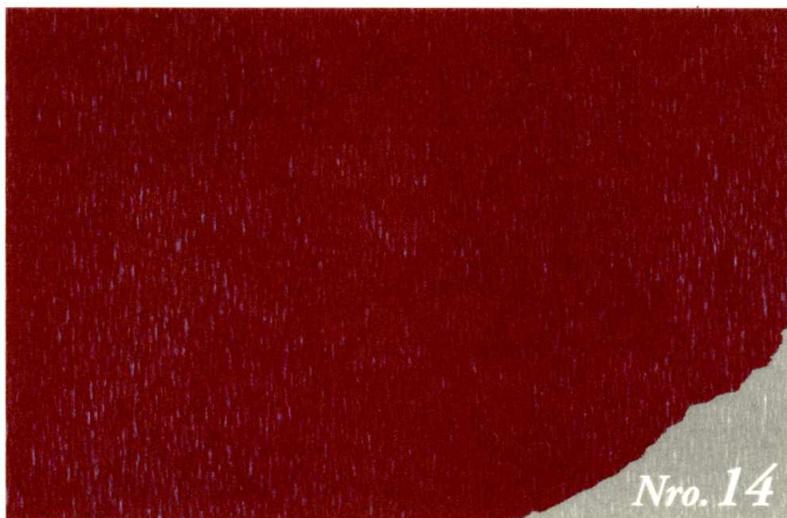


Revista

Perspectivas Metodológicas



ISSN 1666-3055 / Año 14 / Nro. 14 / Noviembre 2014

Universidad Nacional de Lanús
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y ARTES
Maestría en Metodología de la Investigación Científica

Ediciones de la UNLa.

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

Marcos Olalla*
marcosolalla@hotmail.com

Resumen

Entre los años 1883 y 1884, el pedagogo Carlos Norberto Vergara editó la Revista *El Instructor Popular* en la ciudad de Mendoza. Desde ella promovió la idea de la educación como operadora del progreso nacional y como factor relevante en el proceso de acrecentamiento de derechos. Deudor de la filosofía krausista, Vergara construye un lugar de enunciación en el que el discurso pedagógico funge como fuente de interpelación de la orientación de la política estatal mediante la invocación del “pueblo”, un agente cuya politicidad discurre en paralelo al despliegue de los dispositivos políticos del Estado.

Palabras clave: educación – discurso pedagógico – política – Estado.

Abstract

Between the years 1883 and 1884, the teacher Carlos Norberto Vergara edited the magazine *El Instructor Popular* in Mendoza city. Since it promoted the idea of education as operator of the national progress and as a relevant factor in the process of grafting of rights. Debtor of the krausist philosophy, Vergara built a place of enunciation that the pedagogical discourse serves as source of interpellation of the orientation of the State policy by invoking the “people”, an agent whose justice runs parallel to the deployment of the State political devices.

Keywords: education – pedagogical discourse – politics – State.

* INCIHUSA, CCT-Mendoza, CONICET.

Discurso pedagógico - discurso político

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

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

La función del discurso pedagógico del *Instructor* se enmarca en una concepción general del progreso humano deudora del krausismo –como han señalado enfáticamente algunos estudiosos de la obra de Vergara (Alvarado, 2011; Terigi y Arata, 2011)– que opera como un modo de autorización enunciativa, uno de cuyos tópicos consiste en la posibilidad de articulación de dos niveles de formulación que se presumen en tensión. Se estimula la reflexión en sentido procedimental acerca de los mejores métodos de en-

señanza de ciertos saberes, sin que, por ello, la condición formal presente en este nivel inhabilite la búsqueda, por esta misma vía, de formas de especificidad que se atribuyen a los pueblos y a su nacionalidad. De modo que aquí la operación de autolegitimación enunciativa se despliega mediante un recurso a la prescripción de formalidad del discurso científico, así como también mediante la invocación más o menos difusa a un saber cuyo objeto se expresa en términos simbólicos y cuyos sujetos son los pueblos. Hacia fines del siglo XIX estos dos extremos de la topografía de la autoridad discursiva estaban representados en el nivel del procedimiento, por la ciencia –sobre todo en clave positivista– y, en el nivel de la materialidad cognoscible de la especificidad cultural, por la literatura. Existe además una dimensión que sobredetermina a estas formas de discursividad autorizadas que consiste en la utilización de la autoridad ganada en aquellos campos para dotar al discurso de una moralidad subjetivamente concebida².

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

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

No hay nación alguna que haya violado esta ley del progreso, y es lo natural que así sea, pues sería injusto que los grandes méritos pudieran ser adquiridos por algo que no fuera el perfeccionamiento moral y físico, que es objeto de la educación (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 1).

¹ Carlos Norberto Vergara nació en la ciudad de Mendoza en el año 1859. Ingresó en 1875 a la Escuela Normal de Paraná. La influencia de la educación recibida en esta institución resultó determinante en su trayectoria posterior. Ya graduado en Paraná retornó a Mendoza en 1880, donde trabajó en la Escuela Normal. En 1883 fue designado Inspector Nacional en la provincia de Mendoza, en cuyo contexto editó la Revista *El instructor popular*. En 1885 fue convocado a desempeñar ese mismo cargo en la Capital Federal, desde donde editó, junto a su amigo José B. Zubiatur la revista *La educación*. Entre 1887 y 1890 dirigió la Escuela Normal Mixta de Mercedes, institución en la que intentó desarrollar una serie de reformas dramáticas en materias disciplinaria, didáctica e institucional, que contribuyeron luego a su destitución. Por esos años publicó su libro *Educación republicana*. En Buenos Aires nuevamente fundó la revista *La Revolución*. Los artículos allí publicados formarían parte de su libro *Revolución pacífica*. Falleció en Córdoba en el año 1929.

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

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

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

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

El linaje que Vergara hace nacer en Grecia, pasar por Roma, Alemania y finalmente Estados Unidos, aunque es evidente que es propuesto sin pretensiones de exhaustividad, pone de manifiesto el tono edificante de su promoción de la educación nacional, así como también una concepción de la historia en extremo despojada de sus modalidades más elementales de materialidad, entre ellas, las formas en que encarnan las disputas políticas. El estímulo del progreso nacional por vía de la educación no constituye un obstáculo teórico en el horizonte vergariano. El elemento disruptor es claramente el registro moralizante, en virtud del cual las formas contingentes y discontinuas de la política en la escena de la historia aparecen decodificadas en una tipología moral, tributaria de los patrones histórico-factuales de justificación de la dominación.

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

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

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

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

La idea de progreso

Este concepto es desarrollado por Vergara en una serie de artículos que comienza a aparecer en el N° 10 y se cierra en el N° 16 del *Instructor* y que lleva por título "La idea de progreso". Se complementa con el artículo "Causa primordial de las evoluciones sociales" aparecido en el N° 18 y la serie, más breve, titulada "La educación y el progreso en general", en los N° 19 y 20. La fuerza de la influencia krausista en esta etapa del desarrollo del pensamiento de Vergara hace que esta noción atraviese cada una de sus intervenciones en este período. Decimos intervenciones en la medida en que, aun cuando el pedagogo presente el despliegue de su argumentación como un desarrollo conceptual, tiene en la mira la coyuntura argentina de la hora. El sentido de su reflexión acerca de esta noción permite introducir una posición específica del autor en torno de las expectativas de un sector del campo cultural argentino respecto de la política de la generación del 80. Sostiene el pedagogo con ironía que "felizmente en nuestro país se habla mucho de progreso y muy poco nos quedaría que desear si todos los que de él hablan supieran en qué consiste" (IP, Año I, N° 10, 31 de agosto de 1883, p. 91). Vergara percibe en el modo como la política se apropia de esta idea una resonancia meramente empírica e imitativa.

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

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

Vergara demuestra su apego a una versión más bien ortodoxa de la dialéctica de Krause y su carnadura histórica tal como fuese presentada en *Ideal de la humanidad para la vida* (1985), del filósofo alemán, en su punto de partida metodológico. La historia humana se rige por una ley, ella supone una serie de ideas de las que se nutre, pero de este conjunto se pueden distinguir algunas que funcionan como condición de posibilidad de las demás, como “ideas fundamentales”. Las ideas de unidad, variedad y armonía cumplen esta función (Cfr. Capellán de Miguel, 2006: 76). Estas ideas son atribuciones de todos los seres vivos, pero se hacen más visibles en el hombre. Así, la unidad es reconocida como conciencia de que somos “una fuerza con acción libre” (IP, Año I, Nº 11, 15 de setiembre de 1883, p. 104). Es decir, una forma de corporalidad percibida como potencia y como disposición, objeto, no obstante, de dirección racional. La idea de variedad se comprende en dos dimensiones, en el organismo físico, en términos de su multiplicidad de funciones, y en el “espíritu”, por la acción de sus distintas facultades para adquirir ideas también diversas. La unión del espíritu y la materia corporal en una única personalidad expresan, para el pedagogo, la idea de armonía⁴. Este atributo de los individuos constituye, sin embargo, la ley que rige el desarrollo de las sociedades.

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

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

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

Esta manifestación genuina de todo progreso, individual y social, es la libertad y todas las fuerzas que comprende la ley que obra en la esencia humana impulsándola a la plenitud de la vida, propenden a realizarla (IP, Año I, Nº 12, 30 de setiembre de 1883, p. 115).

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

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

El registro todavía formal del análisis se plasma en una caracterización histórica que recoge los ecos de las filosofías de la historia alemanas de la primera mitad del siglo XIX en la que Oriente aparece como primer momento de la organización social en clave nacional. Los tres párrafos que Vergara dedica a Oriente son un testimonio cabal de la matriz orientalista de un discurso que presume de su vocación emancipatoria. Así, la operación sobre la que se nutre la caricaturización orientalista se erige sobre un horizonte valorativo positivo en el nivel del enunciado puesto que habría constituido un paso fundamental de la humanidad: el del surgimiento de la organización social que se regula en términos de un reconocimiento de la autoridad, en desmedro del mero predominio de la fuerza. Por ello, aunque la “unidad” es el primer momento de la ley del progreso, ella también debe ser conquistada. Oriente consiste en este afianzamiento de la autoridad comprendida como prerrogativa religiosa, como sumisión a una casta sacerdotal:

Con los pueblos sucede en su desarrollo algo semejante, que lo que en el individuo; así como en el hombre individual hemos visto que en su

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

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

Vergara sostiene que la clase de los guerreros disputa parte del exclusivismo sacerdotal en una puja que dará origen al Estado y que contribuirá a la ruptura de la unidad puesto que la sociedad política quiebra el carácter monolítico de la religión como fuente de regulación social. El pedagogo sostiene que en el proceso de configuración del poder estatal destacan el Antiguo Egipto, pasando por Grecia hasta el punto máximo de consumación de la idea antigua de “derecho” en Roma. En dicho proceso se percibe un avance en la cristalización jurídica de las relaciones sociales, como así también en la ciencia y en el arte. Sin embargo, comienzan a esbozarse formas de reserva individual respecto de la institución estatal que tienen como fondo el deseo de realización de la libertad moral potencialmente negada por los Estados, de la que la figura de Sócrates es su principal modelo.

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

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

Un cierto desorden argumentativo en el despliegue vergariano no nos permite intuir el tipo de articulación entre el papel del cristianismo y el del Estado en la consagración de la igualdad. Aunque no es explícito podríamos decir que esta doctrina converge con el Estado en esta dirección. El mendocino hace gala de su influencia idealista en su caracterización de la superación cristiana del paganismo:

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

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

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

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

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

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

Y, cosa extraña, en este período de oscurantismo y barbarie aparece en la historia el derecho individual, desconocido por completo en la época antigua. Podría objetarse que cómo pudo nacer el derecho individual en una sociedad compuesta en su inmensa mayoría de siervos dependientes de señores que unos a otros se hacían la guerra.

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

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

⁷ Este número del *Instructor Popular* debió ser el N° 15, pero por un error editorial apareció con el N° 16. El número siguiente lleva el N° 16, como corresponde al orden de la serie. En él se incluye en la sección de noticias con el título de “Error notable” la información sobre el lamentable error. En este caso no alteramos el número de edición con la eventual corrección puesto que la inclusión de

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

En el N° 16 Vergara cierra su reflexión sobre la idea de libertad enfatizando la función de ésta como criterio de racionalidad histórica. La pervivencia de esta pulsión es lo que ahora explica, análogamente a lo sucedido en la antigüedad en el deslizamiento del poder religioso al político, la superación de los límites impuestos al conocimiento humano por la acción de los dogmas mediante el desarrollo libre de la ciencia. Así, en un itinerario que incluye a Galileo, Guttemberg, Colón, Franklin, los avances en medicina e higiene, el globo aerostático, el vapor, el derecho de gentes y el telégrafo, resulta evidente para Vergara que el sentido del curso histórico se explica por la búsqueda de la libertad. La ciencia es, claro, su instrumento privilegiado pues:

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

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

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

En el artículo “Causa primordial de las evoluciones sociales” aparecido en los números 18, 19 y 20 Vergara intenta demostrar que el progreso social no se explica mecáni-

la fecha de aparición permite reconocer la existencia de los dos N° 16: uno con fecha del 15 de noviembre de 1883 y otro con fecha del 30 de noviembre del mismo año.

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

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

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

No son viables los gobiernos de las características señaladas por Vergara sin que el pueblo facilite su ejercicio. Éste funge como condición de posibilidad de aquél. El fundamento de todo forma deseable y, por lo mismo, perdurable, de progreso debe hacerse "reformando la conciencia del pueblo" (*Ibidem.*)⁸. La expresión jurídica del progreso no constituye un horizonte definitivo en el concreto devenir de las prácticas sociales. La di-

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

mensión política, articulada a las eventuales urgencias coyunturales, a menudo coloniza la dimensión ético-jurídica de las prácticas disolviendo sus mejores aspiraciones. La opinión pública opera pues como reaseguro del progreso entendido en términos de una creciente armonización de los intereses que orientan la multiplicidad de esferas de la vida social:

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

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

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

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

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

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

Son comprensibles las reservas del pedagogo en torno de las revoluciones a principios de la década del 80 del siglo XIX tras largas décadas de guerras civiles, y, en momentos en que la configuración de un orden nacional, que supere más o menos definitivamente aquellos niveles de conflictividad, parece asequible. Loable también su aspiración universalista. Resulta problemático, en tanto, que dicho universalismo se nutra de una noción profundamente deshistorizada de "civilización". La operación consiste en la legitimación de la figura del maestro como poseedor de un saber y unos valores que actúan como condición de posibilidad del progreso, y cuyo ícono para la República Argentina es Domingo Faustino Sarmiento.

A propósito de la que fuera la última visita de Domingo Faustino Sarmiento en abril de 1884 a la provincia de Mendoza, Vergara escribe un artículo titulado "El Sr. Sar-

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

Todos los grandes hombres que han contribuido al progreso de los pueblos mostrándoles el camino del porvenir, han necesitado independizarse de las costumbres, de las pasiones reinantes que nos sujetan en el pasado, para que la razón pueda sin trabas obrar con independencia, con espontaneidad, elevándose a los ideales.

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

El mismo atributo –la locura– señalado por Vergara como correlato de la clarividencia sarmientina sería imputado al propio pedagogo en virtud del derrotero seguido por sus intervenciones intelectuales e institucionales posteriores (Cfr. Alvarado, 2009). La recurrencia al tópico de la distancia respecto de las pulsiones conservadoras de la sociedad de su tiempo, inducida por la experiencia en cierta medida intuitiva como trágica de la genialidad, es un lugar común de la enunciación de fines del siglo XIX y principios del

XX en América Latina, y se asocia al todavía incierto destino de la transición desde la figura del letrado a la del intelectual hacia los primeros años de la década del 80 del siglo XIX. De modo que no resulta extraña la referencia al “vulgo” como una forma de subjetividad vinculada a sectores de la sociedad que fungen como enclaves retardatarios. El elemento destacable de esta caracterización es la transparencia con la que el curso histórico se comprende en una clave rigurosamente espiritualista, en la que la distancia postulada consiste en una cierta cognición de los “ideales” desplegados en dicho curso, habilitada por la abdicación de las “pasiones” y la inoperancia de la “costumbre”.

Los usos del derecho

Sobre el fondo del consenso finisecular en torno de la necesidad de avanzar en el ordenamiento jurídico de la nación Vergara distingue un plano en el que se asegura la universalidad y obligatoriedad de la educación. A la dimensión histórica escenificada en la noción de progreso debe articularse la dimensión política del fortalecimiento estatal de los derechos del individuo. En referencia a estos últimos Vergara entiende que existe un plano a menudo olvidado en el plexo de las aspiraciones jurídicas como es “la vida intelectual y moral” (IP, Año I, N° 19, 15 de enero de 1884, p. 200). La matriz liberal krausista mueve al pedagogo a interpelar al Estado en términos de su función de garante jurídico del desarrollo individual, pero introduciendo una cuña, un núcleo indecidible y, por lo mismo, político –aunque su esfera aparezca retóricamente impugnada–, articulado en torno de un posible desacople entre la legítima estructura axiológica de la ley y sus formas de administración, entre el derecho y sus usos:

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

Una proposición de esta índole escenifica las tensiones entre el esfuerzo de construcción institucional desde las bases de la sociedad. La siempre virtuosa dirección desde abajo del análisis político revela el desborde de su enunciación, deslizándose hacia un territo-

rio no administrado por “demagogos”, sino por pedagogos. Vergara parece pretender que el paternalismo de estos últimos es emancipatorio por definición. Ellos serán capaces de hacer converger los intereses individuales y nacionales del pueblo, producto del reconocimiento de que la cristalización institucional del curso progresista de la historia debe librarse primero en el plano ideológico, sin que esta dimensión sea asumida en términos de un conflicto de intereses, sino de indeclinables tramas conceptuales cada vez más cercanas a la “luz de la inteligencia”. La deuda con el discurso sarmientino resulta evidente⁹.

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

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

Los individuos que carecen de sanas convicciones, cuyo juicio está extrañado en las tinieblas de la ignorancia, su corazón vacío de amor y nobles sentimientos, su voluntad débil porque siempre obró al impulso de sus desordenados deseos, no son libres, son esclavos de sus pasiones que ni siquiera saben es una virtud para el hombre dominarlas; viven rodeados de difi-

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

cultades que no pueden vencer por faltarles luz en la inteligencia; arrastran una vida animal, privada de los más puros goces, sin poder contemplar el cielo de la inteligencia, con los ojos de la razón, mediante la práctica de la virtud que nos prepara para vislumbrar la Belleza Absoluta.

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

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

La intervención vergariana estaba clara en el inicio de este grupo de artículos, se trataba de mostrar la posible inconsistencia de una política que se nutre de la idea de progreso pero que no avanza con el ritmo deseado por el pedagogo en materia de promoción de la educación pública. La autoridad del propio discurso se nutre de su condición de saber pedagógico cuyo objeto es ahora la denuncia del desacople imposible entre progreso, libertad y educación. Resulta obvio que existen tensiones en la cuadrícula formada por las “ideas” de verdad, bien, justicia y belleza, todavía más si ella es atravesada por una aspiración que no posee un lugar muy preciso en el discurso de Vergara: “el amor a la patria”. El discurso pedagógico no se erige tanto en guardián del equilibrio entre tales ideales por el eventual predominio de alguno de ellos, lugar de enunciación favorecido por intelectuales del período no demasiado convencidos del carácter armónico del funcionamiento de esa matriz. El espacio en el que se instala Vergara es, en primera

instancia especulativo, en cuanto promotor de un proyecto filosófico que adopta como criterio de realización histórica del progreso la señalada armonía y, en segundo lugar, político, en cuanto juez de la viabilidad histórica de dicho proyecto en términos de una evaluación de su receptividad en la conciencia del pueblo. La factibilidad del despliegue de esta racionalidad histórica está sujeta a la existencia en paralelo de estas dos dimensiones en el pensamiento de Vergara. Por ello la ley de educación común 1420, promulgada en tiempos de la publicación del *Instructor Popular* constituye un modo de aseguramiento institucional del derecho a la educación. De modo que su carácter necesario juega en el plano de la igualdad, dimensión que antecede al plano de la emancipación, experimentada a través de la mediación del saber, pero exige ser completado en el territorio más explícitamente indecible de la libertad.

La ley

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

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

El otro tópico sobre el cual Vergara desea explicitar su opinión es la “cuestión religiosa”, que catalizara las disputas corporativas en torno de la ley y generara sus consecuentes réplicas en el ámbito de la opinión pública¹¹. La pretensión de los críticos del proyecto por vía de su vínculo con la Iglesia católica de incluir entre los contenidos mínimos la enseñanza de su religión afectaría, según Vergara, la igualdad inherente a la profesión libre de un culto, puesto que los hijos de padres que profesan otros cultos serían menoscabados en un derecho igual consistente en la enseñanza de éstos, lo que alteraría el principio de igualdad ante la ley. El pedagogo afirma que no puede derivarse una prerrogativa específica en el campo de la educación sobre la norma constitucional del “sostenimiento del culto católico”. Por un lado, porque no se deduce de ello un derecho de mayor alcance que el predicado en esa proposición y, por otro, porque el espíritu sobre el que se organiza todo el texto de la Constitución está referido a la defensa irrestricta de la libertad y a la igualdad ante la ley, elementos que se verían menguados por las pretensiones religiosas en este debate. Además, el sentido del curso histórico hacia el progreso también sería puesto en cuestión:

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

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

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

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

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

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

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

El pueblo como sujeto histórico

En el primer número del *Instructor Popular* Vergara había indicado claramente la dirección de su discurso en un artículo con título de talante programático: “El pueblo es el natural encargado de velar por la educación” (IP, Año I, N° 1, 15 de abril de 1883, p. 2). Allí destacaba el principio de autonomía de las esferas que opera como patrón de la racionalidad histórica. Sus reservas en torno de la potencial colonización de la esfera política respecto de las demás –religión, moral, arte, ciencia, economía y educación–, aun cuando aquella es percibida como la herramienta imprescindible para la inscripción de este principio en el orden subjetivo, estimulan su postulación de un tipo de agencia que excede el dominio del interés. La noción de “pueblo” viene en ayuda de este esfuerzo por hallar un sujeto orientado por un “fin común social”, en función de cuyo despliegue se pueda mantener la aspiración del signo histórico de la contemporaneidad postulada por su filosofía de la historia: la “armonía”. Sin embargo, este atributo del pueblo es todavía un rasgo formal puesto que los contenidos de su conciencia no se hallan todavía en línea con los preceptos del desarrollo histórico. Su función histórica es transitoria. De modo que si queda claro que su destino es aquella agencia, esta última es pospuesta en beneficio de la tutela estatal, aunque negada como horizonte definitivo y presumi-

blemente postulada por un discurso cuyo fundamento se encuentra a una providencial equidistancia de ambos extremos de la agentividad política –el Estado o el pueblo–. En efecto, es el discurso pedagógico el que examina las condiciones a partir de las cuales la educación “podría tener vida propia e independiente”:

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

Si se la dejara entregada a sus propias fuerzas, para que, como sucede en Estados Unidos de Norteamérica, el pueblo directa y espontáneamente la sostuviera, se debilitaría demasiado, y perjudicaría los intereses de la sociedad toda. Esto sucedería, porque, entre nosotros, el pueblo no está preparado para recibir estas reformas, pero se dirige a ponerse en actitud de aceptarlas (*Ibidem.*).

El tópico de la transitoriedad es una constante en los discursos que presumen del favorecimiento del progreso en cuanto despliegue de las potencias sociales desde abajo. Una estrategia también persistente en estos discursos es la instalación de categorías que en su misma enunciación se postulan en términos significativamente densos y cuya deliberada ambigüedad oficia de materia de la especificidad de la práctica social letrada.¹²

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

Una modalidad en cierta medida lateral de estructurar conceptualmente esa tensión es habilitar dos registros de análisis. Si formalmente resulta evidente que el pueblo debe administrar su propia educación, el Estado debe garantizar las condiciones materiales de aquella. La transición hacia la responsabilidad estatal de la educación es examinada por Vergara en este último registro y bajo el signo de su universalidad (Cfr. Biagini, 1989: 205ss.). En el artículo “El Estado y la educación” Vergara señala que la función de la sociedad política consiste en “realizar el derecho y la justicia en la vida social” (IP, Año I, N° 5, 15 de junio de 1883, p. 35). En esta dirección el primer movimiento del discurso pedagógico vergariano gravita en dirección del reconocimiento de la educación como un “derecho del niño” (Cfr. Jiménez García, 1986: 53ss.). La promoción de la educa-

¹² En sendos trabajos (Olalla, 2012 y 2013) hemos analizado la presencia recurrente de este lugar de enunciación en los discursos de fines del siglo XIX y principios del XX en la historia intelectual latinoamericana.

ción en este contexto se juega en el territorio del escrutinio de las condiciones de acceso universales al sistema de la educación estatal y dicho examen funge como patrón de discernimiento de las políticas de educación a principio de la década del 80 del siglo XIX en la Argentina. Así, por ejemplo resulta muy interesante la crítica del pedagogo mendocino a los usos inequitativos del presupuesto educativo nacional:

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

No es equitativo porque a unos se les da mucho y a otros nada, pues mientras se emplean grandes recursos en costear la educación secundaria de unos pocos, gran número de niños quedan careciendo por completo de los beneficios de la Educación (*Ibidem.*).

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

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

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

La tensión entre universalidad —en este caso de las condiciones de acceso y del control de la calidad de la educación— y la libertad reivindicada —en cuanto posibilidad de am-

pliación de la oferta educativa privada— decanta así en la postulación de una comisión de expertos que deberían resguardar el equilibrio entre los polos en cuestión.

Con todo, es ciertamente evidente la preocupación central de Vergara por el favorecimiento de avances en materia de accesibilidad a la educación primaria. Ella es objeto de su reflexión en dos artículos referidos al censo escolar de 1883, el primero aparecido en el N° 17 y el segundo en el N° 21 del *Instructor Popular*. En este año el Congreso sancionó la ley 1276 que ordenaba al Poder Ejecutivo realizar un relevamiento general de los niños en edad escolar, así como de los edificios escolares y su mobiliario, y un examen de los modos de aplicación de las subvenciones oportunamente recibidas (Cfr. Novick, 2002: 5). Vergara escribe el primer artículo para estimular el cumplimiento de las condiciones necesarias para la correcta realización del censo y el segundo para evaluar sus resultados en la provincia de Mendoza. Esta tarea de promoción es una expresión cabal del interés vergariano en avanzar en esta dirección, caracterizada por la problematización de la universalidad del acceso a la educación primaria como una condición imprescindible de la auto-gestión popular de la educación, fundada en términos morales y jurídicos. Esta vía es clara en la trama discursiva del pedagogo. No obstante, hay aspectos de su repertorio retórico que resultan significativos en la medida que escenifican las tensiones suscitadas en torno de sus formas de enunciación:

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

El censo nos hará saber con exactitud y con la evidencia de los números, cuan en alto grado predomina, cada día más, el elemento ignorante, ciego, inconsciente, que no asistió nunca a la escuela a recibir esa sabia regeneradora de la educación; sobre los que tuvieron la dicha de recibir algunos rayos de luz en su espíritu, es decir, cuan en alto grado predomina entre nosotros el error sobre la verdad, o lo que es lo mismo, el mal sobre el bien. Este conocimiento exacto de la situación intelectual del futuro pueblo, dará una base segura al dirigir los esfuerzos que deben hacerse para atacar el mal que crece en proporciones alarmante (IP, Año I, N° 17, 15 de diciembre de 1883, p. 175).

No es difícil comprender las urgencias retóricas de Vergara en un contexto en el que apremiaba de modo dramático el acceso a la escuela de poco menos de tres cuartas partes

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

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

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

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

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

Si la sociedad deja crecer a sus hijos en la barbarie, dominados siempre por sus extraviadas pasiones, sin despertarles la voz de la conciencia, ni amar al deber, ni a la verdad, ni al bien, ni a la justicia, dejándolos sumidos en constantes tinieblas, no deben extrañarse los crímenes, que no son sino la manifestación genuina de la falta de disciplina moral, la falta de escuelas en que esta se da (IP, Año I, N° 21, 15 de febrero de 1884, p. 224).

Una lectura atenta nos muestra la tensión a nivel de la dimensión enunciativa del relato vergariano, por cuanto hace foco en el derecho de un sujeto al que, no obstante, representa en una clave categorial fuertemente determinada por la racialización de las relaciones de clase (Cfr. Svampa, 1994). Con todo, posee la virtud de plantear el problema de la articulación de las dimensiones social, política y jurídica como un todo. Por ello el pedagogo mendocino es consistente en su argumentación al llevarla hasta sus últimas consecuencias en lo atinente a la ponderación de la responsabilidad social en la

administración de la penalidad¹³. Una noticia aparecida en el número de mediados de noviembre de 1884 pone de manifiesto la preocupación vergariana en torno de la cuestión de la relación entre la ausencia de escolarización y el desarrollo de la criminalidad. Ella está referida a la publicación de un folleto cuyo título sirve como forma de nominación de la noticia: “La prevención del crimen por medio de la educación”, del entrerriano José B. Zubiaur. Según Vergara, se trata del último capítulo de la tesis de doctorado en Jurisprudencia del autor titulada “La protección del niño”. En esto difiere de la muy extensa reseña que dedicaran a esta publicación los redactores de la revista *El Monitor de la Educación Común* entre los números 73 y 75 –todos de enero de 1885–, en los que se afirma que en el citado folleto se compendian pasajes de toda la obra. Independientemente de este detalle contradictorio queda clara la relevancia de esta discusión en el campo pedagógico de la primera mitad de la década del 80 del siglo XIX. Señala Vergara:

No extrañamos que el Sr. Zubiaur llame con tanto acierto y exactitud de miras, a pesar de su juventud, la atención de los encargados de dirigir los destinos del país, sobre aquellas condiciones de bienestar social que son de más esencial importancia y que al satisfacerlas se hace al mismo tiempo que un gran bien al país, una economía, pues los gastos hechos son devueltos con creces con los resultados que se consiguen solo en bienes materiales, aunque no se consideraran los grandes productos morales que resultarán [...] (IP, Año II, N° 39, 15 de noviembre de 1884¹⁴, p. 440).

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

El interés de Vergara por enfatizar la responsabilidad social frente a la existencia del delito se explica por su deseo de dotar, por vía de la concreción del derecho a la educación, de agencia política a un sujeto social que en el presente de su enunciación es un portador meramente potencial. Si dicha agencia es todavía una potencia, existe un espacio en las sociedades de gestión democrática –al menos desde el punto de vista formal– en el que ella funge como una forma de determinación material. Este espacio es la esfera

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

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

pública y su régimen de verdad/legitimidad está constituido por la “opinión pública”. La premura del discurso de Vergara por examinar el estado de cosas en el seno de esta última se funda en su reconocimiento de que en este ámbito se juega buena parte del destino de la sociedad política. “La opinión de la mayoría [...] es la causa más eficaz de progreso cuando ella está de acuerdo con las leyes que rigen al desenvolvimiento social, o de atraso cuando no lo está” (IP, Año I, N° 24, 31 de marzo de 1884, p. 259). Si la educación es la herramienta básica y universal de acoplamiento entre la conciencia del pueblo y el andamiaje jurídico de la nación, la prensa es concebida como mecanismo de articulación de la opinión pública con la lógica del desarrollo histórico en clave de progreso. Ella debería operar como una forma de ortopedia ideológica que, al tiempo que codifica la opinión pública, corrige sus anomalías. El pedagogo celebra en el artículo “La opinión pública” el virtual consenso de la prensa en la coyuntura de 1884 en torno de la necesidad de promocionar la universalidad de la educación primaria como factor imprescindible de progreso:

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

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

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

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

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

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

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

Resulta significativa, aun con las limitaciones que señalamos previamente, la operación conceptual de Vergara, al reconocer, al menos parcialmente, un territorio histórico de disputas ideológicas que anteceden a la consagración de un derecho. El saldo de estas luchas se codifica mediante su recurso a una ley del progreso, sin embargo, ese movimiento tiene pretensiones reformistas e instala el problema de la legitimidad en su derrotero reflexivo. El reconocimiento, por tanto, de la naturaleza política del derecho positivo se bifurca en Vergara en dos registros disímiles, por un lado en la cuestión de los principios, es decir, el registro formal expresado al nivel de las prácticas por la acción específica del educador y de la prensa correctamente orientada, y por otro en la problemática de la agencia política universal, registro material de una forma de subjetividad política que precede al Estado: el pueblo.

Bibliografía

- Alvarado Mariana. 2009. “Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes”. En Muñoz, M y Vermeren P. (comp.), *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia: Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*. Buenos Aires, Colihue.
- Alvarado Mariana. 2011. “Notas sobre una pedagogía krauso-humanista”. En *Otros Logos. Revista de estudios críticos*, Nº 2. En línea: http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revisitas/0002/Articulos%20definitivo/Mariana_Alvarado.pdf
- Biagini, Hugo. 1989. “Precursores del Estado Benefactor”. En Biagini, Hugo (comp.), *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista*. Buenos Aires, Legasa.
- Capellán de Miguel. 2006. *La España armónica: el proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Chacón Delgado, Pedro. 2011. “El concepto ‘libertad’ en España (1770-1870)”. En: *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*. Vol. 15, Nº 1.
- Díaz, Elías. 1973. *La filosofía social del krausismo español*. Madrid, Edicusa.
- Jiménez García, Antonio. 1986. *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid, Cíncel.
- Herrero, Alejandro. 2010. “La emergencia de un actor en el campo educativo argentino. La nueva escuela normalista (1880-1900)”. En: *Illapa*, Nº 7.
- Krause, Karl Christian Friedrich. 1985. *Ideal de la humanidad para la vida*. Orbys, Barcelona.
- López Morillas, Juan. 1973. *Krausismo: estética y literatura*. Barcelona, Labor.
- Mallimacci, Fortunato. 2008. “Nacionalismo católico y cultura laica en Argentina”. En: Blancarte, Roberto (coord.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México, El Colegio de México.
- Morris, Brian. 1997. *Introducción al estudio antropológico de la religión*. Barcelona, Paidós.
- Novick, Susana. 2002. “Legislación referida a censos y estadísticas en la Argentina: 1854-1991”. Ponencia presentada en el XIII World Congress of the International Economic History Association (IEHA), Buenos Aires, julio de 2002. En línea: <http://webiigg.sociales.uba.ar/pobmigra/archivos/EconXIII.pdf>
- Olalla, Marcos. 2012. “Modelos de representación de los actores subalternos en las crónicas del viaje a Europa de principios del siglo XX: Rubén Darío y Manuel Ugarte”. En: *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, Nº 7/8.
- Olalla, Marcos. 2013. “La historia de las ideas latinoamericanas frente a la problematización de la autoridad intelectual en la crítica cultural”. En *El Algarrobo-MEL*, Nº 2. En línea: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/mel/article/view/75/55>

- Payo de Lucas, Jesús Pedro. 2012. “La concepción antropológica en el krausismo. Krause: una visión del hombre”. En: *Thémata. Revista de Filosofía*, Nº 46.
- Puiggrós, Adriana. 2006. *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- Roig, Arturo. 1969. *Los krausistas argentinos*. Puebla, Cajica.
- Roig, Arturo. 1989. “La cuestión de la ‘eticidad nacional’ y la ideología krausista”. En Biagini, Hugo (comp.), *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista*. Buenos Aires, Legasa.
- Roig, Arturo. 2005. “Sofía o la nueva mujer. Cuestiones de dialéctica y de género en Krause. Los marcos ideológicos e institucionales de la constitución del sujeto femenino”. En *Pólis. Revista Latinoamericana*, Nº 12.
- Svampa, Maristella. 1994. *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Terigi, Flavia y Arata, Nicolás. 2011. “Presentación”. En Vergara, Carlos Norberto. *Pedagogía y revolución: escritos escogidos*. La Plata, UNIPE: Editorial Universitaria.