), Traficantes de sueños.
- El Instructor popular*. Órgano de la Educación. Revista sostenida y dirigida por la Superintendencia de Escuelas. Editor José A. Moyano. Redactor Carlos N. Vergara. Resguardado en: Biblioteca Popular Gral. San Martín, Mendoza, Argentina. Números 1° a 42°, Años I y II, 1883-1884.
- Marx, K. y Engels, F. (1976). *Marx & Engels Collected Works Vol 06. Marx and Engels: 1845-1848*. Lawrence & Wishart.
- Mudrovic, M. I. (2019). The politics of time, the politics of history: who are my contemporaries? En *Rethinking History*, 23:4, pp. 456-473.
- Mudrovic, M. I. (2018). "La línea del tiempo y la historia desde las "políticas del tiempo", Ponencia presentada en II Simposio Internacional de Historia de la Universidad Estatal de Goiás y XII Encuentro Regional de ANPUH-GO, Conflictos de Historia: Perspectivas historiográficas y prácticas docentes, Universidad Estatal de Goiás / Campus Pires do Rio-GO.
- Olalla, M.; Alvarado, M., Ripamonti, P.; Price, F. (2016). *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor popular, en la educación argentina de fines del siglo XIX*. Qellqasqa.
- Olalla, M. (2016). "Sobre la triste igualdad". Las ideas de derecho, progreso y pueblo: la concepción de la historia de Carlos Norberto Vergara en el *Instructor popular*. En Olalla, M.; Alvarado, M., Ripamonti, P.; Price, F., *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor popular, en la educación argentina de fines del siglo XIX* (pp. 59-95), Qellqasqa.
- Puiggrós, Adriana (1990). *Historia de la educación argentina. Tomo 1: Sujetos, Disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885- 1916)*. Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Ripamonti, P. (2016a). "'Comercio de ideas': las conferencias pedagógicas en el Instructor popular". En: Olalla, M.; Alvarado, M., Ripamonti, P.; Price, F., *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor popular, en la educación argentina de fines del siglo XIX* (pp. 125-164), Qellqasqa.
- Ripamonti, P. (2016b). "'Contra la ignorancia': reuniones de maestras/os, un lugar entre los saberes y las prácticas". En Olalla, M.; Alvarado, M., Ripamonti, P.; Price, F., *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor popular, en la educación argentina de fines del siglo XIX* (pp. 195-223), Qellqasqa.

- Rodhes, C. (1902) "The last will and testament of Cecil John Rhodes with elucidatory notes to which are added some chapters describing the political and religious ideas of the testator", editado por BY VV. T. Stead. Recuperado de https://archive.org/stream/lastwilltestamen00rhodiala/lastwilltestamen00rhodiala_djvu.txt el 25/02/2020.
- Rufer, M. (2016). "El archivo: de la metáfora extractiva a la ruptura poscolonial". En Rufer, M. & Gorbach, F. *(In)disciplinar la investigación. Archivo, trabajo de campo y escritura* (pp.160-186), Siglo XXI Editores.
- Said, E. ([1978] 1990). *Orientalismo*. Madrid, Libertarias/ Prodhufi.
- Said, E. (2008). "Teoría ambulante". En: Said, Edward (2008). *El mundo, el texto y el crítico*. De Bolsillo.
- Sarmiento, D. F. (2009) "África. Carta a Juan Thompson, por Domingo Faustino Sarmiento". En Cristoff, M. S. (ed.). *Pasaje a Oriente. Narrativa de viajes de escritores argentinos* (pp. 63-114), Buenos Aires, FCE. (Publicada originalmente en 1848 "Viaje por Africa: carta de D. Domingo Sarmiento al Sr. D. Juan Thompson" Madrid, Imprenta y librería de la publicidad).
- Vergara, C. (2011). *Pedagogía y revolución: escritos escogidos / Carlos Vergara; con presentación de Flavia Terigi y Nicolás Arata*. UNIPE- Editorial Universitaria.