

**Preguntas andadas. Preguntas por andar.
Desandando preguntas.
Carlos Norberto Vergara y una tesis**

Mariana Alvarado*

Ar

23-36

Resumen

El artículo anoticia al lector de las encrucijadas que fueron sistematizadas como conclusiones parciales en la tesis doctoral *Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el Siglo XX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Vergara (1859-1929)*. Un apunte de preguntas que orientaron el recorrido sobre la producción vergariana que, sin incurrir en la voluntad de exploración, atraviesa la distancia entre las explicaciones y la comprensión, entre la cientificidad y el deseo. La/s pregunta/s, por tanto, no son anecdóticas ni responden a un "estilo"; presentan, en todo caso, la intransigencia de una inconformista. Ciertos

Abstract

The article reports on the crossroads leading to discourse of an educationist who lived in Mendoza, Argentina. These are the conclusions of the thesis. The extravagance of the question is that the lines suggests that guided the course of a practice of reading and writing. A thesis is organized control devices methodological knowledge production and reproduction condition. Then, the author intends to suspect the questions that conclude. The article "closed" with conclusions that open. The paper presents three sets of questions and possible ways to move the view or start writing a new one.

* Doctora en Filosofía (FFyL-UNCuyo). Becaria Postdoctoral en CONICET, con lugar de trabajo en el Instituto de Filosofía Argentina y Americana (FFyL-UNCuyo). Correo electrónico: marianaalvarado@yahoo.com

Mariana Alvarado

dispositivos de control y vigilancia no solo organizan metodológica y epistemológicamente la producción de un tipo de conocimiento, sino que además intervienen en las condiciones que lo producen para que se exponga una tesis y, en algunos casos, para que se escriba. Tal vez, las preguntas sugieran otro modo de cerrar-abriendo, de no-cerrar o, simplemente, de comenzar en las huellas de un camino a transitar en esta tesis o de des-andar en otra. Cada interrogante señala el matiz de la marcha como "ejecución" y el ritmo no "mimético" de quien la camina.

Palabras clave

C. N. Vergara
Educación alternativa
Krausismo pedagógico

Key words

C. N. Vergara
Alternative education
Krausismo teaching

Fecha de recepción:

15 de Agosto de 2012

Aceptado para su publicación:

18 de Junio de 2013

Apunto preguntas que orientaron el recorrido de mi práctica de lectura-escritura emprendida para la producción de mi tesis doctoral sobre los discursos de fines del siglo XIX y principios del XX del pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara. Un recorrido que divisaba un destino preciso, expresado inicialmente en las hipótesis y desmembrado en los objetivos, pero que fue caminado sin pasos estables. Un hacer marcha motivado por la inconformidad de la que pregunta y por la urgencia de la pregunta. Si el preguntar filosófico es inconformista y no puede dejar de incomodar con las preguntas, requiere, en ese tránsito, del compromiso y la congruencia. De lo que se trata, en todo caso, no es de buscar respuestas, sino más bien de ampliar los límites de lo que puede ser pensado. Un camino y varios caminos que en su intransigencia anda para desandar y desanda para andar; pregunta para pensar y piensa preguntando. Aun así, no se trata de no buscar respuestas, sino más bien de no conformarse con alguna de ellas, las que clausuran el camino, las que imposibilitan andares, las que anticipan de algún modo aquello que se transita, las que requieren de la confirmación de lo ya sabido, las que amputan posibilidades de encuentro en la ignorancia con el otro, las que insisten en sostener la distancia entre las explicaciones y la comprensión, entre hablar lo escrito y su escribir, entre el texto y la experiencia de la lectura.

El objeto de la investigación, en este caso, han sido discursos pedagógicos; los producidos en la República Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX; específicamente, los textos de C. N. Vergara publicados en diversos formatos desde 1880 a 1924. En este sentido, el objeto, el texto, arroja a un abismo sostenido entre “el hablar del texto”, creyendo posible una exterioridad a los discursos que la lectura aborda, o bien “escribir” el Texto, esto es, “desbordar el discurso normal de la investigación”. El Texto, entonces, desborda a la obra. El Texto se construye. El Texto es un campo. Hablar del Texto, en todo caso, es nombrar una práctica de lectura-escritura (Barthes, 1972: 103-108).

Las preguntas no son anecdóticas, sino más bien una invitación a leer *Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el Siglo XX. El lugar de la diversidad en el pensamiento de Carlos Vergara (1859-1929)*¹. Presentan, finalmente, un inconformismo, cierta intransigencia y, en palabras de A. A. Roig, un “saber de compromiso”. Por no querer desvincularse de las condiciones empíricas de existencia, entiendo que estas preguntas delatan una preocupación socio-política. Se instalan después de mucho desandar, antes de andar y, ahora, andando todavía. En las preguntas reanimamos el círculo de la indagación y, al mismo tiempo, sostenemos la posibilidad de otros caminos en nuevas preguntas para otras lecturas sobre textos de finales del siglo XIX situados en la Argentina, aunque laterales al discurso imperante en el Río de la Plata.

¹ Tesis doctoral en filosofía. FFyL. UNCuyo. Mendoza. 2012. Directora: Clara A. Jalif de Bertranou. Co-directora: Adriana Arpini.

Algunas respuestas podrán encontrarse explicitadas en las páginas de la tesis; en otros casos, los interrogantes expresan intenciones para nuevos recorridos y, en algunos otros, insinúan el tono de la marcha y el ritmo de los pasos. Asumimos el riesgo de presentar, en un artículo “difuso”, una “tesis difusa”, haciendo una analogía con la apuesta vergariana por una “institución difusa”.

La tesis filosófica se organiza en tres momentos: una introducción, dos apartados, en los que se presenta el cuerpo argumentativo, y un anexo. En el primer momento, introducimos el marco teórico metodológico que sitúa la tesis doctoral en la encrucijada entre Filosofía Práctica, Historia de las Ideas y Pensamiento Argentino. Seguimos los lineamientos teóricos y metodológicos de José Gaos, Arturo Andrés Roig, Roland Barthes y Julia Kristeva para delimitar nuestra práctica de lectura-escritura. Presentamos el recorrido académico que nos permite, por un lado, nombrar el problema en torno al cual se han formulado las hipótesis y los objetivos y, por otro, instalar la cuestión de que una pregunta filosófica es una pregunta personal pero en contexto. En un segundo momento, articulamos el cuerpo de la tesis en dos partes. Por un lado, presentamos tres capítulos. En el primero, abordamos los procesos en los que se asentó la constitución del sistema educativo argentino de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Seguimos un rastreo diacrónico que apela a prácticas y discursos plasmados en cuerpos legales articulados en instituciones, para acotar, con insumos provenientes de la Historia de la Educación, tres periodos (1880 a 1916; 1916 a 1930; 1930 a 1945), que permiten emplazar el discurso y la praxis de Carlos Norberto Vergara como una alternativa a la dificultosa invención de la educación argentina que terminó por imponerse. En el segundo capítulo de esta primera parte, instalamos el desarrollo de la vida intelectual argentina a fines del siglo XIX y principios del XX con la extensión del espiritualismo que pudo expresarse como eclecticismo, racionalismo, panteísmo, pesimismo, krausismo; tendencias vinculadas con cierto romanticismo y con el liberalismo doctrinario. Comentamos el modo en que circuló el krausismo en Europa y en Iberoamérica: la filosofía de Karl Christian Friedrich Krause se divulgó en Bélgica, Holanda y España, así como en nuestro país. Contextualizamos el krausismo español, cuando pasó de ser un movimiento filosófico adherido a las ideas de Krause a constituirse en una práctica de renovación educativa y ética en el Instituto Libre de Enseñanza. Presentamos, siguiendo la tesis de Arturo Andrés Roig, al krausismo argentino en clave jurídica, política y pedagógica, en las figuras de Wenceslao Escalante, Hipólito Yrigoyen y Carlos Norberto Vergara respectivamente. Señaladas las tendencias de las que el krausismo fue una de las manifestaciones que pudo mantenerse sin interrupción hacia las tres primeras décadas del siglo XX, enmarcamos el pensamiento filosófico y el discurso pedagógico de Carlos Norberto Vergara como krauso-positivista. En el tercer capítulo de esta primera parte, hacemos una reseña de la producción teórica del pedagogo y pensador mendocino. En la segunda parte fue posible extraer los conceptos krauso-positivistas a partir de cuales Vergara formula una praxis

pedagógica, una filosofía de la educación y una teoría política, desde las cuales podrían proyectarse una economía y una epistemología. Presentamos, en el tercer capítulo, una lectura cronológica y genealogía de la vida, los discursos y la praxis de Carlos Norberto Vergara. Mostrar localizaciones críticas en su itinerario intelectual, bajo la consideración de algunas coordenadas biográficas, articuladas con el magisterio predominante antes de terminar el siglo XIX, permitió construir una periodización de su ideario en tres momentos: “campana pedagógica krausista”, “experiencia de la reforma”, y “revolución desde los libros”. Damos cuenta de su praxis pedagógica revolucionaria, así como del uso público de la palabra en la prensa normalista y la formación de formadores.

Por otro lado, en la segunda parte del cuerpo de la tesis, articulamos tres capítulos. Recorremos el núcleo filosófico fundante de la praxis y el discurso pedagógico de Carlos Norberto Vergara en sus “desbordes”: K. C. Friedrich Krause, Georg Hegel, Herbert Spencer. Identificamos y extraemos categorías krauso-positivistas desde donde se pueden re-significar las categorías de “reconocimiento”, “diversidad” e “integración”, acopladas a los fundamentos propios de la institución educativa en clave vergariana, así como los que articularon su teoría política y del Estado en clara sintonía krauso-positivista. En el segundo capítulo, transitamos el krausismo pedagógico español en la Institución Libre de Enseñanza y reconstruimos la experiencia en la Escuela Normal Mixta de Mercedes para sistematizar lo que, entendemos, se presentó como el krausismo pedagógico latinoamericano de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En el último capítulo, conformamos un “tejido textual” que admite contrastar algunas sentencias socráticas con las nociones prácticas de “conocimiento”, “cuidado”, “autogobierno” y “autoaprendizaje”.

Presentado el esquema general de la tesis y, antes de instalar las preguntas para caminarla, destinaremos algunas líneas a Carlos Norberto Vergara, aludiendo a algunas voces de la época.

El pedagogo

Cumplió con la misión encomendada a la mayoría de los normalizadores graduados de la Escuela Normal de Paraná, pero a contrapelo del sistema, como normalista. Así lo atestiguaban *El Boletín* y *El Censor*.

El Boletín, hacia 1886, presentaba entre sus colaboradores a Vergara en su carácter de Inspector Nacional de la Capital, de la siguiente manera:

Vergara, graduado en la facultad normal del Paraná en el año 78, es ventajosamente conocido en el país, tanto por su entusiasta propaganda a favor de la educación del pueblo, cuando por los altos puestos que en la enseñanza ha desempeñado, á los que ha sido

llevado por su ilustración é interés patriótico. Sus estudios y su larga práctica inteligente como inspector, le han dado vista segura para juzgar de la enseñanza en una escuela, sorprendiendo inmediatamente sus defectos y bondades. Su carta, a parte del aliento que dá á la dirección de este periódico, se ocupa de un punto esencial en la enseñanza: el carácter del maestro como elemento eficaz en la educación moral de la escuela (1886: 31).

Domingo Faustino Sarmiento aplaudía la acción fructífera de los fundadores de *La Educación*², en *El Censor*. Reproducimos un extracto publicado por *La Educación*:

Acompañamos con gusto á estos animosos jóvenes en su ardua tarea. Ya lo hemos indicado antes. La acción ritual, administrativa, de los Consejos de Educación se ha mostrado hasta hoy estéril, en el campo de la producción literaria, con respecto á la educación primaria (*La Educación*, 1886: 35).

La campaña pedagógica krausista³ animada por Vergara desde *El Instructor Popular* tuvo ecos prácticos:

² Tres graduados de la Normal de Paraná (José B. Zubiaur, Subinspector de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales, Manuel Sársfield Escobar y Vergara, por entonces Inspector Nacional de las Escuelas comunes del municipio de la capital de la Nación) fundaron y redactaron *La Educación*. La Revista acompañó las acciones de la Asociación Nacional de Educación –fundada por Zubiaur como presidente, Vergara como vicepresidente, Modesto Salcedo como secretario, Sarsfield Escobar como tesorero y Pedro Quiroga, Alfredo Ferreira y Agustín Gonzalez como vocales–. El primer número de *La Educación* aparece en marzo de 1886 bajo la dirección de Sarsfield Escobar y, el último, en diciembre de 1898, bajo la dirección de Julio F. Torres, con un total de 294 números en su haber.

³ Lo más importante de su producción escritural tiene lugar luego de iniciada su *campana pedagógica krausista* –que atraviesa los tiempos de *El Instructor Popular* y de *La Educación*– y de haber concluido con *la experiencia de reforma* en la Normal de Mercedes. Estos dos episodios se caracterizan por situarse en sus años de juventud, de formación, de intensa preocupación política, de una profunda inquietud por conocer y denunciar la situación de las escuelas, de la educación y de la formación del magisterio en el interior del país, desde 1878 hacia 1902. Si en una primera etapa, la de la campaña pedagógica, desde 1884 hacia 1887, el ensayo periodístico era el formato en el que circulaban sus ideas en *El Instructor Popular*, desde 1887 hacia 1890 no solo se amplía el espectro de circulación a nivel nacional, sino que además tiene lugar la tarea de educador transformador. Un tercer momento, animado por la idea de *revolución pacífica*, se inicia hacia 1911, cuando cuenta con el título de abogado. Estos tres momentos en el itinerario vital de C. N. Vergara constituyen la periodización de su obra.

En 1884, se sintió en Mendoza una notable reacción en el espíritu público a favor de la educación; el personal docente de todas las escuelas de la Provincia estaba benéficamente estimulado; las conferencias pedagógicas daban excelentes resultados y el pueblo entero las veía con gusto y reconocía su importancia; al fin del referido año se aplaudió, como pocas veces se había hecho, por la prensa toda, el resultado de las escuelas (*La educación*, 1886: 44).

Así, la campaña inaugurada por Vergara no permaneció en el ámbito de las letras, sino que acompañó su praxis a partir de las Conferencias Pedagógicas itinerantes de las que el mismo periódico dio cuenta con la publicación de las Actas labradas en cada encuentro. Una mixtura que asumió, en un marco krausista, el transformismo de las doctrinas que el paleontólogo Pedro Scalabrini⁴ sintetizó en el positivismo comtiano y que Vergara instaló en las páginas de *La Educación*.

Eclosos que fueron evocaciones de su formación en la Escuela Normal de Paraná. El contacto con José María Torres y, a través de él, con la pedagogía ecléctica desarrollada por Amadeo Jacques⁵, las prácticas krausistas⁶, a las que asistió como

⁴ Cfr. *Materialismo, Darwinismo, Positivismo. Diferencias y semejanzas* de Pedro Scalabrini. Edición preparada y anotada por A. A. Roig.

⁵ La pedagogía de Jacques, de cuya noción de sustancia, entendida al modo de Leibniz, Torres no se separó. Se trataría de una causa eficiente, provista de espontaneidad, en cuya base desarrolla desde sí todas sus virtualidades ya contenidas en forma potencial. Esta concepción lleva a rechazar la idea de la infancia como tabla rasa. La enseñanza queda fundada sobre una pedagogía de y para la libertad. Así lo entendieron los krausistas en sus diversas propuestas pedagógicas, tanto Sanz del Río como Francisco Giner, y, claro está, Vergara.

⁶ La filosofía de Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832) se divulgó en Bélgica y Holanda por las obras de dos de sus discípulos: Heinrich Ahrens (1808-1874) y Guillermo Tiberghien (1819-1901). En España la historia del krausismo comenzó en la primera década del régimen liberal, poco antes de 1840, cuando K.C.F. Krause había muerto. Un grupo de intelectuales comenzó el estudio del krausismo a través del *Curso de derecho natural* de Ahrens. Entre ellos, Julián Sanz del Río (1814-1869) se familiarizó con las ideas krausistas de Ahrens, a quien conoció personalmente cuando viajó a Bruselas hacia 1843, y adhirió al sistema de Krause. *Ideal de la Humanidad para la vida* de Krause, traducido por Sanz del Río, la *Introducción a la filosofía* de Tiberghien, y el *Derecho natural* de Arhens fueron los tres clásicos del racionalismo armónico, como llamaba Krause a su sistema, sobre los cuales se fundamentaron casi sin excepción todos los desarrollos krausistas. Con los discípulos de Julián Sanz del Río –Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), Federico de Castro y Fernández (1834-1903), Alfredo Calderón (1850-1907), Manuel Sales y Ferré (1843-1910), Francisco Barnés (1834-1892) y Nicolás Salmerón (1838-1908)– y la fundación del Instituto Libre de Enseñanza (ILE), el krausismo pasó de ser un movimiento filosófico adherido a las ideas de Krause a constituirse en una práctica de renovación educativa y ética. El krausismo apareció como doctrina aceptada en Argentina en la década del 70. Se formuló como krausismo pedagógico, político y jurídico. En la escuela normal de Paraná, con Pedro

alumno de Pedro Scalabrini antes de su conversión al positivismo comteano, y la influencia de la educadora norteamericana Sara Emily Chamberlain de Eccleston (1840-1916), lo colocaron en el vértice de un entramado de tendencias que situaban a la Escuela Normal de Paraná como el lugar desde el que se preparó el terreno para que luego, a inicios del XX, se generalizaran las innovaciones de la llamada "Escuela Activa" o "Escuela Nueva" donde coló su origen argentino.

Como director de la Escuela Normal de Mercedes, Provincia de Buenos Aires, llevó a cabo uno de los experimentos más laterales⁷ de la historia educacional argentina entre 1887 y 1890. Intentó aplicar las ideas pedagógicas, que circulaban desde hacía años en aquella campaña pedagógica krausista, inaugurada en *El Instructor Popular* en el marco de su gestión como Inspector. Los tiempos de Mercedes fueron tiempos de hacer obra propia a pesar de los planes, los programas y los reglamentos. Pedro Franco (1932) asimila esta escuela a la de Pestalozzi en Stanz. Otros han limitado el valor y el alcance de la experiencia por "falta de vigor", por "desfase respecto de su tiempo" (Solari, 1972) o por "falta de cientificidad" (Tedesco, 1986). Arturo Andrés Roig entiende que aquello fue "Verdadera 'explosión krausista', como se la ha denominado alguna vez, ocurrida en medio de las pampas de la Provincia de Buenos Aires" y, más adelante, agrega "constituye aquel 'experimento' uno de los hechos más soñados y más importantes dentro de la historia de la enseñanza secundaria argentina" (Roig, 2006: 100).

Vergara fue uno de los que quisieron hacer de la escuela argentina una escuela democrática. Hijo de Paraná, del borde democrático de la pedagogía sarmientina: la de Orase Mann. Pragmatista espiritualista, sin ser ajeno al positivismo, rechazó el autoritarismo metodista. Como normalista, fue disidente de la militarización de su rol como maestro; y de su subordinación a controlador social como inspector. Aunque fue instructor público, insistió en incorporar al otro –infancia, mujer, pueblo, indígena, marginado, la palabra prohibida, extranjero, criminal, maestro trabajador, vecino, padre, obrero.

Entre sus principales obras se destacan *Educación Republicana* (1899), *Revolución Pacífica* (1911), *Nuevo Mundo moral* (1913), *Filosofía de la educación* (1916), *Evología* (1921) y *Solidarismo. Nuevo sistema filosófico* (1924). Todas ellas editadas en Buenos Aires, con excepción de la primera, escrita y publicada donde trabajaba, en Santa Fe, y de su última obra, escrita y publicada en Córdoba. Las publicadas en 1911 y 1913 ofrecen una recopilación de la mayoría de los

Scalabrini (1848-1916), antes de pasarse a las filas del neocomtismo y, luego, en la figura de Carlos N. Vergara, se prolonga como krausopositivismo. Julián Barraquero (1856-1935) y Wenceslao Escalante (1852-1912) fueron representantes del krausismo jurídico. En la dimensión política, Hipólito Yrigoyen (Roig, 2006, 25 y ss.).

⁷ "Lateral" al modelo educativo dominante que propició un sistema de instrucción pública centralizado, escolarizado, vertical, burocratizado, ritualizado, autoritario y jerarquizado.

artículos periodísticos aparecidos en sus inicios krausistas. Las de 1916, 1921 y 1924 presentan una visión orgánica anticipada en *Filosofía de la Educación* y desarrollada en sus dos últimas obras. En las tres últimas, el pensamiento vergariano converge hacia el krausopositivismo.

La fecundidad del krausismo pedagógico en Vergara reunió conexiones entre Krause, Fröbel y los principios de Pestalozzi. Los diversos proyectos de “gobierno propio”, la defensa de la elección popular, la libertad de cátedra, de gestión y administración escolar, la lucha gremial docente, la adhesión a una teoría de la educación activa, creativa, participativa, práctica, el rechazo a la tiranía del texto único y de los manuales provenientes del discurso pedagógico imperante, las asociaciones, las bibliotecas y museos, la intervención del pueblo en la administración escolar y la intervención de la infancia como agente activo en su propio aprendizaje han sido elementos que pudieron instalarse en las raíces del discurso pedagógico de la escuela argentina. Vínculos que lo colocaron en la República Argentina como un antecedente de las innovaciones que más tarde fueron conocidas como “escuela nueva” o “activa”.

Diremos, entonces, que Carlos Norberto Vergara planteaba “alternativas”, más aun, una “educación alternativa”, como hemos señalado en otro apartado. Siguiendo a Adriana Puiggrós (1990: 115-240), diríamos “alternativas de oposición derivadas evolutivas”, esto es, alternativas que ampliaron procesos anteriores –como los de su infancia en familia, como los de formación en Paraná– reforzando y acentuando –como el método Scalabrini–, profundizando algunos elementos –como los democráticos y los krauso-positivistas. La articulación del discurso vergariano fue con la administración y gestión del sistema escolar, con la formación docente y con la “instrucción pública”.

Entre 1910 y 1915 se desplegaron los discursos del movimiento de la “Escuela Nueva”, que ubicaron en la Escuela Normal de Mercedes su origen mítico nacional y, en Carlos Norberto Vergara, su primer representante y precursor crítico de la imposición reglamentaria, de la coacción disciplinaria, de la metodología bancaria y de la táctica normalizadora; defensor del derecho a la palabra de los docentes, luchador por una reforma de conjunto y promotor de la revolución, pragmatista.

Antes de 1920 los nombres de Víctor Mercante, Angel Bassi, J. Alfredo Ferreira y Máximo S. Victoria, entre otros normalistas, daban cuenta del positivismo pedagógico que atravesaba las prácticas educativas. Hacia 1930 la novedad de la “escuela activa” –teorizada desde Europa y EEUU por la Escuela Decroly, la Montessori, la de Claparade, la de Ferreira, la de Dewey y la de Kerchesteiner, e incluso la de Helen Parhurst, que recibió el nombre de Plan Dalton– llevó a los jóvenes educacionistas del momento a abandonar sus posiciones. La escuela del positivismo pedagógico parece haber muerto sola, por desuso y por falta de

conciencia histórica.

La "Escuela Nueva", que en la provincia de Mendoza fue duramente combatida por los conservadores hasta 1936, tuvo mucho de lo anticipado por la pedagogía de la libertad de Vergara, que apareció como el antecedente argentino de la nueva escuela para los democráticos-radicalizados, quienes –entre otros Rosario Vera Peñaloza, Florencia Fossatti, Néstor Lemos y Lázaro Scallman– pretendieron organizar una escuela inserta en nuestra propia tradición nacional.

El impulso que introdujo Vergara a ciertas tendencias propias del normalismo argentino proveniente de Paraná se extendió, por obra de colaboradores, a numerosos centros del país. Según relata el mismo Vergara, la aplicación de su propuesta con cierta moderación pudo verse en la obra de J. Alfredo Ferreira, quien trabajó bajo su dirección en Mercedes; en Córdoba, por la presencia de Pedro N. Arias; en Santa Fe, por iniciativa de Domingo Silva y Marcelino B. Martínez.

La Escuela Nueva Era, promocionada por Florencia Fossatti en Mendoza, respondía en líneas generales a la Escuela Activa y situaba como antecedente más importante a las doctrinas de Vergara. Mientras Decroly ofrecía una versión enriquecida del método que Scalabrini había puesto en ejercicio en la Escuela Normal de Paraná, Vergara lo renovó y prolongó cuando tuvo la dirección de la Escuela Normal de Mercedes. Fossatti, en la Escuela Presidente Quintana de las primeras décadas del XX, da a conocer en las prácticas el sistema de Helen Parckhurst y, retomando la tradición vergariana, pone en marcha el llamado "gobierno propio escolar", que también había sido propuesto por el alemán Kerchesteiner y que con él se revitaliza en los "tribunales infantiles" encargados de enjuiciar la conducta infantil.

Preguntando, a propósito del pedagogo

A continuación presento tres grupos de preguntas y un camino posible desde donde transitar una parte de la tesis. Cada grupo responde a uno de los tres capítulos de la segunda parte. Cada interrogante señala el matiz de la marcha como "ejecución" y no como "mímesis":

1. ¿Qué idea de seres humanos sostiene? ¿A quiénes contiene la idea de humanidad? ¿Cómo la idea de humanidad aloja y armoniza oposiciones? ¿Qué relaciones articula y cómo se equilibran? ¿Quiénes están llamados a hacer efectivo el ideal de la humanidad? ¿Qué tipo de vínculos propone entre los individuos, entre los individuos y las instituciones, entre las instituciones y el Estado, entre Estados y entre los hombres y la humanidad? ¿Qué es un mundo humano y en qué dista de lo in-humano? ¿Cuál es la dimensión práctica del ideal? ¿En qué medida los fines particulares, en relación con el todo, se efectivizan solo en forma social, co-

mún, solidaria? ¿Qué funciones asume el Estado para garantizar la autonomía de las diversas esferas que conforman la organicidad social? ¿Qué distancias y qué continuidades pueden trazarse entre la sociedad civil y el Estado? ¿En qué medida permanecen como esferas independientes? ¿Qué dinámica anima la posibilidad de transformación de las esferas conocidas y de la emergencia de nuevas esferas? ¿Cómo co-existen autonomía individual, libre desenvolvimiento y acción solidaria? ¿Por qué sería deseable la transformación y la emergencia de otras formas de organización, administración y gestión distintas a las conocidas hasta el momento? ¿Cuál es el lugar de la institución educativa y de la acción pedagógica en la efectivización de un mundo humano? ¿Cómo se vincula una escuela regional, local, nacional con un nuevo mundo americano (Vergara) y este con un mundo humano armónico (Krause), un Estado humano terreno (Giner de los Ríos)? ¿Por qué hablar de una escuela de y para la libertad supone pensar los vínculos entre política y economía? ¿En qué medida la institución educativa vinculada al organismo social puede potenciar otras formas de organización, administración y gestión política y económica? ¿Qué posibilidades abre una república escolar productiva para la emergencia, en principio, de otra escuela y, consecuentemente, de un mundo nuevo, de otro mundo? ¿Cómo se tensionan, sin resolverse ni subsumirse, las contradicciones y oposiciones? ¿Cómo se articulan la novedad y la continuidad; la diversidad y la diferencia; la integración y la exclusión? ¿En dónde radica la novedad de la democracia y del liberalismo que propugna Vergara en su ideario krauso-humanista?

2. ¿Cuándo un incidente se radicaliza en el comienzo de una experiencia y cobra relevancia histórica? ¿En qué medida un incidente se presenta como productividad narrativa y forma parte de una "obra"? ¿Dónde colocamos estos incidentes si pensamos la historia de la educación argentina en términos de continuidades y discontinuidades? ¿Qué imbricados pliegues suponen "una" vida y las instituciones? ¿Qué relevancia tiene la propia vida en la vida de los otros?, o bien, ¿cómo se articula lo auto-biográfico en experiencias pedagógicas? ¿Qué papel jugó el krausismo español en la Institución Libre de Enseñanza y en qué medida la Escuela Normal Mixta de Mercedes puede ser considerada una experiencia americana, propiamente argentina, del krausismo pedagógico? ¿Pudieron estas instituciones canalizar la disconformidad social emergente a fines del siglo XIX? ¿Conformaron estas instituciones otras formas de hacer escuela? ¿Cómo se vincularon con las otras esferas sociales? ¿Qué papel jugó el Estado, la familia y el pueblo? ¿Por qué experiencias posteriores, como las emprendidas por Angélica Mendoza y Florencia Fossati, permiten valorar la radicalidad de "las locuras de Mercedes"? ¿Cuáles eran los lugares que se disputaban los normalistas y los normalizadores en la Argentina a fines del siglo XIX y principios del XX? ¿En qué medida las denuncias que sitúan a la praxis vergariana en los márgenes de la locura espejan la normalidad? ¿Qué prácticas habilitan qué saberes para qué sujetos? ¿En qué medida las relaciones entre los sujetos y los saberes impactan so-

bre las prácticas y generan otras posibilidades de integración? ¿Cómo responden la ILE y la Escuela Normal de Mercedes a la denuncia que Vergara dirige sobre las instituciones de su tiempo? ¿En qué medida la Escuela Normal de Mercedes se distancia de la “violencia” que la institución educativa normalizadora ejercía sobre las dotes individuales para formar “hombres máquina” y “fabricar almas”? ¿Cómo resuelve Vergara la necesidad de “la escuela de y para la libertad” y la supresión del maestro “aplastador de almas”? ¿Escapa la “escuela de y para la libertad” en cuanto escuela del trabajo, en cuanto centro de trabajo, a la lógica adultocrática que acompaña al liberalismo? ¿Cómo tensiona Vergara el silencio del docente y la escucha del alumno? ¿Cuál es la lógica que distancia el educar para que los educandos elijan en qué mundo quieren vivir y el educar para que reproduzcan en el mundo en que vivimos? ¿Por qué sería deseable para otros un mundo diferente al nuestro? ¿Qué intenciones, qué deseos, qué necesidades animan la reproducción de la vida en las instituciones educativas y cuáles la transformación de la misma? ¿En qué medida Vergara contribuye con sus locuras a la incorporación del mundo del trabajo al ámbito educativo y, por tanto, en qué medida Vergara se distancia de la posibilidad de producir y re-producir las condiciones de las estructuras sociales? ¿Qué enlaces, qué alianzas, qué movimientos requiere el equilibrio en una institución que augura formas de asimilación no excluyentes? ¿Cómo articular la cooperación, la complementariedad, la coexistencia entre adultos y jóvenes, entre especialistas y novatos, entre sabios e ignorantes? ¿Qué nuevas relaciones habilitan los momentos de emergencia y los de armonía en la dualidad krausista que anima la praxis vergariana? ¿Es posible ver en la experiencia de Mercedes que la locura en la que incurrió Vergara y su praxis pedagógica fue la de señalar el lugar asignado para cada individuo en las esferas sociales y propugnar una transformación de los vínculos y, por tanto, del organismo social?

3. ¿Es necesario explicar el mundo para comprenderlo? ¿Cuál es la distancia que reproduce el mito pedagógico que vincula explicación-comprensión, saber-ignorancia? ¿Qué lugares asigna este mito dentro de la institución educativa? ¿En qué medida este mito permite explicar “cualquier” acto pedagógico? ¿Toda experiencia de formación se reduce al mito pedagógico? Si la propuesta vergariana supone un encuentro entre ignorancias –casi al modo socrático– entonces, ¿desaparecen las distancias entre el que enseña y el que aprende, entre el maestro y el alumno, entre el adulto y el joven? ¿En qué medida la escuela vergariana se acerca más a las pérdidas que a los encuentros; en qué medida se aproxima más al tránsito que a la llegada? ¿Dónde se sitúa el punto de partida para el acto pedagógico? ¿Cómo reconocer con otros el camino del propio saber? ¿Cómo hacer de una escucha común la escucha propia o cómo de la escucha propia una acción solidaria? ¿Cómo pasar de la escucha a la acción? ¿Qué papel juega la institución educativa y el silencio docente en la escucha común, en la propia y en la acción solidaria? ¿Para qué los libros en una escuela que prioriza voces y silencios?

¿Cuáles son los caminos que habilita el conocimiento de sí cuando se practica un filosofar en relación? ¿Qué papel le cabe a las preguntas en el encuentro entre ignorancias y en el encuentro entre saberes e ignorancias? ¿Cómo se mixturán saberes, ignorancias y cuidado? ¿Cómo se articulan las nociones de diálogo, participación y representación en la república escolar? ¿Qué posibilidades y qué limitaciones acarrea una educación republicana, una democracia dialogante y un liberalismo solidario? ¿En qué medida la concepción metafísica-panenteísta, que Vergara asume desde Krause, sostiene una filosofía de la educación que torna posible una teoría del Estado? ¿Podría sostenerse sin aquella concepción?

Bibliografía

Alvarado, Mariana (2008-2009), "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, pp. 247-306.

----- (2009), "Educación alternativa" en *Diccionario de pensamiento alternativo II*. Disponible en: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=235>

----- (2009), "Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes", en Vermeren, Patrice y Muñoz, Marisa, *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia*, Buenos Aires, Colihue, pp. 135-142.

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

----- (2011), "Notas desde Krause y Hegel para pensar el lugar de la diversidad en Carlos Norberto Vergara", en *SOLAR, Revista de Filosofía iberoamericana*, Lima, Universidad Científica del Sur, n° 6. Disponible en: <http://www.revistasolar.org/images/stories/solar6/SOLAR-6-5.pdf>

Barthes, Roland (1972), "Los jóvenes investigadores", en *Los susurros del lenguaje: más allá de la palabra y de la escritura*, Barcelona, Paidós, pp. 103-110.

Franco, Pedro (1932), "La visión pedagógica de Goethe", en *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 133-138.

Puiggrós, Adriana et al. (1991), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna.

Revista *La Educación* (1886), año 1, n° 3-4, Buenos Aires.

Roig, Arturo (1961), "La Mendoza de 1870 y el espiritualismo de carácter ecléctico", en *Los Andes*, 10 de noviembre de 1961.

----- (1961), "Normalidad filosófica e historia de las ideas durante el siglo XIX en Mendoza", en *Los Andes*, 2 de marzo de 1961.

----- (1972), *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, México, Cajica.

----- (2005), *Mendoza en sus letras y sus ideas*, Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.

----- (2006), *Los krausistas argentinos*, Buenos Aires, El Andariego.

Solari, Horltaracio (1972), *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Tedesco, Juan Carlos (1986), *Educación y sociedad en la Argentina (1880/1945)*, Buenos Aires, Solar.

Vergara, Carlos Norberto (1902), *La mamá. Libro primario de lectura y escritura simultánea*, Buenos Aires, Ángel Estrada.

----- (1909), *Principios del gobierno propio escolar*, Buenos Aires, El Arte, Estudio Tipográfico José Sorrentino.

----- (1911), *Revolución pacífica*, Buenos Aires, T. Gráficos Juan Perrotti.

----- (1913), *Nuevo mundo moral*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

----- (1913), *Principios de sociología y de filosofía de la educación*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

----- (1915a), *Programa radical de gobierno. Nociones de instrucción moral y cívica*, Buenos Aires, s/e.

----- (1915b), *Evangelio pedagógico*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

----- (1915c), *Proyecto de ley nacional de educación*, Buenos Aires, Imprenta de Manuel Cerbán Rivas.

----- (1921), *Evología*, Buenos Aires, Imprenta de M. Cerbán Rivas.

----- (1921), *El libro de los niños y de los que a ellos se parecen*, Buenos Aires, s/e.

----- (1924), *Solidarismo*, Córdoba, La Elzeviriana.