

**Paula Ripamonti**

Universidad Nacional de Cuyo.

# Los orígenes de las conferencias pedagógicas argentinas a través de la prensa educativa del siglo XIX: breve genealogía de un dispositivo

## RESUMEN

El artículo desarrolla una breve genealogía de las conferencias pedagógicas como un dispositivo de formación para maestras y maestros en el siglo XIX. Se propone explorar de forma concisa el origen y las características de estas reuniones documentadas en publicaciones de la época como: *Anales de la Educación Común*, *El Monitor de la Educación Común* y *El Instructor popular*. A partir de estas fuentes se busca responder preguntas como: ¿Qué tipo de espacios constituyeron las conferencias pedagógicas en el siglo XIX? ¿Cuál fue su función? ¿Qué prácticas implicaron? ¿Cómo se relacionaron con otras acciones e instituciones? Desde una perspectiva teórica, las conferencias revisten rasgos de lo que Foucault llamó “dispositivo”, y por esto, es posible identificar y sugerir algunas marcas o improntas culturales de estas prácticas que persisten y resisten la clausura del siglo que les dio vida, a través de modulaciones y modelizaciones de la agencia docente y las formas de concebirla.

## PALABRAS CLAVE

CONFERENCIAS PEDAGÓGICAS, SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO, ANALES DE LA EDUCACIÓN COMÚN, EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN, EL INSTRUCTOR POPULAR.

## INTRODUCCIÓN

Desde la mitad del siglo XIX, en el contexto de la conformación e institucionalización del sistema educativo argentino, la formación de maestras y maestros fue uno de los problemas más urgentes a atender. Por un lado, era crucial, crear instituciones destinadas a este propósito, pero por otro, era imperativo responder con inmediatez a la falta de calificación y preparación de quienes asumían

la responsabilidad de la tarea pedagógica alfabetizadora. En este marco, diferentes normas, dan cuenta de algunas decisiones encaminadas a resolver, aunque fuera parcialmente, esta cuestión. Tal es el caso de las denominadas conferencias pedagógicas. En este artículo me interesa explorar de forma breve el origen y las características de estas reuniones documentadas en publicaciones de aquella época como: *Anales de la Educación Común*, *El Monitor de la Educación Común* y *El Instructor popular*. A través de ellas, buscaré responder preguntas como: ¿Qué tipo de espacios constituyeron las conferencias pedagógicas en el siglo XIX? ¿Cuál fue su función? ¿Qué prácticas implicaron? ¿Cómo se relacionaron con otras acciones e instituciones? En términos teóricos, las conferencias revisten rasgos de lo que Foucault llamó “dispositivo”, e identificar y sugerir algunas marcas o improntas culturales de estas prácticas que persisten y resisten la clausura del siglo que les dio vida, a través de modulaciones y modelizaciones de la agencia docente.

La indagación que despliego aquí formó parte de un trabajo de investigación realizado hace algunos años sobre el periódico *El Instructor popular*,<sup>1</sup> bajo la dirección y edición de Carlos Norberto Vergara durante su gestión como Inspector Nacional de Escuelas en la provincia de Mendoza, 1883-1885.<sup>2</sup> Los inspectores designados en diferentes provincias habían recibido, por parte del presidente de la Comisión Nacional de Educación, Dr. Benjamín Zorrilla, instrucciones precisas: entre ellas, organizar de forma regular “conferencias pedagógicas” de maestros y “dar vida a una publicación periódica” que se ocupara exclusivamente de la instrucción primaria como órgano de sus legítimos intereses.<sup>3</sup> Las publicaciones debían informar, documentar actividades de gestión y acercar al preceptorado textos y materiales de trabajo docente. Objetivos que de hecho cumplieron, dado que, en nuestro país, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, las publicaciones educativas fueron un ámbito desde donde se imaginó y llevó a cabo la educación argentina (Finnochio, 2009). Esta prensa de forma articulada con otros dispositivos como las conferencias pedagógicas, constituyeron la trama estructural de la formación docente en servicio para hacer frente a esa carencia de maestras y maestros diplomados a la que se le adjudicaba gran parte de los problemas educativos. A las conferencias debían concurrir todas las maestras y maestros para “recibir indicaciones que, meditadas y combinadas lecturas a propósito, levanten

1 Los resultados de la investigación, fruto del proyecto bianual “La dimensión jurídica del discurso político educativo en la provincia de Mendoza a fines del siglo XIX” (SeCTyP-UNCuyo) fueron publicados en Olalla, Alvarado, Ripamonti y Price (2016). Este artículo recupera lo publicado allí, como también algunas reflexiones desarrolladas con Alejandro De Oto a propósito de una lectura poscolonial del ideario vergariano (De Oto & Ripamonti, 2020).

2 *El Instructor Popular*, respaldado por la Superintendencia de Escuelas de Mendoza, fue fundado el 30 de abril de 1883 y fue dirigido por Carlos N. Vergara, entre 1883 y 1885. Los originales consultados se encuentran en la Biblioteca Pública General San Martín de la provincia de Mendoza. Vergara, como inspector nacional en Mendoza, colaboró en la organización y desarrollo del sistema educativo provincial, cumpliendo con los objetivos asignados, que incluían la organización de conferencias pedagógicas y la publicación de material educativo.

3 Ver *El Monitor de la Educación Común*, Año 1, n° 20, diciembre de 1882.

algo el preceptorado del bajo nivel en que se halla, con excepciones honrosísimas, aunque desgraciadamente no muy numerosas”; porque según explica Zorrilla a sus inspectores:

Las escuelas normales tardarán mucho tiempo en darnos el número de maestros que el país necesita para la dirección inteligente y acertada de sus escuelas y no podemos aguardar que los años pasen... sin tocar otros medios y mover otros resortes que nos den algún resultado...

[...]

Perfeccionar el personal docente, renovarlo, mejorándolo sin emplear violencias injustificables, es una imperiosa necesidad que, Ud., sentirá allí, como la que sentimos aquí mismo. Ud. deberá tener propósitos fijos al respecto, exponerlos a quien corresponda en esa provincia, y buscar su realización en lo posible (*El Monitor de la Educación Común*, Año I, n° 20, Diciembre de 1882, p. 612).

En la conformación y fundación del sistema educativo del siglo XIX argentino, la prensa educativa y las conferencias pedagógicas articularon dos dispositivos vitales, con función y sentido propios en diferentes registros altamente performativos, uno micropolítico, en el aporte al desarrollo de la estatalidad educativa para la normalización de la formación docente y de las prácticas concretas en la institucionalidad fundante y otro, en el orden macropolítico, la construcción de una narrativa y arquitectónica civilizatoria que otorga legitimidad a las normas, medidas, controles, etc. Michel Foucault acuña el término “dispositivo” para poner de relieve la “naturaleza esencialmente estratégica” de aquello que se nombra como tal y sus modos de manipular relaciones de fuerza, desarrollarlas, direccionarlas, bloquearlas, estabilizarlas, etc. Un dispositivo “se halla siempre inscrito en un juego de poder, pero siempre ligado a los bornes del saber, que nacen de él, pero asimismo, lo condicionan”, siendo red, cruce y fricción de elementos diversos como discursos, decisiones, normas, medidas administrativas, enunciados científicos, morales, políticos, proposiciones filosóficas, instalaciones arquitectónicas, elementos que pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho y que emergen en un momento histórico dado, para “responder a una urgencia” (Foucault, 1991, p. 128 y sig.; Agamben, 2011). En esta línea, es posible inscribir las conferencias en el contexto histórico del siglo XIX, como dispositivo en red y espacios de formación, complejos y estratégicos. Veamos.

## UNA POSIBLE GENEALOGÍA DE LAS CONFERENCIAS PEDAGÓGICAS

Los textos de la *Constitución Nacional* de 1853, y su versión en la reforma de 1860, afirman de forma universal el derecho de enseñar y aprender y postulan

la escuela y la educación como una cuestión de importancia nacional, baluartes del federalismo. Durante la consolidación del Estado nacional, la institucionalización de la educación y la formación de maestros competentes fueron desafíos clave. Aspectos como el financiamiento, la construcción de escuelas, las condiciones laborales docentes,<sup>4</sup> la creación de escuelas normales, la distribución de los recursos, la obligatoriedad y el rol de la Iglesia fueron temas centrales. En 1881, se creó el Consejo Nacional de Educación, dirigido inicialmente por Domingo Faustino Sarmiento y luego por Benjamín Zorrilla, con el objetivo de unificar la administración de los establecimientos educativos que la Nación sustentaba. Sarmiento ya había presidido la Comisión General de Educación en la provincia de Buenos Aires, en su carácter de Director General de Educación. De acuerdo con el Reglamento de las Escuelas Normales de Buenos Aires de 1877, las conferencias eran un modo de designar las clases de los profesores a cargo.<sup>5</sup> En otro documento provincial de la época, el “Programa y clasificación de la enseñanza primaria elemental presentado a la aprobación del Consejo General de Educación por el Consejo Escolar de la Parroquia del Pilar” (Buenos Aires, 1876), en la enumeración de contenidos mínimos para alumnos, se distingue entre disciplinas y conferencias. Estas últimas con frecuencia “hebdomadaria” incluían: “Religión, Moral y urbanidad, Instrucción cívica, Historia, Ciencias cívicas” para alumnos “que por edad o instrucción estén aptos para aprovecharlas”.

Por otra parte, en la década del ochenta, en los dos ámbitos significativos de debate, el Congreso Pedagógico Internacional (Buenos Aires, 1882) y el Congreso de la Nación (reuniones que finalizaron con la Ley de la Educación Común n° 1.420, 1884)<sup>6</sup>, las conferencias aparecen. En la “Declaración final del Congreso Pedagógico Internacional”, las conferencias, sin el adjetivo de “pedagógicas”, son mencionadas dos veces: primero entre los medios de “difusión de la educación común” y de cooperación para el “buen éxito de la enseñanza”, junto a la fundación

4 En 1881, se produce la primera huelga docente en la Argentina, liderada por Enriqueta Lucero de Lallemand, directora de la Escuela Graduada y Superior de San Luis, a cargo de 315 niñas. *El Monitor de la Educación Común* transcribió la petición de las maestras (Véase Año 1, n° 1, Septiembre de 1881, p. 47 y ss.).

5 Véase Artículo 8°, inciso 3°. Es obligación de los profesores “anotar diariamente la materia de su conferencia en el libro correspondiente” (Reglamento de la Escuela Normal de Maestros de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Biedma, 1877).

6 Esta Ley fue sancionada para su aplicación en la Capital Federal y en los territorios nacionales de la época que no eran pocos (Gran Chaco, Misiones y Patagonia). Estos territorios eran los de mayor población indígena y por esto, su carácter de “nacionales”, implicó, en la práctica, dominación y tutela sobre los pueblos originarios. La Ley n° 1.420 excluyó a la religión de los contenidos obligatorios. Puiggrós señala que se trató de un logro de la posición de la Iglesia contra la laicidad de la enseñanza que, sin poder imponerse en los debates del Congreso Pedagógico, con esta Ley dejaba abierta su intervención en las provincias. En la práctica, ante la ausencia de legislación educativa, las distintas jurisdicciones la tomaron como referencia. A partir de 1905, la Ley n° 4874 (proyecto del senador Manuel Láinez) facultó al Consejo Nacional de Educación a establecer, en las provincias que lo solicitaran, escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales, en las que debían darse los mínimos de enseñanza fijados por la Ley n° 1.420 y quedaban sujetas a inspecciones nacionales. Esto produjo una mayor centralización del sistema educativo e impulsó la aplicación general de la Ley n° 1.420 en todo el territorio, durante el siglo xx hasta la sanción de la Ley n° 24.195 Federal de Educación, en 1993 (Puiggrós, 2003).

de sociedades para su fomento y la creación de bibliotecas populares; y luego, como una de las obligaciones de los inspectores a quienes les compete “reunir anualmente a los maestros que tengan bajo su jurisdicción para celebrar conferencias sobre cuestiones relativas a la moral de la profesión, a los métodos de enseñanza, al manejo de la escuela” (Leguizamón, C. y otros, 1882). Por su parte, en el texto de la Ley n° 1.420, las conferencias aparecen citadas tres veces: como una de las obligaciones especiales de los maestros encargados de la enseñanza en las escuelas públicas,<sup>7</sup> como atribución propia del Consejo Nacional de Educación y como causal de descuento salarial en caso de inasistencia injustificada a las mismas.<sup>8,9</sup>

## LAS CONFERENCIAS PEDAGÓGICAS EN LOS *ANALES* Y *EL MONITOR*

Diferentes fuentes mencionan las conferencias pedagógicas y su pretensión de darles cierto estatuto legal. La prensa educativa de la época como los *Anales de la Educación Común* y *El Monitor de la Educación Común*, ambos fundados por Sarmiento documenta cómo estas conferencias se convirtieron gradualmente en espacios clave para el encuentro y la formación de maestros. Sarmiento, inspirado en Horace Mann destacó algunas acciones a imitar, relativas a convenciones públicas y reuniones de maestros para la discusión de métodos y mejoras (Sarmiento, 2011, p. 91).<sup>10</sup> El sanjuanino no dudó acerca del carácter revolucionario de “la acción directa de la palabra” para combatir la “barbarie” y valoró positivamente los diferentes dispositivos que supo observar en su propio viaje por el país de Mann:

El hábito de oír *speeches* [discursos] políticos en las plazas y esquinas, *toasts* o *sentiments* [brindis] en los banquetes, sermones en las cátedras y campañas, discursos de los abolicionistas, aun en las *wagons* [caravanas] de los caminos de hierro, ha dado origen a una práctica, y generalizándola por toda la Unión, tomando ya el carácter de institución permanente de que gozan aun en las más apartadas aldeas. Entre los muchos carteles que tapizan las murallas se ve con frecuencia en las ciudades de los Estados Unidos el anuncio pomposo que hace un tal profesor de química, frenología, historia o astronomía que da

<sup>7</sup> Artículo 27°, inciso 3: “concurrir a las conferencias pedagógicas que, para el progreso del magisterio, establezca el Consejo Nacional de Educación”.

<sup>8</sup> Artículo 57°, inciso 17. “Establecer conferencias de maestros en los términos y condiciones que creyere convenientes, o reuniones de educacionistas”.

<sup>9</sup> Artículo 77. “Las faltas de asistencia injustificadas a las clases, oficinas, conferencias o sesiones, de cualquier funcionario, o empleado de la enseñanza, dirección o administración de las escuelas, producirán la necesaria pérdida de una parte de la dotación mensual del empleado o funcionario, en proporción a los días de su asistencia obligatoria por los reglamentos”.

<sup>10</sup> También encontramos referencias a estas acciones de Mann en los *Anales de la Educación Común*, como ejemplo cfr. Volumen 1, Julio de 1859, n° 7.

principio a una *lecture* [conferencia], invitando al respetable público se sirva honrarlo con su asistencia. El artesano que no ha tenido tiempo en su infancia de hacer estos estudios, los padres de familia y las mujeres mismas asisten a aquel espectáculo tan barato como instructivo, continuando sin vacar a sus ocupaciones, la educación que en otras partes se interrumpe bruscamente para el pueblo el día que el niño abandona la escuela primaria. Sabios distinguidos no desdeñan comunicar al pueblo sus ideas por tan fácil medio y Mr. Combe, el fisiólogo inglés, ha recorrido los Estados Unidos dando en muchas ciudades *lectures* o cursos públicos de frenología (*Ibid*, pp. 41-42).

El proyecto educativo de Sarmiento incluyó la prensa educativa y las “lecturas” para la difusión pública de los saberes escolares y la puesta en discusión de los temas educativos. En los volúmenes I y II de los *Anales de la Educación Común*, las conferencias estuvieron presentes como “lecturas” (exposiciones teóricas de especialistas en algún tema), “discursos populares” (o “lecturas públicas”, es decir, “asambleas provocadas al objeto de excitar el celo de los padres de familia a favor de la instrucción primaria” y para poner en conocimiento de los vecinos “el estado de la educación” y “las necesidades que experimenta” –Volumen II, Marzo de 1860, n° 15, pp. 469-470). En su modalidad verbal, como “conferenciar”, son apuntadas como reuniones de autoridades para exponer, acordar y resolver problemas concretos de las escuelas. La Revista reconoció a estas prácticas como ya “introducidas en nuestras costumbres” y a los llamados “*meetings*”, como encuentros más influyentes que la “lectura de un libro” o de un “artículo de diario” porque alcanzaban a mayor número de interesados (*Ibidem*). Era vital la presencia de padres y vecinos convocados desde la conducción de los “visitadores de escuelas” quienes no debían con sus intervenciones “caer en la vulgaridad” pero tampoco “afectar una elevación del lenguaje inadecuada” (*Ibid*, p. 471). Las “lecturas públicas” junto con las bibliotecas populares eran “los medios de constante iniciación en el conocimiento humano” –ciencias, astronomía, economía política, etc., del “desarrollo de la inteligencia”, de las “aplicaciones industriales” o de los “entretenimientos físicos” (Volumen II, de Julio de 1861, n° 22, pp. 686-687).

Años más tarde, bajo la dirección de Juana Manso (1819-1875), reconocida escritora, periodista y maestra argentina, la publicación documentó la realización de conferencias como una práctica entre docentes, iniciada en 1863 y desarrollada con diferentes modalidades pero no carente de interrupciones y dificultades. El mapa general de la situación lo diseñó la propia Manso en su artículo “Historia de las conferencias pedagógicas desde 1863 hasta 1870. Por un testigo ocular” (Volumen IX, Septiembre de 1870, n° 2, p. 37). El texto se distribuyó en tres entregas consecutivas (incluyéndose en los n° 3 y 4 respectivamente). De acuerdo con el relato, hubo, en el desarrollo de las conferencias, un primer periodo correspondiente al año 1863 en el que las reuniones se configuraron como espacios de aprendizaje a través de la escucha de exposiciones eruditas (casi siempre,

con excepción de Manso, masculinas) y el diálogo posterior, una segunda época correspondiente a 1866 en la que habrían ido perdiendo su sentido propio, para finalizar con las reuniones de maestras de 1870: “murieron de inanición y acabaron en tragedia”, según Manso.

Respecto de aquella primera etapa, Manso señala que fueron organizadas para Directores de Escuelas Municipales de Buenos Aires y recuerda que en su inicio los maestros no hablaban: “1º porque el Reglamento se los prohibía, ellos iban allí a oír, 2º porque no tenían nada que decir” (*Ibid*, p. 38). Cuando a partir de la segunda reunión, se les dijo que ellos eran “pedagogos”, un rayo de luz iluminó las tinieblas. Se fundó la “Sociedad Propagadora de la Educación Primaria” y las reuniones se hicieron los sábados en el Departamento de Escuelas con una concurrencia creciente. Si bien Manso hubo de sortear alguna que otra objeción sálica cuando hizo uso de la palabra, ella definió el clima de las reuniones como cordial y distendido e incluso, divertido, además con el avance de las mismas, reconoció que se ganó el aprecio de los señores asistentes. Las exposiciones versaron sobre diferentes temas. Manso recuerda con pasión los relatos sobre historia griega y romana del “Dr. Larsen” de quien nunca supo su nombre de pila. El conocimiento era la fuente de autoridad y la escasa formación de los maestros era el fuerte trasfondo de las valoraciones. Pero estas conferencias pedagógicas de 1863-1864 y su Sociedad Propagadora, sin financiamiento, sin escuelas ni apoyo político de la Municipalidad, tenían fecha de vencimiento, marchaban con la “celeridad de una pesada carrera tirada por una yunta de bueyes viejos y flacos” (*Ibid*, p. 66). Un informe de los *Anales* sobre la educación en Buenos Aires acusó, tras la partida de Sarmiento, la desaparición de las dos instituciones antes señaladas y denunció la reducción del Fondo de Escuelas en clara señal de la necesidad de una ley específica que arbitrara rentas permanentes para el cumplimiento del texto constitucional que afirmaba la gratuidad de la educación (Volumen III, Agosto de 1865, nº 26, p. 26). En 1870, no sin cierta nostalgia, Manso transcribió una de sus propias lecturas en aquéllas conferencias referidas a “Pedagogía Filosófica” y concluyó ratificando sus “convicciones” acerca del necesario amor por los niños e interés por la “emancipación del alma, de las sombras de la ignorancia” (Volumen VIII, Agosto de 1969, nº 1, p. 190).

En la llamada segunda época, cuando corría 1866, las conferencias fueron resucitadas como “asambleas de maestros”, por el entonces director de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Luis José de la Peña, y continuadas por su sucesor, José Manuel Estrada. Según Manso, estas nuevas conferencias tuvieron un órgano de prensa, “La Escuela Primaria” y “dando uno en el clavo y cientos en la herradura”, hubo discusiones sobre gramática o geometría, pero siempre “frecuentadas por los maestros casi mudos, y por las bellas maestras mudas y sordas” en un

terreno de expositores en competencia por la elocuencia (Volumen IX, Octubre de 1870, n° 3, p. 70 y ss).

Por su parte, la instancia trágica y final, habría sobrevenido con las dieciséis “Conferencias de Maestras” que la propia Manso organizó en 1870 por orden del Consejo de Instrucción Pública y el Departamento de Escuelas, en la provincia de Buenos Aires, bajo la conducción política del mismo Estrada.<sup>11</sup> Aquellas reuniones se desarrollaron en el primer semestre de 1870, *a posteriori* de un crítico informe de la misma Manso sobre la situación de treinta y tres escuelas infantiles: “no tenemos maestras” porque “enseñar es una profesión” que requiere preparación, vocación, talento y lectura continua. Manso, que era la primera mujer vocal del Departamento de Escuelas, encontró madres de familia sin formación a cargo de las escuelas y observó en muchas de ellas dificultades hasta en el uso del lenguaje. Para hacer frente a esta falta de preparación y a la práctica de acciones poco pedagógicas, como la aplicación de castigos físicos a los niños, ella propuso desarrollar “ejercicios prácticos para maestras” ofreciéndose al mismo tiempo, como conductora *ad honorem* de los mismos. Estrada no dudó en inscribir esos ejercicios en la categoría de conferencias y las declaró obligatorias. Con el objeto de sostener las exigidas conferencias y de “elevar la dignidad del profesorado” y “la categoría de las escuelas a su más alta misión”, se constituyó el 29 de enero de 1870, una Asociación de Preceptoras de la Ciudad de Buenos Aires que con su aporte las financiaron. La Asociación y las conferencias estaban “ligadas ambas por mutuo interés” y por el liderazgo de Manso. En este periodo, las actas de las conferencias compartieron el espacio con la publicación de resoluciones y normativa vinculada a la creación y organización de la Escuela Normal de Paraná.

Las diferentes actas muestran que el objetivo estratégico de las conferencias de Manso era la adquisición de conocimientos por parte de las preceptoras y el adecuado desarrollo y perfeccionamiento de la enseñanza (Volumen VIII, Agosto de 1969, n° 1, p. 160). Las reuniones incluían lecturas y exposiciones teóricas y ejercicios prácticos sobre temas de enseñanza y métodos novedosos. Entre estos se encontraban: “caligrafía”, “cantos infantiles”, “ejercicios religiosos”, “dibujo lineal”, “deletreo”, “escritura al dictado”, “aritmética” (con “sistema Perkins”), “economía de las escuelas”, etc. El ideario pedagógico era el de los principios del “fundador de la escuela moderna”, J. Pestalozzi y el sistema de su discípulo, F. Froebel. La relación entre Juana Manso, quien presidió todas las reuniones y las asistentes, era tensa y problemática. Las maestras no solían cumplir con los ejercicios dados y se excusaban de diferente modo. En oposición a Estrada, en más de una oportunidad, Manso insistió en que las reuniones eran ejercicios prácticos y no conferencias (teóricas), que la asistencia debía ser espontánea y no obligatoria.

<sup>11</sup> Véase *Anales de la Educación Común*, Volumen VIII, Agosto de 1969, n° 1, pp. 160-162; 201-205; 221- 229; 232-236; 260-268; 285-288.

En varias ocasiones, ella expresó su descontento con lo que observaba durante la semana en sus visitas a las escuelas. A tal punto que en la decimosexta y última conferencia registrada, ante el reto de Manso, una preceptora la interpeló para que respondiese acerca del carácter de las reuniones, si estaban acorde a “escuela normal o conferencias” y la vocal consejera replicó duramente:

–Voy a responderle, señora a su pregunta; esta no es Escuela Normal ni Conferencia, es lo que puede ser en estas circunstancias. Para Escuela Normal se necesitan muchas cosas, y que las maestras estén regularmente preparadas y no lo están.

(...) Conferencias menos pueden ser, porque en ellas se discute, ya oralmente, ya por escrito, y las Sras. Maestras encuentran dificultad en resolver estas preguntas tan sencillas, o no tienen tiempo para ello, cómo sería si tuviesen que presentar tesis pedagógicas? (*Anales de la Educación Común*, Volumen VIII, Agosto de 1969, n° 1, p. 288).

En el Volumen IX de los *Anales* Manso no dudó en hacer referencia a los problemas de conducción y de relación entre maestras en las conferencias y a las dificultades entre la Municipalidad, el Consejo de Instrucción Pública y el Departamento de Escuelas (ya sin Estrada), e informó que las conferencias habían dejado de realizarse en un contexto de caos institucional. Algunas preceptoras “desertaron” de las reuniones, rebelándose ante ciertos métodos de enseñanza nuevos y firmando notas contra Manso, su Asociación y las conferencias y la Municipalidad las declaró “inútiles e inoficiosas” sin más (Agosto de 1870, n° 1, pp. 5-6). Manso se lamentó al final de su relato histórico y llamó a esas interrumpidas reuniones “escuela de maestras”, reclamó su necesidad de hacerla efectiva pero sin poder vislumbrar “quién será el valiente que vuelva a ponerse al frente de tal empresa” (*Ibid*, p. 101).

Las conferencias pedagógicas también aparecen en la publicación *El Monitor de la Educación Común*. A través de cartas, informes y textos de carácter periodístico y normativo, podemos constatar que las conferencias fueron impulsadas por el Consejo y desarrolladas por los inspectores nacionales en varias provincias como una práctica que debía instituirse con regularidad. El propio Zorrilla nos informa que su iniciador habría sido Delfín Gigena Tucumán, quien fuera el primer egresado como profesor normal de la Escuela de Paraná (Año I, n° 20, diciembre de 1882, p. 612). De acuerdo con *El Monitor*, las conferencias promovidas por los inspectores nacionales, tuvieron como objetivo fundamental el de constituirse en un espacio de formación de maestros y preceptores que se encontraban al frente de las aulas, con la impronta propia de reuniones para estimular, orientar y modelar la enseñanza.

En el primer año de gestión en las provincias, encontramos referencias a las conferencias en los informes de los inspectores nacionales, especialmente de Mendoza, Tucumán, San Juan, Salta, Jujuy, Corrientes. (Véase como ejemplo,

Año II, n° 26, p. 211 y ss; n° 27, pp. 253-254; Año III, n° 45, p. 133 y ss). Los diagnósticos de los funcionarios son detallados y abarcan desde estadísticas, estados administrativo-financieros hasta consideraciones pedagógicas específicas. Revertir los altos índices de analfabetismo que los inspectores uno a uno iban informando requería atacar problemas derivados y plantear soluciones de diverso orden (político, económico-financiero, administrativo, organizativo, pedagógico, etc.). Por esto, desde el inicio de sus tareas, las conferencias junto con la elaboración de programas y la fundación de un periódico, emergieron como una respuesta inmediata y práctica a la falta de docentes diplomados en el país y a la existencia de una mayoría que no superaba exámenes básicos porque no contaba con los saberes pedagógicos y recursos necesarios para desarrollar sus clases.

En cuanto al cuerpo docente, afirmo con seguridad que, si bien manifiesta buena voluntad, se necesita una reforma, que podrá conseguirse a una labor constante y un estudio de los métodos de enseñanza. Lecciones modelo en la citada Asociación [de la Educación] serán el asunto principal de sus reuniones pedagógicas (Ramón López de Tucumán) (Año II, n° 27, Abril de 1883, p. 249).

... he acordado principiarlas en el mes de Marzo, cambiando la forma en la cual se han dado por la siguiente:

Con algunos días de anticipación se publicará la exposición del método sobre el que haya de versar la conferencia para que los maestros lo vayan estudiando y aplicándola cada uno en su escuela.

Se nombrará con anterioridad el maestro que haya de hacer la aplicación práctica del método en la clase de niños que para el efecto concurrirán al local de la reunión.

Después que el maestro haya dado la lección en presencia de la comisión que da la conferencia, se pedirá la crítica a los demás, haciéndolo también los miembros que forman aquella.

En seguida se disertará sobre el método de que se trate.

[...]

Este procedimiento, es a mi juicio, el mejor, porque considera el asunto bajo dos bases esenciales: la práctica y la teoría (Manuel Antequeda de San Juan) (*Ibidem*, p. 254).

Las conferencias no presentan el tono de las desarrolladas por Manso, aunque mantienen como elemento en común su carácter de reuniones de maestros en los sábados y en espacios escolares. Consistieron en exposiciones sobre cuestiones pedagógicas y escolares en general, en las que se buscaba cuidar especialmente la relación entre expositores, conductores y asistentes, su interés en las mismas y el buen clima de los encuentros. En muchos casos se celebraron como intensas

sesiones de lecturas acompañadas de lecciones prácticas y discusiones críticas sobre aspectos concretos de la enseñanza y la organización escolar. El lapso de reuniones era de marzo a octubre generalmente. No aluden a conferencias provinciales como por ejemplo Santiago o San Luis, las que, por los informes de sus inspectores, observamos que tenían en relación con otras jurisdicciones, mayores dificultades estructurales, financieras y organizativas. Interesa notar que en varias ocasiones, *El Monitor* citó a *El Instructor popular* de Vergara y publicó síntesis de algunos números que incluían las conferencias organizadas en Mendoza (Cfr. por ejemplo los n° 39, 40, 41 y 42 de 1883). Esto no ocurrió con otras provincias en las que las publicaciones de los inspectores sólo quedaron enunciadas.<sup>12</sup>

Hacia 1890, *El Monitor* nos permite saber que las conferencias pedagógicas tuvieron cierta continuidad en las provincias y que formalmente se organizaron atendiendo a una “Sección doctrinal” (o “conferencias doctrinales”) y una “Sección práctica” (o “conferencias prácticas”):

- La parte doctrinal residía en exposiciones de carácter teórico de personas reconocidas por su formación en diferentes áreas del conocimiento y en el campo educativo sobre métodos de enseñanza, organización escolar, cuestiones de moral y disciplina en el aula, etc.; mientras que con el adjetivo de “práctica” se aludía a instancias de lecciones *in situ* sobre contenidos obligatorios del programa, dadas por maestras generalmente, a alumnas y alumnos presentes.
- En las conferencias prácticas, luego de desarrollada la lección modelo, se vertían opiniones y valoraciones críticas por parte de docentes designados, llamados “replicantes”. Varias veces se registran discusiones en torno de la aprobación o no de la lección y se informan las conclusiones arribadas acerca de la enseñanza. Las conclusiones eran mandatos o sugerencias de carácter pedagógico derivados de la lección observada y de las intervenciones de los asistentes. De estas prácticas surgieron regulaciones específicas, las que también contaban con el marco de la Ley n° 1.420, en sus Artículos 17° y 57°. Una de ellas fue el Reglamento de las Conferencias Pedagógicas para la Capital, del 19 de junio de 1887 que estableció las secciones como tipos de conferencias con modalidad de conducción y destinatarios diferentes para cada uno: las doctrinales, presididas por un inspector técnico y desarrolladas para subinspectores y preceptores diplomados y las prácticas, presididas por un subinspector para preceptores, subpreceptores y ayudantes no diplomados. Para ambos tipos de conferencias, quedaban excluidos los temas religiosos y polí-

<sup>12</sup> Por ejemplo, *El Departamento* de Entre Ríos, *La escuela* en Tucumán; *La revista escolar* en Catamarca; *El preceptor* en La Rioja; *El educacionista* en San Juan, nombradas por Vergara en el n° 24 como recientes publicaciones de los inspectores nacionales (IP, Año 1, n° 24, 31 de marzo de 1884, p. 269-270).

ticos (*El Monitor de la Educación Común*, Año VIII, n° 115, Julio de 1887, p. 549). En esta línea continuaron posteriores modificaciones normativas.

## LAS CONFERENCIAS PEDAGÓGICAS SEGÚN *EL INSTRUCTOR*

*El Instructor Popular* fue concebido por su redactor Carlos Vergara como el “órgano de la causa de la educación del pueblo” (IP, Año 1, n° 1, 15 de abril de 1883, p. 2) y en este sentido, debía ofrecer al magisterio los medios para ilustrarse y perfeccionarse en su profesión. En él debían tener su lugar no sólo las ciencias pedagógicas como saberes teóricos sobre los mejores métodos de enseñanza, sino también el descubrimiento de las necesidades nacionales y los “defectos” de la práctica, y esto desde la convicción de que en el trabajo educativo estaba en juego la libertad de la patria y el progreso del pueblo en clave social.

Desde la redacción de sus primeros números, quedó claro el lugar protagónico y el valor programático asignado a la educación, en particular, a la enseñanza primaria obligatoria, en el desarrollo de la sociedad y el progreso de la Nación. La educación de la infancia aparece como un complejo engranaje que compromete el accionar de las familias (en especial, “las madres”) y del Estado a través del gobierno, sus instituciones escolares y sus leyes que no pueden sino sancionarla como “derecho natural de la personalidad humana” (IP, Año 1, n° 3, 15 de mayo de 1883, p. 17).

La mutua afectación entre educación, derechos, deberes, libertad y progreso de la patria están claros en el diagnóstico del propio Vergara sobre Mendoza.

Hasta el siglo xx, Mendoza contó sólo con dos instituciones normales: \*la Escuela Normal de Maestras, quinta en el orden nacional, que era de reciente creación cuando llegó Vergara a su cargo, bajo la dirección de la maestra estadounidense Sarah Boyd, una de las sesenta y cinco que trajo Sarmiento y \*la Escuela Normal de Varones (creada en 1872), dirigida por el normalista de Paraná, Lisandro Salcedo, que tuvo corta vida. En 1883, menos del 40% de los empleados escolares en las 71 escuelas municipales existentes poseía diploma y Vergara debió incorporar exámenes para los cargos de preceptores. La obligatoriedad educativa era entonces una disposición formal, la formación de docentes, incipiente y no cubría las necesidades escolares. Es clara, pues la urgencia que como “imperativo estratégico” (Foucault, 1991, p. 129) condujo/ produjo el accionar dominante de los inspectores.

Las conferencias pedagógicas fueron presentadas en el primer número de *El Instructor popular*, como un importante paso para el bien de las instituciones y de los maestros que “tendrán donde ir a estimularse mutuamente y a perfeccionarse en su profesión”, porque en ellas “se tratarán las principales cuestiones pedagó-

gicas, metodología, disciplina y gobierno escolar”. Además se agregó que en ellas “no sólo se disertará sino que se practicará aplicando las teorías expuestas en lecciones dadas allí mismo sobre los diferentes ramos”. Su importancia era tal que para su desarrollo se tomaban uno o dos días de clases al mes, dado que “lejos de constituir una pérdida” constituían un “gran provecho para todos” (IP, Año 1, n° 1, 15 de abril de 1883, p. 6-7).

Vemos que desde estos enunciados iniciales, se recortaron tres órdenes de problemas que se pretendían encarar a través de las conferencias y que requerían la participación e intervención de los actores del sistema:

- La necesaria formación docente de maestros que se desempeñaban en las escuelas mendocinas.
- La relación teoría-práctica.
- La organización del sistema educativo para el logro de metas específicas.

El Reglamento de las conferencias que también fue presentado en el primer número (y acordado por el Consejo escolar con la rúbrica del Superintendente de Escuelas de Instrucción Primaria de Mendoza, Daniel Videla y Correas), articuló esos órdenes en exigencias concretas. El documento definió a las conferencias como reuniones periódicas a las que debían concurrir, con carácter obligatorio, todos los “empleados de las escuelas” para “discutir y exponer sobre cuestiones pedagógicas”. Allí se especificó el día de la semana en que se realizarían (siempre los sábados), la frecuencia (quincenal en escuelas municipales de la Ciudad de Mendoza, que incluía Las Heras, San Vicente -actual Godoy Cruz- y Guaymallén y mensual en “los departamentos más importantes de la campaña”, Maipú, Luján, San Martín, Junín, San Carlos y Tunuyán), el correspondiente cronograma, la duración (que sería de tres horas y a partir de la 1 pm.), los temas (“correlativos al Programa de enseñanza adoptados por la Superintendencia de Escuelas”) y la dinámica organizativa de cada conferencia. Se destacó que “todos los preceptores tendrán obligación de disertar sobre el tema que les proponga el Director de las conferencias”, por supuesto con la notificación previa debida (*Ibidem*).

Las conferencias pedagógicas comenzaron el 28 de abril de 1883 y se desarrollaron con regularidad en todo ese año. Respecto del año 1884, sólo el n° 42 del *Instructor*, registra acta de conferencias desarrolladas a lo largo de cinco días del mes de diciembre. En este último caso se destinó todo el número al encuentro con la transcripción de las exposiciones y las réplicas a las mismas en más de sesenta páginas y si bien se anticipó que se dedicarían los siguientes dos o tres números de la revista también a estas conferencias, esto no ocurrió porque el n° 42 fue el último que dirigió Vergara, quien abandonó el cargo en 1885. Las actas muestran que consistieron en exposiciones de autoridades (Presidente de la Comisión

de Educación, Daniel Videla Correas), directivos, maestros normales, visitantes, maestros diplomados y preceptores. El objetivo fundamental fue poner en valor el accionar de las escuelas normales en el país, el beneficio de sus resultados y el impulso que brindaban a la instrucción primaria. Algunas referencias a lo largo de los números *El Instructor* de 1884 permiten admitir que las conferencias se llevaron a cabo con regularidad bajo la inspección de Vergara, aún cuando no fueron publicadas como las de 1883. Los registros consisten en síntesis de discursos pronunciados por el propio Vergara, visitantes de escuelas y por maestros (a quienes se les asignaba previamente un tema para que expusieran su punto de vista) y en transcripciones de diálogos y prácticas desarrolladas, objeto tanto de críticas como de halagos. Siempre se informa el nombre propio del sujeto del discurso y en el caso de las transcripciones, a veces se utiliza el discurso indirecto y otras, se brinda un registro que corresponde al que en etnografía se conoce como “textual tomado *in situ*”. Las diferencias pueden obedecer a que cambiaba la persona que oficiaba como secretaria de actas. En todos los casos puede observarse que los apuntes eran generosos en detalle en cuanto a la palabra pronunciada, lo que marca diferencias respecto de otras actas consultadas como en los *Anales de la Educación*, las que son escuetas y sintéticas.

La común preocupación de Nación y la provincia de Mendoza por la organización de la educación primaria y su condición de escalón hacia el progreso social de los pueblos, ubicaba a las conferencias pedagógicas como el camino para que los maestros estuvieran a la altura de las exigencias políticas, sociales y científicas a las que su función debía responder. El contexto exigía fijar nuevas formas de enseñanza pero Vergara no lo leyó como una tarea atomizada o unilateral ni meramente teórica. Comprendió que las exposiciones resultaban insuficientes y trató de transformar las prácticas educativas concretas. Por esto organizó las conferencias distribuyendo tiempos para discursos de carácter teórico, instancias de carácter práctico (breves secuencias de trabajo áulico a cargo de una maestra o un maestro y dado a niñas y niños presentes) y momentos de crítica y acuerdos pedagógicos a futuro. Las conferencias fueron reuniones que operaron como un espacio de visibilización y objetivación crítica de las acciones docentes, bajo el imperativo de sostener un proceso de trabajo continuado en el tiempo con protagonistas involucrados y desplazándose en sus roles: expositor, docente, observador crítico. En los encuentros, los ensayos prácticos a través de las pequeñas intervenciones áulicas concentraron mayor atención que las exposiciones teóricas. El importante lugar de las prácticas concretas y el tiempo asignado a las discusiones sobre ellas, muestran que para su ideólogo y referente, Vergara, el quehacer cotidiano del maestro era la acción política fundamental del cambio para la configuración de la Nación. Con mayor detalle, las conferencias de Vergara tuvieron las siguientes instancias:

- **Expositiva:** consistente en los discursos pronunciados por quienes dirigían la conferencia, Vergara o visitadores, y también, según la ocasión, por un maestro a quien se le asignaba un tema para que lo expusieran con fundamento. El registro muestra que esta instancia estaba a cargo de varones y excepcionalmente de mujeres. Su objetivo estaba orientado a brindar explicaciones de índole pedagógica sobre la enseñanza de diferentes temas o la puesta en práctica de nuevos procedimientos de lectura y escritura. También se buscaba motivar reflexiones y despertar inquietudes sobre la propia experiencia áulica.
- **Práctica:** en la que maestras, maestros o visitadores previamente designadas y designados daban breves lecciones a niñas y niños presentes. Se desarrollaron hasta tres lecciones por conferencia y todas fueron seguidas de discusión. En más de una ocasión en las conferencias de 1883, estas lecciones constituyeron el foco de los encuentros y no hubo exposiciones teóricas. Su objetivo era prepararse, ejercitarse, ensayar nuevos procedimientos de enseñanza.
- **De diálogo y discusión crítica:** momentos destinados a observaciones, comentarios, réplicas, indicaciones y aportes a las lecciones desarrolladas. A partir de esta instancia solía proponerse la aprobación de alguna conclusión en torno a procedimientos de enseñanza convenientes para su aplicación a posteriori. Algunas conferencias se iniciaron con una puesta en discusión de las dificultades encontradas en las aulas al trabajar de la forma acordada. El objetivo era promover las miradas críticas y la sanción de acuerdos para orientar prácticas futuras.

El saber educativo era expresión de las condiciones de posibilidad del desarrollo de una Nación que debía progresar y entre ellas, se presentaba de manera insoslayable, la tensión teoría-praxis, la discusión crítica y los acuerdos como modos de normalización práctica. La dialéctica krausista, de síntesis entre las potencialidades evolutivas del organismo social y la necesidad del accionar de los actores históricos para desarrollarlas, bajo condiciones de creciente libertad política, en las conferencias se mostró en la pendular tensión de los saberes y las prácticas.

Las maestras y los maestros configuraron la piedra de toque de lo que se pretendía cambiar para progresar y de lo que era necesario reproducir para garantizar el orden social. Por esto se buscó instaurar la necesidad de formación de toda maestra y todo maestro en un contexto amable de comunicación antes que de coerción explícita, aunque sobre un fondo de respeto de las jerarquías y cierta asimetría de género. Esto fue posible invocando un Estado tutor de la educación del pueblo para inscribirlo en el necesario camino del progreso y al oficio de enseñar y sus agentes e instituciones como un pilar fundamental de una tarea tan subjetiva como universal.

Con las actas de las conferencias pedagógicas, *El Instructor* documenta la aplicación de un programa de formación articulado y tensionado hacia la necesidad de inscribir y regular prácticas socio-educativas. Aunque no de modo automático e irreflexivo. Este género cristaliza la ideología pedagógica, desde la propuesta de Pestalozzi, en su versión práctica. De hecho, el interés por discutir procedimientos de enseñanza atravesó cada instancia (teórica, práctica y crítica) de las conferencias. La experiencia es siempre condición del aprendizaje, ya se trate de niñas y niños, de maestras y maestros, porque la ley del desarrollo abarca al género humano. Desde la experiencia como condición, la razón aporta la mirada lógica que viabiliza los procesos de análisis y la síntesis. No es posible ninguna propuesta de enseñanza que no la incluya como punto de partida. Resultan interesantes, en las discusiones generadas a partir de lecciones prácticas, las críticas de los observadores acerca de procedimientos abstractos en la enseñanza de temas de diferentes disciplinas. Así por ejemplo, las “lecciones sobre objetos”, ideales para los primeros grados fueron estimadas como necesarias para iniciar temas diversos de geografía, biología o ejercicios de lectura. “Principiar” con la experiencia fue un mandato que operó fuertemente a lo largo de las conferencias de 1983. De modo que no podía quedar como un mero principio teórico sino que debía ser practicado, aún cuando su implementación jaqueara los tiempos y la disposición y ordenamiento de los temas del programa oficial.

Las reuniones traccionaron la conformación de una experiencia común y el garante de esa instancia, no era la pasiva escucha de exposición sino el ensayo, la observación y la crítica seguida de acuerdos, en situaciones de presencia de autoridades escolares. De aquí que las conferencias se anticiparon a los también actuales, problemas derivados de los procesos de profesionalización del arte de enseñar, la cuestión de la atomización de la tarea, la escisión o falta de conexión entre los contenidos aprendidos en el profesorado y el desarrollo de la práctica. Lo hacen mostrando espacios de construcción de los saberes prácticos docentes configurados como un plexo denso de experiencias, conocimientos, convicciones, mandatos sociales, etc., jaqueados desde las observaciones críticas en situaciones de diálogo. La fuerza de los acuerdos resultantes de cada conferencia es difícil de estimar en términos concretos pero no puede desconocerse, siguiendo las actas, la legitimación que las conferencias y sus directores les daban.

Las conferencias pedagógicas configuraron prácticas instituyentes de modalidades de enseñanza y de subjetivación docente (profesionalización) en un campo práctico de transformación educativa pero también de control político de orden nacional. Las tensiones emergentes en la frontera jurisdiccional, nación – provincia, se sustanciaron en el territorio habitado por maestros locales y un inspector nacional. Ambos encontrados en un ejercicio práctico de carácter productivo y sintiéndose hacedores de una nación libre a través del desafío de volver efec-

tivo el derecho a la educación. De aquí que una de las claves relevantes de las conferencias radicó en la distinción entre “instrucción” y “educación”. Ambas debían ser articuladas como fin de la escuela, pero la primera estaba claramente limitada al manejo de ciertos conocimientos ajustados a los programas existentes, mientras que la segunda la incluía y sobrepasaba. La educación afectaba al orden, a la disciplina, a la moral y alcanzaba entonces a los maestros quienes debían formarse adecuadamente pero también comportarse como ejemplos de una vida honorable.

### PARA FINALIZAR

Las conferencias pedagógicas junto con las publicaciones educativas periódicas viabilizaron la transmisión y circulación de saberes e ideas y la actualización de métodos de enseñanza, promovieron la eliminación de prácticas tradicionales como los castigos físicos y de rituales pedagógicos como las respuestas corales o memorísticas que eran considerados signo de atraso educativo. Estas reuniones fueron el medio privilegiado de formación de maestros ante la vacancia de escuelas normales en las provincias argentinas y territorios nacionales, en un contexto de acuciantes problemas de legitimación política y control gubernamental e ideológico de la acción escolar a los que no fueron ajenas.

Desde una perspectiva histórica, las conferencias constituyeron una práctica que en el siglo XIX respondió a urgencias concretas del sistema educativo, respecto de la formación de maestras y maestros y la actualización de los saberes pedagógicos que los avances científicos y técnicos exigían, desde su campo, a las políticas educativas. En este sentido, fueron dispositivos de formación en servicio y acompañaron la construcción de la instituyente tarea docente, con dificultades para alcanzar un desarrollo de forma regular y periódica, en los términos de la funcionalidad buscada desde las autoridades políticas. Estas dificultades pueden ser comprendidas como propias de un contexto de emergencia y discusión de los marcos normativos reguladores del sistema educativo que debían oficializarlas, promoverlas y financiarlas. Incluyendo, además la compleja configuración de las prácticas y saberes disciplinarios del sistema en términos de producción (y funcionamiento) de verdad. Estimamos que estas dificultades, también pueden ser leídas como cristalizaciones de las tensiones propias de lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción y que no es necesariamente discursivo; relaciones jerárquicas forzadas, mecanismos de apoyo entre maestras y maestros, circunstancias del momento y del lugar, etc., es decir, componentes no necesariamente visibles pero operadores de lo acontecido.

Como marca, los discursos de legitimación de estas reuniones, aparece la apelación al discurso científico que en educación, lleva el nombre de pedagogía y en relación

con el desarrollo social y político, era reenviado a una especie de narrativa civilizatoria en la que el progreso a través de la educación operaba sin discusión como principio. Los sujetos individuales, los pueblos y las instituciones se amalgaman en una totalidad armónica, que exigía tránsitos político-educativos sin fugas.

Las conferencias nos ofrecen no sólo notas acerca de reuniones de maestros sino una experiencia histórica que propusimos nombrar bajo la categoría de “dispositivo”. A partir de nuestro desarrollo mostramos su formación y su composición articulada de discursos, instituciones, normas, medidas administrativas, etc., propuestas para resolver el grave problema de la formación de maestros en el siglo XIX. En esa red, vale fundamentalmente el vínculo entre los elementos, discursivos o no, que la conforman, y que permiten justificar/ descalificar, incluir/ excluir, visibilizar/ ocultar determinadas prácticas. Desde las conferencias como “dispositivo estratégico” se producen y demarcan los enunciados que legítimamente debían sostener las prácticas y delimitar las experiencias educativas. Y en este aspecto, el discurso científico pedagógico en formación tiene su espacio de reproducción, bajo la modalidad de un intersubjetivo “comercio de ideas” (tal la metáfora de Vergara). Pero también, las conferencias constituyeron un espacio colectivo de intervención estatal, de cruce jurisdiccional y de control de la enseñanza como acontecimiento singular con proyección política y en una trama teórica defensora del decurso progresivo de la historia, lo cual contribuyó no meramente a atender problemas urgentes del sistema sino a normalizarlo, sustanciarlo como tal, en el sentido de la categoría de “dispositivo” señalada, en sus registros micro y macro políticos.

De alguna manera, es posible observar la herencia histórica de las reuniones de maestros decimonónicas en las actuales, persisten ciertos rasgos de las conferencias como espacios fuertemente regulados que friccionan e hibridan intervenciones críticas, aunque no alcancen a interrumpir las narrativas arraigadas en matrices culturales occidentales. La prensa educativa en red con las conferencias expresaron el proyecto histórico de progreso que el país comenzaba a diseñar y resultaba sustantivo intervenir y producir las nuevas subjetividades que tal empresa requería.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1987). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación docente n° 1*. Universidad Nacional de Rosario.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.
- Alvarado, M. (2011). Notas sobre una pedagogía krauso-humanista. *Otros Logos*. *Revista de Estudios Críticos n° 2*.

- Ávila Fernández, A., & Holgado Barroso, J. A. (2004). Las conferencias pedagógicas: un instrumento para la formación permanente del magisterio español (Siglos XIX y XX). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 23-38. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900603>
- Dávila Balsera, P. (1994). La honrada medianía. Génesis y formación del magisterio español. *Revista Complutense de Educación*, 6(1).
- De Oto, A. & Ripamonti, P. (2020). Una lectura poscolonial de *El Instructor popular*, periódico educativo mendocino del siglo XIX. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(1), 1-20. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/3237>
- Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.
- Foucault, M. (1991). *El juego de Michel Foucault. Saber y verdad*. La Piqueta.
- Jiménez-Landi, A. (1973). *La Institución Libre de Enseñanza*. Taurus.
- Marengo, R. (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. En Puiggrós, A. (Dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (Tomo II)*. Galerna.
- Olalla, M., Alvarado, M., Ripamonti, P. & Price, F. (2016). *Pensar y hacer: el oficio de El Instructor Popular en la educación argentina de fines del siglo XX*. Qellqasqa. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/13514/marcos-ripamonti.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/13514/marcos-ripamonti.pdf)
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (Tomo II)*. Galerna.
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Sarmiento, D. (2011). *Educación popular*. Presentación de J. C. Tedesco e I. Zacarías. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Tedesco, J. C., & Zacarías, I. (2011). Domingo Faustino Sarmiento: la vigencia de su pensamiento educativo. En Sarmiento, D., *Educación popular*. Presentación de J.C. Tedesco e I. Zacarías. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Terigi, F. (1991). El 'caso Vergara'. Producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino. En Puiggrós, A. (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino (Tomo II)*. Galerna.
- Terigi, F., & Arata, N. (2011). Presentación: Carlos N. Vergara: críticas y proyectos de un pedagogo en disidencia. En Vergara, C., *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*. Presentación F. Terigi y N. Arata. UNIPE: Editorial Universitaria.

Vergara, C. (2011). *Pedagogía y revolución. Escritos escogidos*. Presentación F. Terigi y N. Arata. UNIPE: Editorial Universitaria.

### REVISTAS Y DOCUMENTOS CONSULTADOS:

*El Instructor Popular. Órgano de la Educación* (1983-1985). Vergara, C. (Editor). Mendoza, Superintendencia de Escuelas, Imprenta "El constitucional".

*El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación. Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Leguizamón, C., & otros. (1882). Declaración final del Congreso Pedagógico Internacional de 1882. <https://www.educ.ar/recursos/128725/declaracion-final-congreso-pedagogico-internacional-1882>

Leonardi, H. (Ed.). (2000). *Constitución de la Nación Argentina*. Eudeba.

Programa y clasificación de la enseñanza primaria elemental presentado a la aprobación del Consejo General de Educación por el Consejo Escolar de la Parroquia del Pilar (1876). Buenos Aires. Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Recalde, H. (1987). *El Primer Congreso Pedagógico/2* (1882). Centro Editor de América Latina.

Revista Pedagógica. (1883-1884). Gritta, J. M. (Dir.). Buenos Aires. Versión digitalizada de la Biblioteca Nacional del Maestro.

Sarmiento, D. & Manso, J. (Comp.). (1858-1871). *Anales de la Educación Común* (Vols. I-IX). Buenos Aires.