

Mariana Alvarado
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Resumen:

A fines del siglo XIX y principios del XX un pedagogo mendocino C. N. Vergara (Mendoza, 1859-1929) hace experiencia en Buenos Aires, Argentina, de una república escolar animada por una política solidaria. Con este escrito pretendemos situar la experiencia para tensionar las nociones de república-institución educativa-política y solidaridad. Tomamos como pre-texto para acometer la cuestión, incidentes del siglo XXI. Algunos testimonios que dicen sobre la vida que circula hacia fuera y hacia dentro de las instituciones educativas. Incidentes que como ejercicios de pensamiento nos dan qué pensar. La infancia literal de los primeros años de vida, la de Josefina y la de Milena, en los testimonios adultomorfos que se entregan a “experienciar” la posibilidad siempre abierta de la emergencia de un *sujeto que eclipsa*. Pero también de aquella infancia escolarizada a la que el devenir infante le ha sido intervenido institucionalmente. La institución educativa argentina, específicamente en la Escuela Normal Mixta de Mercedes se presenta en toda su potencia en la afirmación de un lugar en el filosofar y, para una filosofía movilizante y movilizadora que no permanezca dentro de los muros sino que los atraviese y se desborde en la calle en la renovación de los actores, de los actos y sus ejecuciones.

Palabras claves: Educación alternativa. Política solidaria. Escuela republicana. Carlos Norberto Vergara.

The Political Solidarity of a Republic School in the Thought of Carlos Norberto Vergara.

Abstract:

In the late nineteenth and early twentieth centuries, a teacher in the province of Mendoza, C. N. Vergara (1859-1929) underwent a series of experiences in Buenos Aires, Argentina, in a Republic school – that is a school animated by ideals of political solidarity. In this paper I intend to bring his experience to bear on the concepts of republic, educational institution, politics, and solidarity, starting with some relevant educational incidents in the 21st century. I offer short biographies of children that evoke the life flowing in and out of educational institutions, including themes such as adults as overshadowing subjects in schools and the institutionalization of childhood. I then offer the Mercedes Normal School in Argentina as an example of an educational institution in which the presence of philosophy – a form of philosophy that does not remain within its walls but mobilizes, overflowing into the streets, stimulating the renewal of actors, actions and intentions-- fulfills the republican promise invoked by Vergara.

Keywords: alternative education; political solidarity; Republican school; Carlos Norberto Vergara.

A solidariedade política de uma república escolar segundo *Carlos Norberto Vergara*

Resumo:

No fim do século XIX no começo do século XX um pedagogo de Mendoza, C. N. Vergara (Mendoza, 1859-1929) faz a experiência em Buenos Aires, Argentina, de uma república escolar animada por uma política solidária. Com esse escrito pretendemos situar a experiência para tencionar as noções de república-instituição educativa-política e solidariedade. Tomamos como pre-texto para provocar a que estão incidentes do século XXI. Alguns testemunhos que dizem sobre a vida que circula desde fora e desde dentro das instituições educativas. Incidentes que como exercícios de pensamento nos dão o que pensar. A infância literal dos primeiros anos de vida, a de Josefina e a de Milena, nos testemunhos adultomorfos que se entregam a “experienciar” a possibilidade sempre aberta da emergência de um *sujeito que eclipsa*. Mas também daquela infância escolarizada à qual o devir infante teve uma intervenção institucional. A instituição educativa argentina, especificamente na Escola Normal Mista de Mercedes se apresenta em toda sua potência na afirmação de um lugar em que o filosofar e, para uma filosofia mobilizante e mobilizadora que não permaneça dentro dos muros mas que os atravesse e transborda na rua na renovação dos atores, dos atos e suas execuções.

Palavras chaves: Educação alternativa. Política solidaria. Escola republicana. Carlos Norberto Vergara.



Lugares de la infancia fuera de la escuela: Josefina y Milena

Josefina tiene tres años y Paula unos cuarenta y pico. Hija y madre. Madre e hija. Cocinaba la madre para el almuerzo. Josefina miraba. La madre de pie. La hija, trepada en la mesada desde un banquito. Mientras Paula cortaba una zanahoria, la hija se empeñaba en imitarla. Pretendía hacer lo mismo que la madre. Repetía el acto de llevar el cuchillo a la zanahoria y rebanarla. Concentrada, Josefina y duplicaba la tarea. La madre, anticipándose a la catástrofe, despliega su racionalidad explicadora y le dice:

– Te podés lastimar porque sos una nena pequeña. Sólo las mamás podemos utilizar cuchillos.

Josefina insistió. La madre la dejó. Finalmente pasó lo que sabíamos que pasaría. El filo del utensilio le alcanzó a rasgar un dedito. Josefina llora desconsoladamente.

La madre la calma y le dice: – Viste. La mamá tenía razón. Sos muy chiquita para usar cuchillos, cuando seas mamá vas a poder usarlos sin problemas.

Y la hija le dice – Es que yo no quiero ser mamá_.

La madre no caía de su asombro. Pensaba casi angustiosamente por qué razón a su edad ya podía saber que no quería tener hijos en el futuro. No lo soportó y debió preguntarle:

– ¿Por qué no querés ser mamá?

Y ella le dijo – Yo quiero ser Josefina.

(Paula Ripamonti. Testimonio oral. 2012)

Podríamos, en principio, desprender del testimonio algunos problemas filosóficos vinculados a la temporalidad: el destino, el devenir, el acontecimiento, la discontinuidad. Podríamos abrazar a la infancia en la lógica cronológica de las etapas de la vida evolutiva y explicitar algunas de nuestras adultomorfias intenciones para acobijarla en el mundo que la precede, la llama, le da un nombre, la anticipa y le señala un porvenir que, no es más que la continuidad de nuestro mundo. Pero además de las figuras de la infancia cronológica y de un devenir infancia, cabría quizás, también, pensar otras figuras queridas, asumidas, impuestas, padecidas. Se hilvanan casi de corrido las figuras de la madre, la de la hija, la doméstica, la ama de casa, la nana, la mujer y todos sus espectros.

Pero por ahora, no nos anticipemos. Hablemos de Milena.

Milena es la menor de las hijas de Walter. De viaje de vacaciones en la capital de la Argentina, en lo de su abuela, hacia el 2005, Milena contaba con dos años casi tres. Pero además de ser pequeña, Milena era extranjera en la Argentina. Milena nació en Brasil y tiene el portugués como lengua materna a diferencia de su papá que nació en la Argentina y tiene al portugués como segunda lengua. Si él habitaba Brasil como extranjero, ahora Milena lo hacía en Argentina. Milena, entonces, jugaba con las palabras, empezaba a decirlas en lengua portuguesa y a pronunciarla en lengua extranjera, el castellano. Un día Milena le dijo a Walter:

_ Tia, em português, se diz tia em espanhol_

Milena había aprendido a traducir una palabra por otra, pero además había encontrado que, en lo que para ella era la otra lengua -el castellano- había un equivalente de una palabra con la que podía hablar en su lengua, el portugués, y las palabras coincidían.

Sin darle descanso, Walter, como pedagogo progresista, consideró que estaba frente a una magnífica posibilidad de potenciar el aprendizaje y le preguntó:

_ Milena, si tia en português se dice tia en castellano, entonces ¿cómo se dice en castellano tia en português?_

Confiesa Walter que se preparaba para una alegría pedagógica sin par. Milena demoraba su respuesta. Hasta que finalmente, lo miró y le dijo, sonriente

_ Tio em português se diz amigo em espanhol_

(Walter Kohan. 2007)

A partir de Milena podríamos discurrir sobre la relación con la tierra y la lengua y el modo en el que los seres humanos deciden adornar esa relación con prendas de vestir, dialectos, música y vida. Un tipo de “adorno” con el que seguramente no nos sentiremos como en casa. El extranjero podría aparecer como aquel que vive una vida otra a la de nosotros. El extranjero como aquel que vive fuera de “la normalidad”, de nuestra normalidad. Incluso podríamos derivar el tránsito hacia la seguridad pública de un país que cuida de sus turistas solicitando documentación en las calles, persiguiendo a los inmigrantes, deportando a los sin papeles. Aparecen desde Milena figuras como las de los exiliados, curiosos, expatriados, ilegales, turistas, diplomáticos y todos los espectros de la hospitalidad (Cfr. Kohan, W. 2007).

Sin embargo entre Josefina y Milena quiero sostener apenas un hilo.

Aunque Walter respiró al igual que Paula porque hubieron respuestas; ni Milena ni Josefina respondieron lo que el pedagogo o la madre esperaban. Milena quebró la lógica instructora de Walter y sus pretensiones anticipadoras de una



repuesta sabida. Josefina hizo lo suyo con la rutina doméstica, con la naturalización de los roles, con el destino femenino de la mujer y las explicaciones de qué es ser adulto y qué puede una niña. Estas infantas hicieron pensar. Ayudaron a ver lo que Walter y Paula, lo que un pedagogo y una madre, pero sobre todo lo que el “egocentrismo gnoseológico adulto” no podían ver.

Las interpretaciones de por qué Milena tradujo “tio” por amigo y no por tío se multiplican. Dejaré de lado cualquier posibilidad de adivinar sus intenciones infantiles o la infancia de aquella intención. No me interesa interpretar sus respuestas, ni ampliar los sentidos de la escucha adulta. Mucho menos quiero derivar desde ellas otras posibilidades para este encuentro como las que ya hemos punteado –las vinculadas al género, a la temporalidad, al extranjero, a la alteridad, a los estereotipos, a la normalidad, y todos sus espectros-. De ninguna manera pretendo comparar el dicho infantil con las voces adultas para sostener que los más pequeños no pueden –por su condición infantil- levantar la voz en la plaza pública¹. No quiero pensar desde ni para la infancia. No deseo tampoco hacerlo por ella. Me interesa en todo caso, pensar con estas infantas lo que potencian. En vez de explicar lo que una infanta extranjera y una infanta mujer han querido decir, trataré de pensar con ellas. No se trata de mostrar que las niñas pueden pensar tanto o tan bien como los adultos que pueden hacer tanto o tan bien como los grandes sino más bien de escuchar la voz de una infancia silenciada en la racionalidad adulta.

Con Josefina y Milena se inaugura *un espacio*. Un espacio que no las precede y que, tampoco las anticipa. Un espacio como posibilidad siempre abierta de la *emergencia* de un(a) *sujeto que eclipsa*². Un espacio en el que ambas y cada una *espontáneamente* eclipsan la mirada del otro adulto. Un espacio que permite preguntar, que da lugar a la pregunta, que la quiere, la coloca, la replica y, que en

¹ Aludo a la etimología latina de “infancia”. *Infans* es falta. El prefijo privativo *in* y el verbo *fani*, hablar. Literalmente: sin habla. El término designa a quienes no pueden dar testimonio, los que no están habilitados para hacerlo y, por tanto, los que no pueden participar de la res pública (Castello y Mársico, 2005: 45). Así la infancia que designa dos privaciones –la falta de lenguaje y la falta de vida política- no podría saber, ni pensar, ni mucho menos vivir como los adultos saben, piensan y viven. Lo mismo, en cierta medida es aplicado al extranjero, a la mujer, al anormal. Una lógica de la ausencia que deriva en una política de la asistencia por privación, por incapacidad, por impotencia. Para ampliar los vínculos entre: el extranjero, *xénos* y el infante o bien, la extranjería y la hospitalidad, puede consultarse Derrida (2000).

² Para pensar las posibilidades e imposibilidades que potencia, sería posible re-leer “El Eclipse” de Augusto Monterroso.

ese preguntar, re-pregunta. Cuestiona el modo en el que nos relacionamos con el otro. De qué manera nosotros los adultos afirmamos nuestros saberes adultos y heteromorfos en el preguntar por lo que creemos saber y nos disponemos a la escucha de la única respuesta que confirma lo que sabemos, lo que pensamos, lo que esperamos, lo que deseamos. Josefina y Milena eclipsan la posibilidad de esa confirmación y obturan la posibilidad de reproducir un preguntar escolar en el que la madre o el pedagogo puedan verificar si el otro sabe, piensa o hace como ellos. Estas infantas en cuanto *(las) sujeto que eclipsa* interrumpen la continuidad de lo dispuesto e inauguran un espacio, el de la *invención*. Quiebran de este modo un espacio otro, el de la *re-producción* de lo mismo.

Un lugar para Julieta en la escuela

Julieta, con sus seis años de edad, permanecía sentada en el asiento trasero del auto. Yo la miraba por el espejo retrovisor. Esperábamos que su tío retirara unos pollos para el almuerzo del viernes.

Mientras el sol de la siesta ingresaba por las ventanas e invitaba a una siestita de otoño, le pregunté:

_ Juli ¿por qué no estás en la escuela? _

_ Porque no me gusta _

_ ¿Por qué no te gusta? _ le replico.

Y me dice _ Porque tiene paredes _ Se detiene, encuentra mis ojos en el espejo. Me mira, a la espera de un permiso, quizás _ paredes despintadas_ concluye.

De pronto, el silencio parecía travestirse en mutismo y antes de someterme al gesto, continué:

_ Y si llevás colores... ¿podrías pintarlas? _

_ No puedo. La señorita nos dio una notita para los padres _ Me dijo _ pidiendo plata para comprar pintura _ completó.

(Mariana Alvarado. Notas al margen. Nota 23)

Julieta hace demasiado poco que ingresó a la institución escolar y ya sabe que la institución tiene paredes. Pero no sólo eso, sabe, además que ella no puede. Julieta no puede escribir las paredes, ni pintarlas, ni mucho menos hacerlas estallar. Julieta tiene muy claro que a ella no le cabe el lugar de hacerse responsable de lo que se hace con las paredes en la escuela. Y sabe además que en general no es responsable de lo que se hace ni de lo que se deja de hacer en la institución y que, en todo caso, las decisiones corren entre los adultos y que entre adultos, nada tienen que hacer los



pequeños. Julieta ha aprendido muy bien la lección que Paula intentaba darle a Josefina. Julieta me da a pensar ¿cuáles son los espacios habitados por los y las infantes en la institución escolar? ¿cuál es el modo de vincularse con los espacios escolares? ¿qué tipo de intervención tienen las infantas dentro de la escuela? ¿cuáles son las condiciones y los límites de esas intervenciones?

Unos “dentro”, otros “fuera”. La institución que establece vínculos en este caso lo hace desde la mercancía. En este incidente no se trata de abrir un espacio de encuentro o de crear un puente o habitar una fisura sino más bien de señalar quién tiene y quién no, quiénes pueden y quiénes no pueden responder al mandato escolar: “enviar dinero para comprar pintura” o “las paredes de una escuela son blancas, limpias, puras”. Julieta, ahora, tiene muy claro que la base de la sociedad es la desigualdad entre los que pueden y los que no pueden y, claro, entre los que tienen y los que no. La institución que ella habita literalmente muchas horas diarias en la que la vida escolar parece ser vivida por quienes no están en ella reproduce esos vínculos.

Julieta abre un espacio para las preguntas que eclipsa a la institución. Es válido preguntar por el lugar de la infancia en la escuela así como es válido preguntar por el lugar de los jóvenes en las instituciones educativas y el modo de participación en las esferas de las que forman parte. En este sentido, por un lado, podríamos pensar en qué medida pintar paredes es “un trabajo” que puede/debe/sería deseable que esté en manos de adultos, niños y jóvenes. En qué medida ese “trabajo” reproduce la vida “fuera” de la escuela. En qué medida la escuela debería propiciar prácticas laborales como en las de la vida. En qué medida la escuela es el espacio para reinventar otras formas que desbordan el concepto de trabajo para hacer de las paredes murales en los que se intervenga a la institución educativa y se innove hacia otras formas de hacer escuela. Por otro lado, cabe preguntar respecto de aquellos que efectivamente toman decisiones en la institución sobre lo que pasa dentro de la institución ¿Quiénes deberían, podrían o sería deseable que tomen decisiones? ¿Cuándo una institución quiebra la lógica de la reproducción y habita una tierra productiva? Pero sobre todo me interesa preguntar por las posibilidades de generar condiciones para que niños y jóvenes puedan producir pensamiento; por las condiciones para la emergencia de una filosofía crítica y creativa de los infantes

sobre los espacios que habitan y, también la de los jóvenes capaces de interrumpir, intervenir e inventar.

Filosofar unos con otros. Un lugar entre. Un lugar con.

Podríamos decir que *entre* Josefina y Paula, *entre* la hija y la madre, *entre* Milena y Walter, *entre* la hija y el padre, así como *entre* el alumno y el pedagogo pero también, *entre dos* como *entre* Julieta y yo, existió pensamiento. Se dispuso un espacio. Se dio lugar. No se trata específicamente de las relaciones parentales ni personales, se trata de un *entre* que acontece o no acontece y que posibilita las relaciones que condicionan un pensamiento propio, un propio pensamiento que se piense a sí mismo y nos piense. Justamente en aquellas relaciones familiares a las que aludimos hace un rato nos percatamos de que el pensamiento no es cuestión exclusiva de la familia ni tampoco es cuestión de lo doméstico o de lo privado; acontece también en la calle; dentro o fuera de las instituciones existe la posibilidad abierta de la emergencia de un sujeto que eclipsa. *Entre dos*, a condición de la disposición a pensar entre. Pero para que ese *entre* tenga lugar, ha de haber reconocimiento entre dos. Un *entre* que no se escinda en la unidad. Un *entre dos* que permanezca en su dualidad sin subsumirse. Que acontezca en la tensión de una pregunta que armoniza y desarmoniza.

El pedagogo Carlos Norberto Vergara (Mendoza, 1859-1929) quiso disponer estos espacios como instancias *interrupciones* de la lógica escolar, *interventoras* del orden que habitaba en la institución educativa e *inventivas* de otros mundos para la educación y de una educación alternativa para un mundo otro. En un breve texto de su *Filosofía de la educación* (1916) dice:

Un estudiante llevará a sus discípulos sus observaciones de lo que sintió y vio antes o durante un hecho, después de haber expuesto su vida para salvarla de un anciano mendigo, sucio y miserable (...) otro estudiante dirá a sus discípulos lo que sintió al pasar cuarenta y ocho horas, sin otro alimento que pan y frutas secas, porque sus recursos y su alimento de costumbre lo dio a una madre con seis o más hijos (...) Y este discípulo dirá, quizás, que en esos días se sintió más fuerte y ágil de cuerpo y alma, hecho que constituirá interesante problema para los amantes de la filosofía. Algunos presentarán las pruebas del hecho, mil veces repetido, de que, encontrándose en el peligro más



cierto, y cuando ya parecía imposible auxilio alguno, un suceso que nadie podría prever se producía y lo salvaba.

Uno más *entre* dos, uno más entre otros - indica el texto- presenta un problema, una pregunta, una contradicción. Se abre un espacio de diálogo para reflexionar críticamente sobre las cuestiones de la vida. Se pone a disposición el filosofar para pensar y pensarnos en relación. La selección arroja la posibilidad de pensar la materialidad de la existencia a partir de las necesidades del infante, del anciano, de la mujer, de los desfavorecidos y del lugar que cada uno ocupa en relación. Instala la filosofía como un saber terreno, útil, de y para la vida. Una filosofía que es un filosofar siervo de lo humano. Una filosofía como práctica de un pensar. Un filosofar vinculado a la pobreza, a la opresión, a la desgracia, a la debilidad. Un lugar para el pensamiento en la filosofía. Un lugar para el filosofar en la escuela. El pensamiento como herramienta emancipadora que emancipa en la acción. Así, a un paso del pensamiento, la invención. Inventar en educación, es inventar otra sociedad. Así a un paso del filosofar, la política. Así a un paso de la escuela, la interrupción, la intervención, la invención.

Vergara, descentra a la escuela. Derriba los ejes que desde los inicios de su gestación la han sostenido: la escritura y la lectura para instalarla en el ámbito de las afecciones y los padecimientos. De lo que se trata es de producir habla respecto de lo que "nos" pasa. No de "lo que pasa" en general sino de lo que padecemos como individuos humanos en relación. Pero Vergara lleva la vida a la escuela para luego, salir a la vida. No se trata sólo de un discurrir entre muchos sobre lo que "me" pasa sino, además de salir al encuentro del otro bajo la forma de la disposición a hacer algo con él.

Una escuela de la acción solidaria, como la que afirma Vergara, no podría tener como dispositivos de control "informes de lectura" o "exámenes". Una escuela de la acción solidaria no podría leer en los libros lo que hay que practicar en la vida. En este punto Vergara amplía la noción de texto y renueva las prácticas de lectura. Lo que es dado a leer es el medio, el contexto, la coyuntura en la que se instala la institución educativa. La institución responde al contexto atendiendo a lo propio, lo

local, lo regional al punto de convertirse no sólo en productora sino de lograr la autogestión.

En este entramado histórico-político-social emergen los *impulsos creativos* que pueden, en todo caso, ponerse en valor con *pruebas de capacidad* en las que la medida es el “bien” que cada uno hubiera/se realizado en beneficio de sí, de sus pares, de la comunidad. La institución y el maestro se incorporan a movimiento de la *acción espontánea* entregándose a sí mismo y a sus alumnos a la actividad en la que se aprende a desenvolverse sin programas, ni horarios, ni libro monolito, ni división disciplinar más que los señalados por la colectividad escolar. Este *hacer escuela* requiere de otras formas de elaboración, administración e implementación de programas, planes, currícula y acreditaciones.

Filosofía, política y educación en Mercedes.

A fines del siglo XIX el pedagogo mendocino eclipsa al periodismo normalista con un artículo breve que lo colocaba enfrentado al Presidente del Consejo de Educación de la Nación, por jactarse de modificar el programa nacional y disponer un espacio para otro orden en la Escuela Normal Mixta de Mercedes.

- Se iniciará la clase tratando los puntos que los alumnos conozcan en el ramo;
- Se avivarán las nociones aportadas por los alumnos como para hacer evidente la necesidad de adquirir cierto saber al respecto;
- Se empleará algún tiempo para comparar las consultas que los alumnos y el profesor hayan hecho en libros sobre los puntos trabajados días previos;
- No habrá libro obligatorio;
- Los alumnos podrán aportar lecturas e incluso leer en clase lo que quieran compartir;
- Se incorporarán asuntos nuevos, propuestos por la clase.
- Se continuará de esta manera empezando por comparar las consultas hechas en los libros, sobre el asunto del día anterior y continuando con otro asunto a elección de la clase.

(*La Educación*³)

La dimensión de la transformación cobra radicalidad si nos percatamos de que Vergara intenta institucionalizar lo que podría concebirse como una experiencia

³ El primer número de *La Educación* aparece en marzo de 1886 bajo la dirección de Sarsfield Escobar y, el último en diciembre de 1898 bajo la dirección de Julio F. Torres. Con un total de 294 números en su haber sumó 14 años de influencia en la enseñanza nacional argentina.



filosófica. Vergara quiere hacer posible lo imposible: institucionalizar una experiencia. Cristalizar un *entre*. Inicia apenas un gesto. Se anima por lo pronto a disponer el espacio. A eso –no se cansa de repetir– “se reduce” la tarea educadora. En este sentido, el recorte nos permite pensar en lo que puede una educación filosófica o una filosofía para la educación que atienda los cómo, los para qué y los por qué de la práctica de la filosofía. Hacer filosofía, entonces, tiene que ver con pensar, y para que acontezca un pensar es preciso un *entre dos*, porque pensar es pensar-nos. La insolencia de la cuestión lleva implícito el riesgo: el otro “hace” que nos miremos. Cuando se dispone el espacio y emerge el sujeto que eclipsa nos extrañamos, nos volvemos otros a nosotros mismos, nos transformamos. Nos permitimos habitar otros mundos a los que acostumbramos, nos permitimos habitarnos a nosotros mismos de otro modo.

La propuesta que Vergara les hacía a través de un periódico a los docentes de la escuela que él mismo dirigía se presenta como una posibilidad para pensar un espacio en el que los infantes y los jóvenes tengan voz; en el que tengan un lugar los conocimientos previos; en el que se valoran los saberes propios; en el que aprenden unos con otros; en el que se sabe lo que no se sabe porque el saber y el no saber se vuelve tarea de todos; en el que el conocimiento es una producción colectiva en la que intervienen múltiples voces; en el que los infantes, los jóvenes son los protagonistas, los actores, los gestores de sus propios aprendizajes de allí que se dispongan a elegir los asuntos sobre los que quieren dialogar, conjeturar, problematizar, indagar, saber y el modo en el que quieren hacerlo.

En este sentido entonces, se trata, en la propuesta de Vergara de una escuela muy diferente a la que asiste Julieta. Educar es hacer con otros y se aprende con otros haciendo. Se trata de una escuela en la que todos y cada uno decidiría quién, cómo y cuándo se pintan las paredes e incluso de una escuela que quiere para sí un nuevo inicio en el que cabría la posibilidad de pensarla no sólo sin paredes blancas sino tal vez, sin paredes. Vergara dimensiona un espacio en el que el otro piense la institución y a sí mismo en ella y rechaza una institución que piense en lugar de nosotros no sólo eliminando el *entre dos* sino además subsumiendo el dos en el UNO. Así, la institución no nos hace sino que somos nosotros los y las que habitamos la institución quienes no hacemos en ella.

La política solidaria de una república escolar.

Desde Mercedes aparece la pregunta, de algún modo anticipada por Julieta y sus paredes, y de algún modo desbordada por los *entre*. Se trata de la pregunta por los límites de lo escolar o de otro modo, los bordes de lo educativo devenido institución. Asistimos, los argentinos desde fines del siglo XIX, desde los inicios de la configuración del sistema educativo estatal, centralizado, obligatorio, laico y gratuito, a una tradición muy fuerte que ha situado de algún modo a la filosofía al servicio de la formación política: una filosofía pensada para la ciudadanía, una ciudadanía democrática gestada desde una formación filosófica. Pensamos más que nada a la filosofía inscripta en una institución y al servicio de una transformación concebida de antemano. La paradoja de la cuestión ha sido que esa formación ha seguido en la mayoría de los casos prácticas tanto menos democráticas que participativas. Un mundo ideal ha sido proyectado por algunos y otros han pensado que determinada educación filosófica podría acercar-nos hacer de ese ideal algo real. Entonces la filosofía en la escuela legitima un orden ya conocido y reproduce las condiciones de su continuidad. En esas prácticas escolares, filosóficas y políticas poco importa el lugar que ocupa el otro sino más bien lo que nosotros queremos que el otro sea, el lugar que nosotros queremos que ocupe y lo que hemos pensado que debe pensar, querer, decir y hacer.

Con Vergara, Mercedes sale a la calle. Habíamos dicho que Vergara pudo *interrumpir* la continuidad de los tiempos, los espacios, los saberes, la disciplina y la administración escolar para *intervenir* la cotidianeidad de lo escolar prácticamente e *innovar* en la institucionalización de la experiencia. Una institución educativa que lee el contexto y produce desde lo propio para la institución y para la región. Una institución educativa que se desborda a sí misma como centro de trabajo y se expande hacia talleres, fábricas, comercios, industria, hospitales que hacen de centros educativos. En este sentido, los límites de la institución educativa son difusos. Las paredes de la escuela desaparecen.



La dialéctica dual y abierta que caracteriza el krausismo pedagógico que anima el pensamiento vergariano contempla momentos provisionales en el desarrollo de las diversas esferas del organismo social: los de emergencia y los de armonía⁴. En estos momentos provisionales se juega la diversidad como praxis humana en reformulaciones constantes de ascenso sin sacrificar etapas previas ni devastar al individuo. Las relaciones entre los individuos humanos tienen como punto de partida un individuo empírico, histórico, libre y consciente que administra voluntariamente las instituciones sin ser subsumido en ni por ellas. Desde la óptica del racionalismo armónico resulta intolerable la disolución del individuo en el todo social o en alguna de sus esferas y en el mismo sentido, entiendo, resulta inconcebible la disolución del *entre dos* en el uno.

En las instituciones se juegan formas de integración en las que coexisten elementos diversos armonizándose en constante interacción de enlaces, alianzas, movimiento que se suceden y que asocian, equilibrándose espontáneamente con recursos de asimilación no excluyentes. El movimiento dual que no se supera en la subsunción de los opuestos en una síntesis, apela a la complementariedad o a la coexistencia, en el marco de los *hombres de acción que emprenden una acción solidaria*. En términos de Vergara se trataría de *cooperación, equilibración* o bien *solidarismo*⁵.

En Mercedes, los alumnos junto a los profesores salieron a la calle. No permanecieron en la escuela. La radicalidad de la intervención vergariana fue la de concebir cambios en la escuela hacia la comunidad y desde la comunidad para la institución escolar. Mercedes se comprometió con el otro. La institución educativa asumió una relación con la comunidad y la comunidad con la institución haciéndose co-responsables unos con otros. Una solidaridad activa social y pública: fundaron bibliotecas, sociedades, centros, asociaciones, conferencias itinerantes. Actuaron en política. Escribieron artículos que circularon en la prensa. Hablaron en la plaza pública. Hicieron de la escuela el espacio para mitin. Mercedes fue obra de jóvenes

⁴ Los momentos de armonía estarían signados por el mutuo reconocimiento de la dignidad humana y el auto-reconocimiento como condición para ese reconocimiento. En los de emergencia tendrían lugar los impulsos naturales de un sujeto que emerge cuando se dispone el espacio para el desenvolvimiento espontáneo. Allí acontece el impulso creativo. Es interesante pensar que las instancias creativas, inventivas tienen lugar en momentos en los que no habría reconocimiento.

⁵ Es posible confrontar las nociones vergarianas con las de Enrique Dussel en su “Deconstrucción del concepto de tolerancia” (2003) en línea en: www.pucp.edu.pe/eventos/entregos/filosofia_general/viernes/plenarianiamatutitna/DusselEnrique.pdf

comprometidos con la posibilidad de que el otro pueda desarrollar su proyecto libre, consiente y espontáneamente. En Mercedes se dispuso el espacio para que emerjan sujetos que eclipsan (Cfr. VERGARA, 1924: 66-71).

Este “método” conocido como “el profesor no enseña, pero los alumnos aprenden” es un “sistema” que surge de los impulsos libres y espontáneos de alumnos y maestros sin previo molde. Esta Mercedes que pudo instalarse como acto productivo entre lo lícito y lo ilícito, lo aceptado y lo no aceptado, lo oficial y lo alternativo, no sólo le valió a Vergara su destitución como director de la institución sino que constituyó el precedente para señalar las coordenadas de las “locuras de Mercedes⁶”.

Una educación movilizadora y movilizadora para la filosofía y un filosofar para la educación.

Entonces, dijimos que en Mercedes fue posible *interrumpir* la continuidad de los tiempos, los espacios, los saberes, la disciplina y la administración escolar para *intervenir* la cotidianeidad de lo escolar prácticamente e *innovar* en la institucionalización de la experiencia que dio lugar a la emergencia de un sujeto plural que eclipsa, que sale a la calle, que desborda los límites de la educación institucionalizada que hace de la escuela un centro de trabajo y de las fábricas, talleres, comercios e industria, centros educativos. En esa tensión en la que se resuelve la diversidad como praxis social tienen lugar otras formas de participación tendientes a la radicalización democrática que podrían terminar con la institución educativa efectivamente⁷.

Si Vergara hubiese propiciado una reforma educativa las formas de participación hubiesen puesto un movimiento que oscilaría del centro a la periferia sujetando en la institución relaciones jerárquicas y asimétricas que no hubiesen hecho más que re-producir a la institución educativa. La praxis vergariana fue revolucionaria más que reformadora si por revolución entendemos un movimiento

⁶ Para ampliar puede consultarse Alvarado, Mariana. “Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes” en: *Repensando el siglo XIX, desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo Andrés Roig*. Buenos Aires, Colihue, 2009, 135-142.

⁷ Desde una lectura foucaultiana sería posible sostener que si cambian las prácticas se transforman no sólo las instituciones sino también los sujetos que a ellas se sujetan.



que borrar los límites del adentro y el afuera, del centro y la periferia. Su praxis descentralizadora supuso una actividad solidaria y permanente de los individuos humanos en todos los dominios, en todas las esferas del organismo social sin que sean deglutidos en su individualidad por el proceso. En este sentido, la radicalidad democrática se desglosa en la movilidad y no en la ocupación de espacios vacíos o tiempos vacantes; en la deriva; dicho de otro modo en su capacidad de desplazar lugares, renovar sujetos y formas de participación. Una institución móvil y movilizadora que dispuso el espacio para que la invención incluso de ese sujeto imprevisible que, aún hoy, sale a la calle y que no nace de otra cosa que de la política misma, esto es, del *entre dos*. Así, la radicalidad democrática se juega en todo caso en la posibilidad siempre abierta de la emergencia de ese sujeto que eclipsa afirmandose en la potencia de la diversidad más que en la jerarquía del consenso.

Enviado em: 13/06/2012
Aprovado em: 07/01/2013

Bibliografía

ALVARADO, Mariana. "Conocimiento y cuidado en la educación argentina de fines del siglo XIX: la interpretación vergariana de los sentidos políticos de la educación" en: Alvarado, Mariana, Adriana Arpini, Paula Ripamonti y Cristina Rochetti (Comp.). **Filosofía y educación en Nuestra América. Políticas, escuelas e infancias**. Mendoza, Qellqasqa, 2011.

___ "Carlos Norberto Vergara: escuela de y para la libertad" en Arpini, Adriana y Clara Jalif de Bertranou (Comp.) **Diversidad e integración en Nuestra América. De la modernidad a la liberación (1880-1960)**. Bs. As., Biblos, 2011.

___ "Ateneo de interpretación y debate pedagógico de documentos narrativos. Incidentes, desbordes y desfondamientos de un pedagogo mendocino Carlos Norberto Vergara" implementado en el marco del desarrollo profesional docente Seminario-taller: **Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en el desarrollo profesional docente** en: IFDyT n° 9001. Gral. José de San Martín. IFDyT P-T 026 San Vicente de Paul. San Martín, Mendoza. 2011.

ALVARADO, M. y Silvana Vignale "Incertidumbres de una pedagogía: silencio y goce" en: **Alcances. Revista de filosofía**. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. ISSN 0718-9117. 2010. En línea: <http://www.alcances.cl/ver-articulo.php?ide=82>

CERLETTI, Alejandro. **Repetición, novedad y sujeto de la educación. Un enfoque filosófico y político**. Bs. As., Del estante, 2008.

DERRIDA, J. **La hospitalidad**. Bs. As., De la Flor, 2000.

KOHAN, W. **Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación**. Bs. As., Del estante, 2007.

RANCIÈRE, J. **En los bordes de lo político**. Bs. As., La Cebra, 2008.

___ **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual**. (Trad. Núria Estrach) Barcelona, Laertes, 2002.

VERGARA, C. N. **Solidarismo. Nuevo sistema filosófico**. Córdoba, La Elzeviriana, 1924.

___ **Filosofía de la educación**. Bs. As., Campaña Sud-Americana de Billetes de Banco, 1916.