



MODULACIONES KRAUSO-POSITIVISTAS PARA UNA PEDAGOGÍA ANTI-AUTORITARIA. “MEDIO AMBIENTE”, “ACCIÓN FRUCTÍFERA” Y “GOBIERNO PROPIO” EN CARLOS NORBERTO VERGARA

KRAUSIST-POSITIVIST MODULATIONS FOR AN ANTI-AUTHORITARIAN PEDAGOGY. IDEAS AROUND “ENVIRONMENT”, “FRUITFUL ACTION” AND “SELF-GOVERNMENT” IN CARLOS NORBERTO VERGARA

Leonardo Visaguirre

Resumen

Las recepciones y reelaboraciones del krausismo en América Latina, sobre todo en Argentina, integran un nodo temático que no ha sido suficientemente explorado por la historia de las ideas filosóficas y pedagógicas. Si nos centramos en la incidencia en la pedagogía en la educación argentina de principio de siglo XX, las vacancias son aún mayores. Los antecedentes más importantes de este tema son las investigaciones de Arturo Roig y Hugo Biagini en el ámbito filosófico y su incidencia en otras esferas sociales, políticas y culturales, y los trabajos sobre historia de la educación de Adriana Puigros y de Sandra Carli, entre otros. Nuestro objetivo es dar cuenta de la repercusión de las ideas krausistas en el normalista Carlos Norberto Vergara (1859-1929). La metodología propuesta pertenece a una intersección entre la historia de las ideas filosóficas y pedagógicas y la epistemología crítica. Partimos de una anticipación de sentido, la incidencia de las ideas krausistas en Carlos Vergara y el trabajo de reapropiación, situado en su horizonte histórico para elaborar una pedagogía antiautoritaria. Ponemos el foco en la producción discursiva del mencionado pensador krausista, en particular en su voluminoso libro *Revolución pacífica* (1911). Su obra y acción dan cuenta de un lugar de enunciación diferencial, que disputa el sentido del proceso de modernización estatal argentino de fines del siglo XIX y principio del siglo XX. Discute con la educación autoritaria estatal y su intención de formar una población obediente y útil a las necesidades de una burguesía terrateniente. En oposición propone una educación republicana y libertaria, en el sentido krausista armónico.

Palabras clave:

Filosofía de la educación; krausismo; pedagogía antiautoritaria; historia de la educación; Carlos Vergara.

Abstract

The reworkings of krausism in Latin America -and specifically in Argentina- are part of a thematic cluster that has not been sufficiently explored by the history of philosophical and pedagogical ideas. Moreover, when considering its impact on pedagogy and in Argentinian education at the beginning of the twentieth century, the gaps are even wider. The most important precedents on this subject include the philosophical research conducted by Arturo Roig and Hugo Biagini, and its bearing on other social, political, and cultural spheres, as well as the work on the history of education by Adriana Puigros and Sandra Carli, among others. This paper seeks to provide an account of the influence of krausist ideas on Carlos Norberto Vergara (1859-1929), a strong advocate of normal schools in Argentina. The methodology adopted is located at the intersection between the history of philosophical and pedagogical ideas and critical epistemology. The analysis proceeds from the anticipation of the incidence of krausist ideas in Carlos Vergara, considering the work of reappropriation that he carried out within his historical horizon in order to establish an anti-authoritarian pedagogy. The focus is set on the discursive production of this krausist thinker, specifically in his voluminous 1911 book *Revolución pacífica* (*Peaceful Revolution*). His work and actions reveal a differential place of enunciation that disputed the meaning of the process of state modernization in late 19th and early 20th century Argentina. He challenged the authoritarian state education system and its intention to train the population to be obedient and useful to the needs of the landed bourgeoisie. In opposition, he advocated for a republican and libertarian education, following the harmonic krausist way.

Keywords:

Philosophy of education; krausism; anti-authoritarian pedagogy; history of education; Carlos Vergara.

* * *

Referencia: Visaguirre, L. (2023). Modulaciones krauso-positivistas para una pedagogía antiautoritaria. “Medio ambiente”, “acción fructífera” y “gobierno propio” en Carlos Norberto Vergara. *Cultura Latinoamericana*, 38(2), 180-200. DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2023.38.2.8>

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2023; fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2023.



MODULACIONES KRAUSO- POSITIVISTAS PARA UNA PEDAGOGÍA ANTIAUTORITARIA. “MEDIO AMBIENTE”, “ACCIÓN FRUCTÍFERA” Y “GOBIERNO PROPIO” EN CARLOS NORBERTO VERGARA

Leonardo Visaguirre

CONICET (Argentina)

<https://orcid.org/0000-0003-2845-105X>

lvvisaguirre@gmail.com

DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2023.38.2.8>

Introducción

El proceso de modernización estatal argentino de fines del siglo XIX y principio del siglo XX produjo una serie de tramas y dispositivos de saber-poder tendientes a educar una población obediente y útil a las necesidades de una burguesía terrateniente que consolida un modelo de nación (Ansaldi, 1988; Basualdo, 2007; Ansaldi y Giordano 2012; Duarte, 2013a; 2013b; Rapoport, 2013).

El sistema educativo estatal adquiere un papel fundamental como institución biopolítica (Foucault, 1975/2002; Terán, 1986; Puigros, 1990; Pineau et al., 2001; Veiga-Neto 2013; Visaguirre, 2019). Dichas prácticas estatales se encuentran en tensión con otras visiones sobre la nación y sus ciudadanos, en especial la republicana o democrática radicalizada, manifestada en Carlos Vergara. Entre estas tensiones, las corrientes intelectuales más representativas de la época pugnan por imponer sus ideas en una configuración escolar que aún está en formación. Entre ellas podemos mencionar el positivismo científico, que busca imponer, desde el higienismo, un disciplinamiento de base biologicista, así como una pedagogía política de la libertad, defendida por corrientes espontaneistas, ya sean krausistas o anarquistas. Ambos espacios políticos pedagógicos se oponen y disputan el sentido de la educación, que critican el sentido excluyente y disciplinario ejercido por



la visión aristocrática de la burguesía terrateniente desde el Consejo Nacional de Educación¹.

La situación delineada propicia los siguientes interrogantes: ¿cuál es el tejido social, cultural, político y económico que favoreció el surgimiento de los mencionados discursos? ¿Cómo actúan las ideas de ciudadanía y libertad en la configuración del marco histórico político de Argentina de principios del siglo XX? ¿Cuál fue el papel de la educación y sus discursos en la postulación de una ciudadanía y una nacionalidad? ¿Cuál es el potencial epistémico de los discursos krausistas en las ideas y prácticas pedagógicas estatales?

Acerca del estado de la cuestión, sin ser exhaustivo, dada la longitud del trabajo, podemos presentar dos ámbitos. Primero, el entramado sociohistórico y cultural de la educación argentina de principio de siglo XX, que ha sido desarrollado por Óscar Terán (1986), Adriana Puigros (1990), Pineau y otros autores (2001), Juan Carlos Tedesco (2009), Alejandro Herrero (2014; 2022), entre otros. En relación con el krausismo y su incidencia como filosofía racional propia del idealismo moderno y su influencia en las orientaciones pedagógicas podemos mencionar a Arturo Roig (2006) en *Los krausistas argentinos*, quien presenta un panorama crítico de las ideas y los pensadores de esta corriente en el país. El mismo autor estudia la tensión entre autoritarismo y libertad en la educación mendocina, en *Mendoza, identidad, educación y ciencias* (2007); con una visión crítica recupera los movimientos y los pensadores de tinte antiautoritario regionales, entre los que se encuentra el krausismo.

Hugo Biagini, compila en los *Orígenes de la democracia argentina. El trasfondo krausista* (1989), los debates sobre derechos humanos, configuraciones capitalistas, renovación cultural y el papel de la mujer, propuestos en las exposiciones del simposio internacional sobre krausismo, en el que participan importantes referentes argentinos y españoles.

Dante Ramaglia (2001) también ha trabajado el krausismo argentino y sus vinculaciones con el krausismo español en la figura de Joaquín V. González, en su tesis doctoral “El proyecto de modernización y la construcción de la identidad. Estructura categorial del discurso en las corrientes de pensamiento argentino (1880-1910)”.

El segundo ámbito está compuesto por los trabajos específicos sobre Carlos Norberto Vergara. En primer lugar podemos mencionar la serie producida por Adriana Puigros en torno a la historia de la

1 Para comprender la función del Consejo Nacional de Educación en la construcción de una identidad patriótica desde la escuela estatal, recomiendo la lectura de Guic, L. (2020). El Consejo Nacional de Educación y la construcción de identidad patriótica (1908-1913). *Épocas* (20), 75-86. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/6016>



educación argentina que toma como actor fundamental la figura de Vergara. Esta visión pedagógica crítica es también trabajada por Flavia Terigi y Nicolas Arata. Asimismo, mencionamos el libro de Juan Carlos Tedesco (1993), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, en la que Vergara es representado como un espontaneísta antiautoritario.

En el ámbito de la historia de las ideas filosóficas, un estudio fundamental es el de Arturo Roig (2009), *Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822-1874)*, en donde destaca las ideas y la labor de Carlos Vergara en la pedagogía antiautoritaria. De igual manera es significativa y novedosa la tesis doctoral de Mariana Alvarado (2011), *Fundamentos filosóficos y proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el siglo XX*, y diversos artículos producidos en torno al quehacer filosófico y pedagógico del krausista mendocino. Alvarado desarrolla, mediante una historia de las ideas filosóficas, el planteo pedagógico del autor, así como su capacidad para resistir y enfrentar el disciplinamiento educativo autoritario, y propone otras posibilidades pedagógicas desde el seno mismo de la institución escolar.

Creemos que los análisis sobre Vergara, por pertenecer a un campo pedagógico, han sido desarrollados desde una perspectiva ligada a la historia de las ideas pedagógicas críticas y ampliadas a lo histórico social (Tedesco, 2009; Puígrós, 1990; Pineau et al., 2001), pero no se ha llevado a cabo un análisis teórico-filosófico de sus ideas, excepto los casos de Mariana Alvarado y de Arturo Roig sobre Vergara. Consideramos, como un aporte novedoso, entramar las ideas de Vergara con su horizonte histórico, a partir de una metodología de la historia de las ideas filosóficas, ampliada desde una mirada biopolítica, y poner en perspectiva los supuestos epistemológicos y ontológicos desde donde produce conocimiento. En este sentido, al visibilizar las particularidades de la visión teórica que expresan sus obras tratamos de mostrar cómo en ellas se vinculan diversas ideas filosóficas, sociológicas, metodológicas y políticas que desbordan la pedagogía y que funcionan en una dialéctica discursiva que disputa dentro de la dialéctica real del horizonte histórico, sobre todo en una época en la cual las disciplinas científicas comienzan a ordenarse.

Nos ocupamos de la década de 1890 porque representa un momento de quiebre en Vergara: la experiencia pedagógico-política de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, que conduce a su expulsión oficial del sistema escolar en 1900, y todo su desarrollo, que culmina en la obtención del título de abogado por la Universidad de La Plata, en 1911. Las tramas de la vida de Vergara suceden en un momento en el que Argentina sufre un fuerte crecimiento demográfico, lo que origina



uno de los procesos de transformación más profundos de la historia nacional en términos económicos, sociales, culturales y políticos.

La influencia del contexto de modernización social y transformación urbana en las formas de la escuela y las respuestas que Vergara da a la “cuestión social”, a partir de la función específica de educación y de ciudadanía que propone (en tensión con la visión aristocrática y excluyente, que postula la dominación oligárquica al poder y con la visión racista de un sector del positivismo) configuran los elementos específicos de nuestro objeto de estudio.

Algunas notas sobre Carlos Vergara

Vergara, en tanto normalista, no es solo un pedagogo; también es un funcionario de la gestión política educativa, un pensador que produce una obra educativo-filosófica, política y jurídica (propone proyectos y reformas de educación), entre otras tramas discursivas y prácticas de su quehacer en torno a la educación y la nación. Pensar la discursividad de Vergara dentro de su horizonte histórico nos permite visibilizar el importante rol que desempeña en la época, al disputar epistemológicamente el sentido de la educación, de la ciudadanía y del Estado. El proceder de Vergara irrumpe y cuestiona el proceso de disciplinamiento estatal funcional a un Estado moderno nación y sus ciudadanos.

Vergara polemiza cómo el Estado y los normalistas, alineados a la política educativa del Consejo Nacional de Educación, crearon una multiplicidad de dispositivos (leyes, reglamentos, manuales, libros de lectura, etc.) que buscaron administrar, en la clausura escolar, una población entendida como fuerza natural peligrosa o “enferma”. A partir de dichas clasificaciones ejercieron la práctica escolar como una educación para la “normalidad”. Retomamos al autor como una voz que rompe la linealidad positivista y su visión racista y disciplinaria. Su irrupción disputa con las formas como se definen e instrumentan las nociones de educación y disciplina en el lapso que va entre 1890 y 1920, cuando se cristalizó una serie de prácticas educativas medicalizadas y disciplinarias autoritarias de raigambre anatómico y biopolítico.

Por otro lado, el análisis pormenorizado de las obras acotadas al horizonte histórico propuesto nos permite observar, desde una visión epistemológica ampliada a lo histórico social, el sentido que la historiografía pedagógica le da al krausismo como un espacio revolucionario (Puigros, Terigi y Arata), en tanto para el krausismo y para Vergara, el sentido de la revolución es la restitución del orden natural.

Carlos Norberto Vergara nació en Mendoza, el 6 de junio de 1859, y falleció el 18 de febrero de 1930, en Córdoba. Egresó del Colegio Normal del Paraná, en diciembre de 1878, en donde ejerció la docencia



por primera vez. Luego comenzó un trayecto por diversas instituciones como docente y directivo: en 1879 dio clases en el Normal de Maestros en Mendoza; en 1880 fue subalterno en una escuela de La Boca, en Buenos Aires; luego dirigió la Escuela del Asilo de Huérfanos, entre 1881 y 1882, en la misma provincia. En 1883 fue nombrado inspector nacional de la Superintendencia de Escuelas en Mendoza y después, inspector nacional de Instrucción Primaria. En 1885 fue designado inspector técnico de las escuelas de capital federal, destituido en 1887. Ese mismo año aceptó la dirección de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, en la Provincia de Buenos Aires, en donde hizo una reforma pedagógico-política antiautoritaria y espontaneísta, por la cual fue destituido en 1890.

“Las locuras de Mercedes” fue recuperada en 1910 por la Escuela Nueva, que la ubicó como experiencia originaria del movimiento y a Vergara como precursor. En 1908 fue repuesto como inspector en el distrito X, por José María Ramos Mejía. En 1911 se recibió de abogado en la Universidad de La Plata. También fue un prolífico ensayista y periodista pedagógico, y creó y dirigió los periódicos pedagógicos *El instructor popular* (1883) y *La educación* (1886); además participó en periódicos pedagógicos como *El monitor de la educación* o *La escuela popular*. Escribió los libros *Educación republicana* (1899), *Revolución pacífica* (1911), *Nuevo mundo moral* (1913), *Filosofía de la educación* (1916), *Evolución* (1921), *Solidarismo. Nuevo sistema filosófico* (1924) y el manual escolar de escritura *La mamá* (1889).

Fue un reconocido pedagogo, abogado y ensayista krauso-positivista de incidencia nacional. Fue un exponente del periodismo normalista que proliferó a principio del siglo XX, representante de las últimas manifestaciones del espiritualismo argentino, acérrimo crítico del sistema escolar disciplinario y del sistema político estatal de la dominación oligárquica argentina.

Una educación para formar ciudadanos libres y autónomos

Para Vergara, la experiencia en la Escuela Normal Mixta de Mercedes resumía su ideal de educación republicana, pues en ella pudo poner en práctica gran parte de las ideas que luego organizó en un sistema teórico-pedagógico-político en los libros *Revolución pacífica* (1911) y *Filosofía de la educación* (1916). Dicho sistema está constituido por la vinculación de tres ideas: “medio ambiente”, “acción fructífera” y “gobierno propio”. El autor sostenía que un ambiente que potenciara la acción fructífera y el autogobierno, con el fin de provocar un progreso individual y colectivo, permitía darle “mayor libertad al espíritu del niño [...] fomentando su espontaneidad” (Vergara, 1911, p. 752).



El pedagogo mendocino expresaba que las medidas que empleó al ejercer la dirección de la escuela le permitieron descubrir que, “[...] sabiendo formar un ambiente de respeto y dándoles elementos de acción saludable, fructífera y grata, los jóvenes y aun los niños, pueden educarse casi por sí solos, debiendo ser menor la intervención del maestro, á medida que los alumnos avancen”² (Vergara, 1911, p. 749).

Resumía el concepto general que se utilizó en la Escuela Normal Mixta de Mercedes del siguiente modo: “[...] propender á que los alumnos se educaran por sí mismos, y á que fueran á la práctica del bien, actuando en la sociedad” (Vergara, 1911, p. 805). De esta manera manifestaba la relación entre educación, autogobierno y su crítica a la “ciencia sin conciencia”. La escuela republicana era para él “aquella donde más aprenden los alumnos, y los maestros menos enseñan” (Vergara, 1911, p. 805). Observamos que, en su opinión, el poder de autoeducarse era potenciado por la libertad y dirigido por los intereses espontáneos de los alumnos. Expresaba que, en el autogobierno, los “alumnos mismos resolvían sobre lo que deseaban y debían aprender, y sobre lo que más convenía para el bien del establecimiento” (Vergara, 1911, p. 805). Este modo de escuela, centrado en la libertad que potencia las fuerzas y capacidades de los alumnos, se articula con una politicidad activa que origina una ciudadanía dispuesta a intervenir directamente en la mejora de la comunidad en la que se habita. El pedagogo sostenía que los alumnos “estimulados á la acción realizaron numerosas iniciativas” que intentaban ejercer una “benéfica influencia en la sociedad mercedina” (Vergara, 1911, p. 806).

Los estudiantes de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, bajo la dirección de Vergara, actuaban independientes, autónomos, organizados de forma colectiva y potenciados por docentes y directivos. Crearon una caja de ahorro y una biblioteca y participaron de la vida política de su comunidad. El autor afirmaba que, con solo seis meses continuados de acción política y pedagógica potenciada por la escuela y su gobierno, “enérgico y honrado”, se “puede hacer arder la República, con llamas de orden, de paz y de honradez cívica, hasta hacer, así, desaparecer para siempre los caudillos bárbaros y ladrones” (Vergara, 1911, p. 807).

En otro apartado postulaba que con una escuela modelo bastaba para mostrarle al resto de la población educativa el camino a seguir. La Escuela Normal Mixta de Mercedes fue el modelo que materializó un horizonte político-pedagógico capaz de formar ciudadanos libres y autónomos, a tal punto que el obrar de esa comunidad educativa “alarmó

2 Respetamos la grafía y la ortografía original de Vergara en sus textos.



á muchos pedagogos que veían venir una luz nueva, que los amenazaba en sus posiciones y brillantes sueldos” (Vergara, 1911, p. 808).

Vergara explicaba los efectos de las prácticas pedagógicas republicanas a partir de la influencia que ejercía en los alumnos. Una educación que surgía de la afirmación de la libertad y de la inteligencia teórica y política lograría una “vigorosa acción cívica de la juventud, despertaría su mente, para que todo lo comprendiera con gran facilidad” (Vergara, 1911, p. 807). Este despertar libre que permite la autoeducación es posibilitado por un propicio para la discusión entre iguales. En él se garantiza el desenvolvimiento libre de los intereses y los deseos de conocimiento, en pos de transformarse a sí mismos y a su comunidad. Vergara explicaba que el “medio ambiente” que se manifiesta en las “conferencias³ y las bibliotecas populares harían lo demás, dando los medios para que cada cual siga educándose” (Vergara, 1911, p. 808).

El fundamento de la Escuela Normal Mixta de Mercedes era aprender mediante actividades prácticas tanto en la escuela como en la vida pública “y no con teorizaciones enervantes”. Afirmaba que, cuando se comprendiera que las escuelas debían ser:

[...] centros de trabajo y de acción social y pública, entonces el saber de los jóvenes y de los hombres se apreciará por sus hechos y no habrá necesidad de clasificaciones ni de exámenes, que enseñan á maestros y alumnos á engañar con apariencias y falsedades (Vergara, 1911, p. 808).

El modo de valorar el conocimiento que se produce no debe ser a partir de una grilla de evaluación abstracta y numérica; por el contrario, para comprender la veracidad del conocimiento que se produce en la escuela, se debe observar cómo este saber se enlaza con la mejora del ambiente. Vergara articulaba lógicamente los supuestos axiológicos y los supuestos epistemológicos de su producción teórico-práctica, en pos de originar un conocimiento práctico que habilitara una transformación política y social de una realidad concreta. Este modo de educación que intentaba formar ciudadanos que pensaran el conocimiento como emancipación política se enfrentó a una educación disciplinaria y autoritaria que buscaba formar ciudadanos depotenciados, obedientes y sumisos. Esta disputa teórico-política ocasionó una fuerte tensión con el CNE. Esta tensión, de larga data, con la experiencia de Mercedes alcanzó su punto más álgido y se

3 Las conferencias a las que alude son las de carácter pedagógico propiciadas por la Ley de educación 1420. Para ampliar esta temática recomiendo el libro: Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P. y Price F. (2016). *Pensar y hacer: el oficio del instructor popular en la educación argentina de fines del siglo XIX*. Qellqasqa.



desencadenó con el envío de un inspector que llegó con la intención de escribir un informe que justificara la hipótesis que el CNE ya tenía sobre el educador antiautoritario, un director loco que gobernaba una escuela de modo libertino.

El pedagogo relató irónicamente esta hipótesis al afirmar que en su escuela “los alumnos tenían ‘libertad absoluta’ y que yo los autorizaba para que hicieran todo lo que quisieran” (Vergara, 1911, p. 806). Las prácticas educativas (pedagógicas, políticas, teórico-prácticas) que realizaban los docentes y alumnos, potenciadas por la gestión del pedagogo mendocino, propiciaban una “atmósfera en el Ministerio en contra mía y se resolvió mi separación, enviando, por fórmula, un inspector” (Vergara, 1911, p. 806). Luego del informe, el CNE le pidió su renuncia; como ya comentamos, este se negó y fue separado de su cargo; fue restituido en 1911 por Ramos Mejías, nuevo director del CNE.

El informe del inspector, al cual Vergara no nombra, fue tomado por él como ejemplo del potente accionar que la escuela generaba, mostraba en el mismo relato las limitaciones teóricas y políticas del CNE y sus actores para explicar la fuerza de la reforma que se estaba llevando a cabo. Cuando los normalistas o ministros cercanos al poder estatal calificaban a Vergara con epítetos como “inepto” o “loco” revelaban su intención de deslegitimar el lugar de enunciación y las prácticas emancipadoras que pretendía desarrollar. Tras reconocer la maniobra dentro de la disputa política epistemológica con el CNE comentó con ironía que era acusado de ser el “único empleado inepto, en la época de Juárez [...] aunque en esa misma época se cometieron los más grandes escándalos en el país, y lo menos inmoral que se hizo fué saquear los Bancos” (Vergara, 1911, p. 808). No se lamentaba frente a las críticas, sino que las recibía y, a partir de un descentramiento del lugar y el sentido de enunciación original, las resignificaba, como una muestra de la potencia emancipadora de sus prácticas. Decía que el “informe del inspector es mi mejor justificación” (Vergara, 1911, p. 809). La potencia emancipadora de su pedagogía era revelada, según el pedagogo, por el malestar y la resistencia que ofrecía en el Consejo Nacional de Educación.

Para señalar el funcionamiento de la escuela republicana, Vergara recuperó las clases de Pedro R. Leites como un claro ejemplo de la utilización de las ideas pedagógicas y las prácticas del sistema vergariano. Puso el acento en los efectos positivos que tenían tanto en los docentes como en los alumnos de la escuela:



Para mostrar lo que era mi sistema, tomé por modelo una clase de Física, dada por el profesor Pedro R. Leites. Los que saben quién era este profesor y cuál su altísimo talento, no tendrán duda de que el inspector, al tomar esa clase para atacar mis ideas, anduvo con desgracia (Vergara, 1911, p. 809).

Las clases de física sirvieron como manifestación material de las ideas ya que había postulado. Vergara explicó que, para ofrecer una educación que fomentara el “gobierno propio del niño”, era necesario que este fuera consciente de sus intereses y se responsabilizara de ellos. Propuso el “espontaneísmo” y la “acción libre” como pilares de las “acciones fructíferas” que permitían un conocimiento que vinculara la ciencia con una conciencia moral. Todos estos elementos, en una relación dialéctica, se armonizaban en un ambiente de respeto que los ligaba y amplificaba para propiciar el autoconocimiento y la construcción de saberes individuales y colectivos.

Vergara retomó el informe del inspector sobre una clase de Leites, como crítica al modelo vergariano de enseñanza y lo resignificó para señalar que todas sus ideas se ejercían en pos de una mejor educación, más libre, responsable y creativa. El relato del inspector comenzaba afirmando:

Muchos alumnos habían traído aparatos para hacer experimentos, allí ante la clase. A la vez traían libros para explicar y apoyar cada uno sus ideas. Se originó una discusión entre los alumnos; el profesor presidía. Terminó la hora, cuando la discusión seguía con el mayor entusiasmo (Vergara, 1911, p. 810).

El mendocino mostró que, para brindar una educación espontánea y libre, que fomentara el “gobierno propio del niño”, se lo debía responsabilizar de potenciar libremente sus intereses educativos y darle elementos para que se le garantizaran los medios para alcanzarlos. Proseguía el inspector en su informe:

El profesor Leites les dijo que la hora había terminado, que se prepararan para seguir sosteniendo cada cual sus ideas en la clase siguiente y que él también se prepararía. Ante eso, el inspector dice en su informe: “Este es el sistema de Vergara: el profesor no enseña” (Vergara, 1911, p. 810).

Para Vergara, las observaciones del inspector eran pruebas de sus ideas en ejercicio y, en donde el enviado del CNE veía desidia y abandono, él veía un ambiente de respeto que amplificaba el autoconocimiento y la construcción de saberes entre pares, acompañados por el profesor Leites. “Cuando se comprenda lo que es la educación y que ésta exige, ante todo, que el alumno aprenda a desenvolverse y a



pensar libremente, entonces se verá que nos adelantamos á la época” (Vergara, 1911, p. 810).

Las prácticas pedagógicas propuestas por Vergara, seguidas por Leites, provocaron un descentramiento de la concepción tradicional de la época sobre la escuela, el docente y la clase. En este sentido, su pedagogía antiautoritaria servía para formular una crítica a la tradicional clase expositiva y enciclopedista, practicada a partir de manuales. Pero también criticaba que estas clases eran ejecutadas por maestros erigidos por un sistema centralista como únicos portadores de la verdad dentro del aula. También podía articularse, desde su visión, una aguda crítica política y epistemológica sobre la vinculación entre la violencia de los saberes y las prácticas de los maestros de la escuela despótica con el ejercicio totalitario y centralizador del Estado, organizados para disciplinar un ciudadano obediente y útil que se adaptara a una población servil al poder en ejercicio. Vergara (1911) prosigue en su defensa:

Si Leites hubiera cortado la discusión, desde luego, diciendo lo que él creía verdad, se habría apagado todo entusiasmo en los alumnos y éstos, habituados á esperar la verdad de labios del maestro, habrían perdido todo interés por el estudio. Queríamos, nosotros, que los alumnos aprendieran á estudiar y á progresar por sí solos. Lo que generalmente se hace es que los alumnos sean recipientes despreciables, incapaces de pensar por sí, de modo que, luego salen á fracasar en la vida ó á ser esclavos de los déspotas (p. 810).

El informe del inspector fue resignificado por el autor para explicar la potencia disruptiva de las acciones propiciadas en la Escuela Normal Mixta de Mercedes. Le asignó un nuevo sentido a la denuncia, con el fin de explicar de qué modo sus prácticas, atravesadas por una ciencia con conciencia, concretaban el camino reformador para salir de una educación despótica y autoritaria que solo depotenciaba la vida humana y ciudadana. Repetidas veces, como hemos mostrado, se preocupaban por ligar la corrupción y la irracionalidad de las prácticas de la escuela despótica con las prácticas del Estado, pero esta acción no fue ejercida a partir de una crítica negativa, sino que habilitó una reflexión utópica sobre posibilidades de superación del estado de corrupción.

La plasticidad discursiva de Vergara le permitió poner en tensión y criticar la “verdad” de los argumentos pedagógicos esgrimidos por el “despotismo”, desde una clave política epistemológica, como proponer una respuesta y un horizonte de resolución a dicha situación. Los actores que llevaron a cabo esta “reforma radical” fueron los jóvenes alumnos y los docentes que, en su práctica pedagógica, afirmaron la libertad, el autogobierno y la “acción fructífera”. Todo esto desarrollado en un ambiente de respeto democrático y republicano. Para Vergara, la



armonía de estos elementos en tensión dialéctica posibilitaba un nuevo ciudadano, distinto de aquel sumiso y obediente, al que busca disciplinar el despotismo pedagógico de la oligarquía argentina.

Vergara, el “medio ambiente” y la desarticulación de estrategias del control del espacio del aula

Con el modelo disciplinario en formación y despliegue en las instituciones estatales se presentó una nueva modalidad de poder: el biopoder. Esta idea, desarrollada por Foucault (1975/2002), desagrega dos formas entramadas de poder sobre la vida: la anatomopolítica (disciplinamiento del cuerpo) y la biopolítica (constitución de cuadros vivos con los cuerpos disciplinados).

El biopoder, contrario a la representación coercitiva del poder, da cuenta de una modalidad de gobierno creativa o productiva que pretende administrar la vida y las fuerzas de los cuerpos espacial y temporalmente para provocar “obediencia y utilidad” y más vida, en el sentido de mayor productividad. Este entramado disciplinario se despliega en todas las instituciones, desde una lógica autoritaria y panóptica, a partir de la instauración de formas de distribución regladas de los cuerpos en el espacio, constituida por cuatro estrategias a las que Foucault (1975/2002) denomina: “la clausura”, “la división en zonas”, “los emplazamientos funcionales” y “el rango”.

La distribución disciplinaria de los cuerpos en el espacio se articula por medio de prácticas, reglamentos y rituales, entre diferentes tecnologías sobre el cuerpo. En el caso escolar, dichas tecnologías son utilizadas sobre los cuerpos de toda la “comunidad educativa” (tanto docentes como niños). El funcionamiento de estas estrategias se concentra en disciplinar las fuerzas corporales: la clausura adiestra la suma de fuerzas individuales de los niños al contenerlas en el aula como espacio cerrado. En estos recintos, las fuerzas de los estudiantes son concentradas para maximizar las ventajas del aprendizaje y neutralizar los inconvenientes al ser sometidos.

La división en zonas, dentro de la clausura inicial del aula, organiza un espacio observable que brinda información para mejorar el control. Las aulas poseen una diagramación de zonas de poder, como es el caso de los pupitres y otros elementos de la arquitectura y del mobiliario escolar. El emplazamiento funcional, con su racionalidad arquitectónica, subdivide el espacio en compartimentos individuales con funciones específicas; en este sentido, tanto el aula como los pupitres poseen funciones específicas. Por último, el rango produce la taxonomía detallada de las habilidades y la caracterización de los individuos a partir del desempeño en el ejercicio de las actividades y rituales propuestos por la escuela.



Figura 1. Clase funcionando 3er grado de una escuela de niñas



Fuente: Boote (1889, p. 38).

El aula es un potente modelo de la administración de los cuerpos en el espacio y el tiempo, que ha sido prolíficamente trabajada en los estudios de la historia de la educación. Nos interesa tomar dos posiciones —la de Inés Dussel y la de Pablo Pineau— para pensar algunos supuestos que la componen: Pineau (2001) la presenta como un espacio de experiencia intrínsecamente educativa. Dicho espacio está constituido por una relación jerárquica, asimétrica e inmodificable, que origina permanentemente dispositivos específicos de disciplinamiento. Por su parte, Dussel (2001) plantea como elementos organizadores del espacio del aula la “materialidad” arquitectónica y, relacionada con ella, una “estructura de comunicación entre sujetos” (p. 142).

En este sentido, Pablo Pineau (2001) explica:

Todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que están sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos (p. 32).

Por su parte, Inés Dussel (1999) sugiere que dicho espacio de clausura se caracteriza por ser una “construcción histórica” compuesta por la materialidad propia del aula:



No sólo los docentes y los alumnos, sino el mobiliario, los aparatos didácticos, las cuestiones de arquitectura escolar, todo forma parte del aula. Los bancos escolares, los pizarrones, los cuadernos tienen una historia y una especificidad de la que conocemos poco hasta ahora (pp. 30-31).

Este supuesto de Dussel es pensado por Pineau (2001) como “generación de dispositivos específicos de disciplinamiento”, cuya especificidad reside en pensar la materialidad de la escuela como:

[...] construcción de dispositivos de producción de los “cuerpos dóciles” en los sujetos que se le encomendaban. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso (p. 36).

El segundo elemento que Dussel (1999) propone para entender la especificidad del aula es una “estructura de comunicación entre sujetos” (p. 31). La forma específica de comunicación que se articula en el aula parte de su ordenamiento arquitectónico específico. La comunicación está “definida tanto por la arquitectura y el mobiliario escolar como por las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que aparece en el aula” (p. 31). Pineau (2001) entiende el mismo proceso como esfera de comunicación, como una “relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno. Docente y alumno son las únicas posiciones de sujeto posibles en la pedagogía moderna” (p. 36).

En esta foto de Samuel Boote, de una escuela de niñas de 1889, se puede observar el aula como un espacio clausurado, con emplazamientos funcionales y un ordenamiento material por medio de sus pupitres. También apreciamos la constitución de un cuadro vivo —el curso—, a partir de la normalización visual que provocan los uniformes y la homogeneidad de las corporalidades por la coordinación entre gestos y objetos —uso del cuaderno y de los lápices, en el proceso de escritura—. La jerarquía y los rangos dentro del curso son visibles en las miradas y la atención de las alumnas, sobre la maestra en gesto de vigilancia y sobre la pizarra, como dispositivo de atención. Si tenemos en cuenta que las fotos de esa época se armaban previamente, disponiendo de la mejor manera los sujetos y los objetos en el espacio, con mayor fuerza notamos el sentido performativo de la imagen, en tanto manifiesta no



solo la materialidad del aula, sino la práctica ideal que en ella se quiere ejercer como mecanismo de educación por excelencia.

La instauración de un entramado legal —compuesto por reglamentos, manuales, leyes y ordenanzas, entre otras normas—, que antecede a las prácticas de alumnos y maestros en el aula, permite la imposición de una relación “inmodificablemente asimétrica”. Los dispositivos legales delimitan tanto los roles como las jerarquías que se ejecutan en la comunicación y la acción dentro del espacio de clausura del aula. Para Vergara existía una intrínseca relación entre la reglamentación del espacio y el tiempo, por un lado, y los roles y las relaciones jerárquicas de poder, por otro, que eran ejecutadas por directivos y docentes sobre los alumnos. El pedagogo reconocía este entramado legal que organizaba la educación como comunicación jerárquica y sostuvo: “Cada profesor se presenta metido dentro de programas, métodos, procedimientos, reglamentos, etc., y nada queda para la inspiración personal de maestros y alumnos. Es esta la característica de la enseñanza en el momento actual” (Vergara, 1911, p. 256).

Dentro del aula clausurada y reglamentada, la educación solo podía ser un disciplinamiento de carácter autoritario y depotenciador, explicado de la siguiente forma: “Se olvida que donde domina esta falta de libertad que implica el dominio del reglamento, es donde domina el fanatismo, y donde hay libertad, no hay fanatismo” (Vergara, 1911, p. 97). El fanatismo, como creencia sin fundamentos ni ciencia, es un tema recurrente en la crítica vergariana a la escuela.

Sostenía que el perfeccionamiento de la humanidad suponía libertad, para la vida humana:

[...] avanza hacia la supresión de preceptos y reglamentos, para que toda la letra esterilizadora y estrecha sea reemplazada por las leyes eternas del alma, expresadas por la ciencia: eso es lo que necesitan las escuelas y las naciones, que la conciencia hable tan fuerte que haga innecesarios programas y reglamentos (Vergara, 1911, p. 125).

El entramado legal, que ordena y normaliza las comunicaciones dentro del aula, era desarticulado por Vergara con base en una relación dialógica distinta, propiciada por la idea de “medio ambiente”. Propone romper con la lógica positivista del método y sus reglamentos. En este sentido expresa:

Trataré de probar que el mejor método es aquel que más respeta la personalidad moral del ser humano, y que deben suprimirse todos los métodos y procedimientos preestablecidos porque oprimen y deprimen á maestros



y alumnos, oponiéndose á la verdadera educación, cuya esencia está en el desenvolvimiento espontáneo de la personalidad, bajo la influencia de las condiciones del medio ambiente, influencia más eficaz que toda otra, y que hace innecesario y dañosa toda otra influencia directa que obliga á obedecer inconcientemente [sic] (Vergara, 1911, p. 337).

El Estado de dominación oligárquica despliega estrategias para formar ciudadanos “útiles y obedientes”, funcionales a las bases que postula como idea de nación (una estructura económica capitalista de exportación de materia prima, un modelo político de dominación oligárquica fraudulento y prácticas socioculturales de fondo eurocéntrico). Todos estos elementos configuran la matriz modernizante que busca darle al ciudadano la identidad necesaria para el ejercicio del poder estatal.

Estas estrategias entran en conflicto con otras concepciones de lo estatal y de la ciudadanía que tienen como fundamento la libertad y la autonomía (no la obediencia y el centralismo), como lo expresa Carlos Vergara desde su pensamiento krausista. La idea de aula manifiesta los modos biopolíticos de administrar el espacio y el tiempo de los niños sometidos a la disciplina autoritaria. Vergara opone a esta forma cerrada la idea de “medio ambiente”, para desarticular la forma autoritaria y constreñida del aula. Esta, en su función de dispositivo fundamental de control escolar, individualiza al alumno para provocar una taxonomía que lo atomice; por el contrario, el ambiente se organiza a partir de una relación común entre los alumnos por medio del trabajo grupal y del respeto. Así lo explica:

Han tratado de separar los niños mayores de los menores, sin sospechar que la más grande influencia educadora puede venir del ambiente formado por el ejemplo y por el concurso mutuo de los alumnos de diversa edad y grado de adelanto (Vergara, 1911, p. 63).

De este modo, el ambiente, antes que posibilitar “cuadros vivos”, propicia una comunidad. En ella no se obedece a un “molde único”, pues se amplifica la diversidad de las ideas y la tolerancia de estas, con el fin de crear conocimiento colectivo, en diálogo. Frente a los modos autoritarios de conocimiento que se amoldan a saberes únicos y totales, Vergara celebra que la pluralidad de ideas conviva en tensión y expresa que la coexistencia de diversas percepciones sobre la vida potencia un ambiente adecuado. Sugiere una afirmación de la dialéctica y el reconocimiento de las contradicciones como base del progreso humano:



[...] la coexistencia de las doctrinas más opuestas que viven en el mismo ambiente es una de las más grandes conquistas de la civilización, y á la vez que una de las mayores palancas del progreso, porque la diversidad de ideas estimula el adelanto de todos, así como la uniformidad produce el estancamiento (Vergara, 1911, p. 247).

La convivencia dialéctica y en tensión de diversas ideas es presentada como el mayor impulsor del conocimiento y de la humanidad. En este sentido sostiene que “ese ambiente formado por la coexistencia de todas las doctrinas despierta las inteligencias, para que todos los hombres, aunque tengan las más opuestas ideas, impulsen con el mayor acierto la civilización y el progreso” (Vergara, 1911, p. 247).

La idea de ambiente no supone la vigilancia minuciosa del espacio clausurado ni el control de su uso reglamentado, sino que resignifica las formas de la disciplina y la obediencia. Vergara redefine el concepto de aula y el uso del espacio sin finalidad de clausura, sino de apertura, para potenciar “las buenas tendencias” y controlar las “malas inclinaciones”. El ambiente no es un lugar de disciplinamiento autoritario, sino un espacio donde los alumnos y los maestros ejercen el cuidado de sí y del otro, el autogobierno y la democracia, para practicar el ejercicio de una ciudadanía republicana. No se trata del control de un cuerpo a partir de su clausura en el espacio, de la obligación de ocupar un lugar específico dentro de la división en zonas; Vergara resignifica el ordenamiento propio de la arquitectura escolar, al romper con su sentido exclusivamente panóptico. Foucault (1975/2002) describe el panoptismo, concepto propuesto por Jeremy Bentham, como “el principio general de una nueva ‘anatomía política’ cuyo objeto y fin no son la relación de soberanía sino las relaciones de disciplina” (p. 241). El panóptico articula una nueva arquitectura de vigilancia funcional al poder “disciplinario”, diferente de la arquitectura del espectáculo propia del “poder soberano”. Foucault (1975/2002) explica la relación entre esta arquitectura y el ejercicio de las disciplinas:

En la famosa jaula transparente y circular, con su elevada torre, poderosa y sabia, se trata quizá para Bentham de proyectar una institución disciplinaria perfecta; pero se trata también de demostrar cómo se puede ‘desencerrar’ las disciplinas y hacerlas funcionar de manera difusa, múltiple, polivalente en el cuerpo social entero (p. 241).

El poder disciplinario usa como lógica fundamental de administración de los cuerpos la arquitectura de la vigilancia para lograr que el ejercicio del poder sea invisible. Este ordenamiento espacio-temporal está claramente manifiesto en las instituciones de control modernas



como la escuela, el hospital y las prisiones. La arquitectura panóptica invisibiliza el poder, del mismo modo que obliga visibilidad de todo aquel que circule y utilice esos espacios. Edgardo Castro (2005) lo explica así: “El panóptico es una máquina de disociar el ver del ser visto. De este modo reduce el número de quienes ejercen el poder, al mismo tiempo que aumenta el número de aquéllos sobre quienes se ejerce” (p. 161). El panóptico permite que el ejercicio del poder resida en el lugar de control, en vez de en el acto concreto de la vigilancia. Esto supone, en consecuencia, la desindividualización del poder; ya no es necesaria una figura específica de autoridad que esté visible, en tanto no se sabe quién vigila, pero se sabe que siempre se está siendo observado.

El panoptismo se caracteriza por establecer rangos a partir de la valoración cuantitativa de la obediencia de los cuerpos a las reglas de uso y de pervivencia dentro del espacio escolar. Por el contrario, el ambiente postula una lógica del cuidado y del autogobierno, al romper con las evaluaciones y sus rangos, ya que el valor de los sujetos dentro de la educación es dado por su capacidad para realizar acciones fructíferas en pos de la mejoría de la comunidad.

Vergara (1911) aclara que el alumno contenido por “elementos favorables que estimulen sus buenas tendencias, y alejándole lo que puede despertar malas inclinaciones, así, por la influencia del medio, cual evoluciona la semilla, se desarrolla el alma, de dentro a fuera, sin la imposición, ni la opresión del maestro” (p. 250).

Nuevamente, el alma no es algo dado, una esencia cerrada; más bien en su visión panenteísta krausista, como ya expusimos, es una realidad que se construye, un proyecto que se actualiza a partir de la vinculación con todas las esferas humanas, en un crecimiento armónico. La creación del alma, para Vergara, es productiva y no restrictiva. El alma se desarrolla en su despliegue libre.

Conclusión

Dentro de la política educativa del normalismo, Vergara dialoga con las ideas positivistas y con sus defensores. Establece, sin embargo, un *locus* de enunciación diferencial que lo separa de la vertiente burguesa terrateniente y de la burguesía liberal positivista. El autor resulta inclasificable: en unos momentos debate con positivistas y en otros momentos con posiciones radicales como las anarquistas o socialistas; se posiciona a favor del radicalismo y sus protestas, entre muchas otras afirmaciones, torsiones y movimientos que configuran un pensamiento complejo. En este sentido, sus posicionamientos teóricos son krausistas y panenteístas, perspectivas que no abandona, pero sí amplía en diálogo con el positivismo y con otras ideas, con lo que manifiesta su



pensamiento nómada y práctico. Afirma un modelo de educación espontaneísta, basado en el gobierno propio y con una fuerte impronta ciudadana políticamente activa. Su posicionamiento antiautoritario trasciende el mero ámbito pedagógico y le permite discutir sobre la idea de ciudadanía, nación y autoridad con el Estado, pero también con otras posiciones radicalizadas como el anarquismo.

La idea de libertad es uno de los núcleos teóricos más prolíficos e interesantes, porque, al tenerla como guía, Vergara se acerca a perspectivas anarquistas y socialistas. Por momentos trasciende o, al menos, desarticula la idea liberal de libertad propiciada por los normalistas, para llevarla un paso más allá de la postulación positivista. Esto se debe, sobre todo, a sus ideas krausistas, las cuales, si bien no responden a una lógica revolucionaria, en el sentido de anarquistas o comunistas, sí potencian una autonomía y politicidad activa que resultan muy fecundas en el período.

Desarrollamos el modo en el que Vergara toma la educación republicana como posibilidad de reforma radical de la educación despótica y del Estado. El pensador krausista apunta a una educación que forme ciudadanos libres y autónomos, con base en la desarticulación de estrategias del control del espacio, mediante una reorganización de las lógicas en la idea de ambiente. Su idea de “medio ambiente”, no supone atender a la vigilancia minuciosa del espacio clausurado ni al control de su uso reglamentado, sino que resignifica las formas de la disciplina y de la obediencia. Vergara redefine el concepto de aula y el uso del espacio teniendo como finalidad no su clausura sino su apertura, potenciando “las buenas tendencias” y controlando las “malas inclinaciones”. Explicamos como el “medio ambiente” no es un lugar de disciplinamiento autoritario sino un espacio donde los alumnos/as y los maestros/as ejercen el cuidado de sí y del otro, el autogobierno y la democracia para practicar el ejercicio de una ciudadanía republicana. No se trata del control de un cuerpo a partir de su clausura en el espacio, de la obligación de ocupar un lugar específico dentro de la división en zonas, Vergara resignifica el ordenamiento propio de la arquitectura escolar, al romper con su sentido exclusivamente panóptico. Para comprender la constitución de la idea de “medio ambiente” damos cuenta del descentramiento teórico del pedagogo mendocino en la recepción positivista de Darwin y Ameghino. Otro aporte novedoso radica en el descentramiento epistemológico que realiza desde la idea de “medio ambiente” en pos de discutir la noción positivista que postula una verdad objetiva y la neutralidad ética de sus ideas y acciones, fundamentada en la producción científica positiva del conocimiento. Este descentramiento epistemológico permite denunciar las prácticas autoritarias específicas



de la escuela y del Estado, basadas en un pensamiento despótico que somete a la sociedad desde el ámbito educativo. El sistema teórico de Vergara se completa en la idea de “gobierno propio del niño”, una síntesis que vincula las ideas de ambiente y “acción fructífera” para crear una “revolución pacífica” nacional y latinoamericana.

La escuela es un dispositivo en disputa dentro de un entramado de disciplinamiento político-legal-moral-estatal que puede postular un modelo de ciudadanía única, a partir de taxonomías sobre la anormalidad o normalidad de las fuerzas a someter. Pero también puede originar resistencias y experiencias emancipadoras, como es el caso de Vergara. La escuela es más que una máquina de educar, porque no actúa aislada de otras instituciones, sino que constituye junto a ellas una red compleja de disciplinamiento y administración de las fuerzas corporales. Como institución compuesta de múltiples mecanismos permite la disputa epistemológica sobre los parámetros con los que se organiza la normalidad o anormalidad de las subjetividades, ya sea a modo de subraza, en la visión aristocrática de la oligarquía, ya sea como enfermedad, desde una visión positivista e higienista que reduce la realidad a anatomías patológicas, ya sea como espíritus libres a desarrollarse en todas las esferas humanas desde una visión krausista.

Referencias

- Arpini, A. (2003). *Otros discursos: estudios de historia de las ideas latinoamericanas*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Biagini, H. (comp.). 1989. *Orígenes de la democracia argentina: el trasfondo krausista*. Legasa.
- Castro, E. (2005). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo: la construcción de una epistemología ampliada*. Biblos.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975).
- Guic, L. (2020) El Consejo Nacional de Educación y la construcción de identidad patriótica (1908-1913). *Épocas*, (20), 75-86. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/6016>
- Herrero, A. (2014). La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900). *Perspectivas Metodológicas*, 1(14), 25-47.



- Herrero, A. (2022). *Liberalismo, patriotismo y nacionalismo. Estudios de casos en Argentina: 1880-1943*. Fepai.
- Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P. y Price F. (2016). *Pensar y hacer: el oficio del instructor popular en la educación argentina de fines del siglo XIX*. Qellqasqa.
- Roig, A. (2006). *Los krausistas argentinos*. El Andariego.
- Roig, A. (2007). Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822-1974). En: A. Roig y M. Satlari, *Mendoza: identidad, educación y ciencias* (pp. 303-352). Ediciones Culturales de Mendoza.
- Ramaglia, D. (2020). Filosofía latinoamericana e historia de las ideas en la obra de Arturo Andrés Roig: aportes a la valoración de su trayectoria biográfica e intelectual. En A. Arpini, M. Muñoz y D. Ramaglia (eds.), *Diálogos inacabados con Arturo Roig: filosofía latinoamericana, historia de las ideas, universidad* (pp. 43-66). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Roig, A. (1993). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Universidad Santo Tomás.
- Roig, A. (2009). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Una Ventana.
- Tedesco, J. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Solar.
- Visaguirre, L. (2019). La escuela estatal un dispositivo para crear almas nacionales. Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX. *Algarrobo-MEL*, 8, 1-15.