



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Sin la espada (en Argelia), con la pluma y la palabra: (des)ilustración indolente en la búsqueda de un Sarmiento “poscolonial”

Tranier, José

Sin la espada (en Argelia), con la pluma y la palabra: (des)ilustración indolente en la búsqueda de un Sarmiento “poscolonial”

Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 2, 1-32, 2022

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170950002>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260202>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Sin la espada (en Argelia), con la pluma y la palabra: (des)ilustración indolente en la búsqueda de un Sarmiento “poscolonial”

Without sword, (in Algeria), with the pen and the word: (Dis) indolent Enlightenment in the search of Sarmiento, “Postcolonial”

Sem a espada, (na Argélia), com a pena e a palavra: (Des) Ilustração indolente na busca de um Sarmiento, “pós-colonial”

José Tranier

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

jtranier@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260202>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170950002>

Recepción: 20 Enero 2022

Revisado: 16 Febrero 2022

Aprobación: 03 Marzo 2022

RESUMEN:

El presente trabajo intenta recuperar la tensión existente entre Sarmiento y la intelectualidad Ilustrada de su época que lo lleva a realizar diferentes viajes en búsqueda de diálogos y fuentes “otras” para consolidar su futura visión del sistema de enseñanza estatal. Entre estos itinerarios, se encuentra su viaje a Argelia (“Arjel”), destino escasamente abordado para su análisis histórico y pedagógico local. Así es entonces como nos preguntamos si fuera posible ubicar este destino como puerta de entrada a un marco referencial y metáfora de búsqueda de interrupción de poder con dicha matriz como única fuente garante de legitimidad. Junto con esto, haremos también breves referencias a algunos debates políticos e ideológicos que intentaron constituir y aportar, desde otros posicionamientos, a la construcción de un pensamiento pedagógico latinoamericano desde otra identidad, exterioridad y lateralidad continental.

PALABRAS CLAVE: Sarmiento, poscolonial, pensamiento pedagógico latinoamericano.

ABSTRACT:

The present work tries to recover the existing tension between Sarmiento and the Enlightened intelligentsia of his time that leads him to make different trips in search of dialogues and “other” sources to consolidate his future vision of the state education system. Among these itineraries, there is his trip to Algeria (“Arjel”), a destination scarcely approached for its local historical and pedagogical analysis. This is how we ask ourselves if it is possible to locate this destination as a gateway to a referential framework and a metaphor for the search for interruption of power with said matrix as the only source of legitimacy. Along with this, we will also make brief references to some political and ideological debates that tried to constitute and contribute, from other positions, to the construction of a Latin American pedagogical thought from another continental identity, exteriority and laterality.

KEYWORDS: Sarmiento, postcolonial Latin American pedagogical thought.

RESUMO:

O presente trabalho tenta recuperar a tensão existente entre Sarmiento e a intelectualidade iluminista de seu tempo que o leva a fazer diferentes viagens em busca de diálogos e “outras” fontes para consolidar sua visão de futuro do sistema educacional estadual. Dentre esses roteiros, destaca-se a viagem à Argélia (“Arjel”), destino pouco abordado por sua análise histórico-pedagógica local. Por isso, nos perguntamos se é possível situar esse destino como porta de entrada para um quadro referencial e metáfora da busca pela interrupção do poder com a referida matriz como única fonte de legitimidade. Juntamente, faremos também breves referências a alguns debates políticos e ideológicos que tentaram constituir e contribuir, a partir de outras posições, para a construção de um pensamento pedagógico latino-americano a partir de outra identidade, exterioridade e lateralidade continentais.

PALAVRAS-CHAVE: Sarmiento, pós-colonial, pensamento pedagógico latino-americano.

Introducción: ¿será posible el Sur, será posible?

Como se ha expresado en nuestro resumen, el presente trabajo buscará poner en discusión algunos de los aspectos más relevantes de la vida de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). Aquello en torno a los procesos y tensiones vinculadas a sus propios orígenes, formación política y constitución pedagógica. Lo anterior, para tratar de arribar —y mejor tratar de comprender— la estructura o sustento ideológico subyacente a ciertas prácticas: históricas, políticas y educativas, reconfiguradas al interior de una disputa existente entre el *Maestro de América* con la matriz ilustrada.

De allí que, algo en referencia a ciertas características no reveladas del todo, insisten, históricamente, en permanecer bajo el orden de lo oculto y del silenciamiento. Esto último, a través de cierta invisibilidad manifiesta, funcional para la ratificación en un *solo uso* en la transmisión dominante de la(s) historia(s). Pero que, sin embargo, y a pesar de aquello, no podrían, desde nuestro punto de vista, quedar solo reducidas: ni a una simplificación o como condición naturalmente ausente para los registros de la(s) misma(s) tampoco. Puesto que gran parte seguiría operando y siendo identificable hoy, a lo largo de la cimentación de nuestro sistema educativo.

En este contexto, quisiéramos mencionar que el presente trabajo forma parte de una investigación doctoral en Ciencia Política destinada a tratar de disputar la politicidad de lo narrativo en la historia política de nuestra historia reciente, en clave poscolonial.^[i] En ese marco, en uno de estos capítulos (“Cartografiar ‘la Grieta’: del ‘Todo está en los humildes bancos de la Escuela’; al ‘Zurdos; Viejos y Fracasados contemporáneos’”), abordamos la posibilidad de (re)presentar el viaje a “Arjelia” de Sarmiento como una nueva necesidad de interrupción del locus de enunciación político dominante de la matriz de poder. De la cual el mismo Sarmiento padeció sus desaires, debido a sus propios orígenes de lugar y clase que, en reiteradas veces, fue también *despectiva*.^[ii]

De esta manera, el siguiente escrito, aparte de bucear en aquellos trabajos que problematizan y discutan ciertas ideas políticas con el fin de dar fundamento a nuestro marco referencial desde el horizonte de la poscolonialidad y pedagogías críticas descoloniales, trabaja de forma directa con la vasta obra del “padre” de la educación argentina. Pero, sobre todo, aquí, con tres de sus nodales trabajos denominados: *Viajes por Europa, África I América 1845-1847, De la Educación Popular. Inmigración y colonización*. Tomos V, XI y XXIII, respectivamente. No obstante, no ignoramos la multiplicidad de estudios destinados a abordar la vida del prócer provenientes desde el punto de vista de la matriz clásica/universitaria/erudita de la cual, en general, se pueda tener acceso en su mayor parte. Sabemos que, desde ese lugar de exposición teórico-política, se construyen y legitiman las producciones académicas. Pero no necesariamente por ser universitarias creemos que puedan representar estas siempre la idea de totalidad.

En este sentido, no se habrá de rendir pleitesía ni solicitud o permiso alguno exhaustivo para tratar de pensar estas cuestiones desde aquellos registros como únicos modos de autorización para el ingreso *triumfante* en el juego académico. Sin embargo, siendo en absoluto respetuosos de los diferentes criterios, lógicas del reconocimiento y corrientes teóricas, se hará explícita referencia solo a las producciones que nos permitieron aproximarnos a nuestro principal objetivo. Este tuvo que ver, entonces, con visibilizar, percibir, (de)construir y rupturizar mecanismos de funcionamiento inherentes a una matriz de poder específica, desde una lateralidad y exterioridad también disruptivas.

Volveré siempre a San Juan

Aquello que podríamos situar primeramente para caracterizar respecto a la figura del pensador sanjuanino tiene que ver con ser alguien habitado, atrapado entre un universo de posiciones yuxtapuestas, bien distintas y hasta contradictorias entre sí. Esto es, relativas y pertenecientes a una crítica dada al interior del propio espacio colonial en pugna. Por eso, antes de desarrollar lo propuesto, quisiéramos hacer una breve referencia introductoria a aquello que el autor manifiesta en el Tomo XXIII (1899) sobre *Inmigración y Colonización*.

Allí, Sarmiento sostiene que:

La España halló por casualidad un mundo entero escondido en el seno del Océano. La España lo cerró á todas las naciones, lo escondió á su vez, y cuando tuvo necesidad de él, se le escapó de entre las manos porque nada había hecho para hacerlo

productivo. Con antecedentes nacionales de este género, empezaron los nuevos estados sud-americanos. La revolución de la Independencia traía escrita, es verdad una solemne pro-testa contra este exclusivismo español; pero la revolución que expulsó a los españoles europeos, no podía expulsar en un día la educación española que hemos recibido; de manera que la lucha entre la revolución y los hábitos españoles continúa aún, tomando en muchas partes de América un carácter amenazante. (1899, p. 8)

Así es como ingresa fuerte en escena en el contexto de aquella Argentina en pugna y sintonía con los procesos de emancipación que tendrán lugar en la región continental. Aun adhiriendo a su perspectiva (geo)política como estadista, no evadimos la controversia existente en torno al rol histórico-político-social de su imaginario hacia *gauchos*, *criollos* o *bárbaros*, según su propia denominación. Sin embargo, abordaremos solo aquellos aspectos que permitan subsanar esta tensión. Y lo haremos a partir de una mayor comprensión generada entre aquello que, para nosotros, de forma retórica, pueda ubicar esta resistencia discursiva más como parte de un adagio común ilustrado, irreductible a cualquier otra idea de otredad que no sea representada como la europea como totalidad, que con lo que verdaderamente ocurrió en el espacio ideológico institucional al interior de su creación originaria (La Escuela Pública como sistema).

Es decir, apostando más el acento en aquello en lo que verdaderamente significó en términos reales (y simbólicos) la sanción de esta institución, en oposición a lo que pudo haber sostenido, antes, a través de los ojos del *Facundo* (1845). Puesto que, como habremos de propugnar, el verdadero sentido que revela el espectro de la ideología no está tanto del lado de lo que decimos, sino sobre todo del lado de lo que actuamos y hacemos. Y como metáfora de lo que tendrá lugar con la función de la Escuela, frente a lo divergente, peligroso y distinto, representado para él por la barbarie; su propia Historia, su exilio, su conflictiva relación con Juan Manuel de Rosas (1793-1877); y, a través del *Facundo*, redimirá sus heridas biográficas — a la vez que ofrecer amorosamente abrigo — a todas las identidades de “aquí y allá”, para ser (re)convocadas como parte de una identidad colectiva en la educación pública.

Así es que, más allá de las objeciones que suelen circular de forma hegemónica en relación con esto último, Sarmiento escribió, dialogó, pero, por sobre todas las cosas, en palabras de Roig (2009), también actuó e hizo mucho por generar condiciones políticas con “voluntad de discurso propio” (Roig, 2009). Esto, como sostuvimos, con el fin de interpelar a todas las disidencias e identidades fragmentadas (y limitadas) por los efectos de una *colonialidad* primero; las desavenencias en torno a la idea de inmigración contemplada por la Generación del 37; sumada a las limitaciones políticas de un positivismo de elite ilustrado con la Generación del 80 en esta suerte de contínuum de nuestras historias, después. En el medio de estas operaciones, Sarmiento, a diferencia de otros intelectuales de su época, quienes directamente no verían en las multitudes ninguna esperanza civilizatoria de articulación, apelará a que, en definitiva, será la Escuela la institución de origen estatal orgánico que permita mediar sus clásicos antagonismos de civilización o barbarie. [iii]

Es que Sarmiento emerge como representante de un periodo en donde la educación de las personas solo podía ser garantizada a partir de ciertas cuestiones de origen ligadas, de forma exclusiva, a las de raza y clase. De esta manera, proviniendo de una familia de escasos recursos del interior del país, gran parte de su vida política se centró en intentar reorganizar la vida educativa de aquella Argentina incipiente, con el fin de que las personas pudieran intentar equipararse —educativamente— por medio de la educación comprendida como *res* o preocupación pública. Es decir, su misma carencia económica no se constituyó, en gran parte, como un obstáculo *determinante* que le impidiera *equiparar* su saber con el de los *letrados* — autorizados — de su época.

En este aspecto, nos referiremos aquí a Sarmiento como un intelectual (no desde su adjetivación, sino como sustantivo), quien, debido a su especial visión iluminista, participó de forma activa en la vida pública, política y social de su época. Recordemos sin demora que, en aquel contexto, tendrá lugar un largo proceso de discusión y debates en torno a la figura del docto como dobles miradas en espejos y entre ambos continentes. El cual, de manera definitiva, cambiará su rumbo luego, a fines del siglo XIX, con el caso *Dreyfus*. Aquel general de origen

judío falsamente acusado de traición en Francia que no solo dividió y conmovió a la sociedad de aquel país de Europa, sino que permitió, a su vez, sacudir al mundo intelectual de su propia pereza y *letrada* comodidad.

Proceso que, como antes dijimos, tuvo lugar en la Ilustración y con la difusión de su pensamiento ilustrado. De manera fundamental, con los reagenciamientos políticos y las nuevas ideas de contrato y transferencias o representatividades de potestades hacia el cuerpo de gobierno político (junto al de las reflexiones en torno a la educación) con Rousseau o Kant y la perfectibilidad de la condición humana capaces de asegurar el *progreso* de las instituciones. Junto a esto, también el papel esencial otorgado a la difusión de aquellas ideas para consolidar la vida institucional y la regulación jurídica entre los estados. Todas razones ligadas al núcleo del eurocentrismo, el cual, desde ya, incidió de forma plena en el clima local ilustrado de época.

Ser político e intelectual, en esa coyuntura, significaba ser buen alumno del proceso civilizatorio y tener excelencia en el buen uso de las fuentes historiográficas que dotaban de sentido a las matrices de la modernidad a través de la epistemología y la filosofía jurídica. Quizás sea por esto que, de alguna manera, aquello que se ponía en disputa era el papel autorizado hasta aquel momento de los modos de saber y pensarse intelectual en el campo específico del conocimiento. Lo anterior, extendiéndose a la necesidad de ampliar la totalidad cognitiva hacia todas aquellas prácticas que permitiesen afianzar esos mismos procesos. Esto es, en relación con todos los discursos y en la mayoría de las disciplinas. Por eso, es bastante frecuente hallar, en estas generaciones, el interés por zambullirse y hacerse cargo de varias de aquellas. Inclusive, aunque trasciendan la propia especificidad teórica y político-epistemológica. Puesto que lo que se intentaba reubicar tenía que ver con sancionar la idea (y control) de lo civilizatorio al interior de aquellas prácticas y discursividades consideradas antes “vacías”. Extendiendo esto a las prácticas artísticas, estéticas, literarias o musicales.

Breve ejemplo (disruptivo, por cierto) para fundamentar aquello tiene que ver con lo sucedido en este último plano de la vida musical (letrada) como metáfora del rol asumido por varios dirigentes políticos: en este afán de avanzar con el proceso de homogenización política, se interrumpían las prácticas preexistentes por simbolizarlas como ausentes o vacías. Significadas, así, por considerar no habitable (o directamente no efectivas) al conjunto de prácticas artísticas locales de la modernidad civilizada. De esta manera, lo anterior permite pensar la función ocupada por la música en manos de estos primeros intelectuales. Pues, como parte de su buena formación eurocéntrica, eran resocializados en estudios de gramática y composición con potestad para dar cuenta del saber letrado —*autorizado*— a la vez que de la de negar la *barbarie musical* —representada, en todo caso, por las expresiones musicales populares por fuera de aquella lógica—. ^[iv]

De allí que podríamos establecer de forma simbólica una *distinción* entre aquello que constituirá el *saber decir* musical de los primeros, y el *saber decir* musical de los segundos. Esto significa que, así como en la literatura muchos pensadores intentaron imponer sus criterios de modernización homólogos a los de Europa con el fin de emancipar a esta del orden general del saber decir, los primeros eruditos encargados de reorganizar la vida política, social y cultural en el país (y con el fin de llenar también ese vacío supuestamente referido a la formación musical) asumieron replicar aquel mismo rol, legitimando, con frecuencia, solo aquellas expresiones musicales que tenían que ver con los géneros, formas de composición y tratamiento estético enseñados en aquel continente.

No creemos casual, por el motivo anterior, hallar que la mayoría de las canciones patrias utilizadas para representar a cada nación en Latinoamérica (es decir, bajo las formas de composición estilísticas intervinientes que sirven para denominarlas como *himnos nacionales* en los distintos países) revelaran, en forma exclusiva, formas de composición académicas (y hegemónicas) homólogas a las instituidas en Europa en aquel momento. O también, a su vez, que ninguna de ellas pudiera reflejar o contener recursos musicales (ni muchos menos jurídicos-cognitivos) característicos e inherentes a las expresiones musicales populares de su propio tiempo.

Por el contrario, no dejan entrever algún sesgo de heterogeneidad como elemento organizador y autorizador del discurso musical de la época, por fuera de las matrices exógenas de formación. Será necesario ahondar en otros géneros de la época para hallar, desde las composiciones musicales, la inclusión incipiente

de elementos populares como metáfora de búsqueda y manifestación de una voluntad distinta de identidad, endógena, la cual, cuanto más política y localmente histórica pudiera llegar a ser, más podrán sonar, en términos políticos, esos horizontes a sonidos emparentados con nuestros pueblos.

Como parte de aquello primero, señalamos la importancia que han tenido algunos de los nacientes intelectuales del siglo XIX, intentado extender su función civilizadora también a la reorganización de la vida musical del país. Aunque, como sostuvimos, en general, a costas del silenciamiento total o parcial de lo otro ya existente. Nos interesa señalar cómo el campo de inscripción/instrucción recibido por estos letrados en su pasaje por la historia del conocimiento va de la mano o ratifica, ciertamente, esta función europeizante como parte representativa de una corriente que se posicionará como *nacionalismo musical*.

De esta forma, nombraremos de manera breve aquellos precursores más significativos que permitan ampliar el trasfondo estético/político y la discusión sobre Sarmiento y sus formas de equiparación de capital cultural. Esto, en contraposición con sus compañeros ilustrados locales, quienes ubicaban de forma distinta a aquello que se entendía por educar y ser educado bajo los elitistas contextos de los cuales el propio Educador no pudo ingresar. Los protagonistas de estas referencias fueron Juan Bautista Alberdi (1810- 1884), Amancio Alcorta (1805- 1862) y Juan Pedro Esnaola (1808- 1878).

A la formación integral tanto de acceso como heredada por estos tres hombres, la modernidad le hizo la vida más fácil. Recordemos que, a diferencia de estos últimos, Sarmiento no tuvo acceso ni por bondades de cuna ni pudo acceder tampoco a las becas que le hubieran permitido estudiar en el Colegio Nacional de Buenos Aires. Indiscutible pasaporte o trampolín autorizado para el ejercicio del poder político de la época al igual que la Universidad de Buenos Aires. Así fue como los primeros hicieron posible su intervención en la vida pública como intelectuales a través del desempeño de diversas tareas ligadas al campo de la política, la educación y la cultura.

En un clásico estudio perteneciente al musicólogo nacido en la Habana, Gilbert Chase (1958, uno de los pioneros en abordar y reconstruir la historia de la música de los pueblos latinoamericanos), este afirma, en relación con los géneros musicales del país, que:

Por ejemplo, en el Minué Federal o Montonero de Esnaola, para piano, tenemos una muestra de incipiente música nacional, ya que el “Minué Montonero” tenía entonces acepción en todo el país, siendo en efecto una combinación del minué tradicional (tiempo moderato) y del cielito criollo (allegretto). (p. 84)

Asimismo, y a diferencia de lo que había constituido con anterioridad la plasmación de un ideal nacional a través del himno (exclusivamente desde la óptica y como fiel reflejo del discurso de autoridad europea), estos precursores fueron los primeros en permitirse incluir la barbarie —simbolizada en los ritmos y melodías indígenas o de los hombres del campo— en un proyecto de *nacionalización musical*. Si bien no conforma parte de nuestra labor investigativa dar cuenta de la totalidad de las obras musicales compuestas por estos músicos —intelectuales—, solo nos alcanza con argumentar para este trabajo que los elementos musicales, para atribuirlos como *nacional*, aunque muy incipientes, representaban, sin embargo, el inicio de una fuerza con pulsión y latido que marcaban la necesidad de una nueva episteme política y artística genuinamente endógenas.

Así es como, entonces, de la mano de los principios compositivos dominantes provenientes de la matriz ilustrada, también se da paso a un complejo proceso de revinculación, retraducción y reconversión contingente a estos nuevos marcos emergentes destinados a disputar sentidos. Esto, con el fin de poder ser alojados e incluidos en un nuevo proyecto político de emancipación y nacionalización. Un tipo de disrupción (política) estético-híbrida, la cual, aunque respetuosa de aquellos principios, no obstante, posibilitaba observar y proyectar parte de aquellas identidades negadas que conformaban al sujeto histórico, social y político real; posibilitando, así, que dicha visibilización se afirmara desde un modo de decir diferente.

Lo que nos importa articular, en esta parte introductoria de nuestro trabajo, es la recuperación política de una mirada disímil (pero la cual en efecto existió) a través de los vínculos dados entre la generación de

estos intelectuales quienes, más allá de sus diferencias vitales, con sus intervenciones de ansias ordenadoras y civilizatorias, también, como contracara de esas mismas acciones, suscitaron la fuerza instituyente para el comienzo de un nuevo sentir. Un nuevo horizonte enunciativo, hacia una también nueva identidad con pulsión de *voluntad propia*. Y desde la cual, con la necesidad de incluir la función de elementos locales como metáfora de una música indolente, podría también leerse como parte de ese mismo proceso de disputas presentes en contexto(s). Yuxtapuestas y en clave de lucha por las significaciones: que no son solo estéticas, sino, fundamentalmente, que remiten al interior de esa arena política en donde todos los sentidos se disputaban.

Es interesante, entonces, señalar que, en este (nuevo) contexto de rejerarquizaciones y nuevos intentos de miramientos en relación con lo propio, el mismo Alberdi (2009), siguiendo lo indicado también por Roig (2009), denuncia los avances que van en contra de la hegemonía de dicha matriz, la cual no permite contar con la posibilidad de pensar en clave —y situación— americana:

La ideología, es decir, la ciencia de las ideas, no es la filosofía, es decir, la ciencia de la verdad en general, de la razón de ser de todas las cosas, de la vida fenomenal y colectiva de la naturaleza, tanto humana y moral, como natural y física. Que la filosofía del siglo XIX no es la filosofía del siglo XVIII, porque cada siglo teniendo su misión peculiar, es decir, sus ideas, sus cuestiones, sus intereses, sus tareas, sus fines exclusivos y propios, quiere tener también su filosofía peculiar. Porque aun cuando la filosofía es una en todos los tiempos y países, pues que la verdad es una en todos los instantes y en todos los lugares, hay sin embargo momentos y lugares en que la filosofía se ocupa exclusivamente de la indagación de ciertas verdades, que son las que importan a ese momento y a ese lugar, por medio de cierto método, de cierto proceder, que el que conviene a la verdad en investigación: y de ahí es que la filosofía se divide en distintas épocas, en distintos ramos, que la costumbre ha hecho que se llamen filosofías diversas; es así como se llaman filosofía griega, filosofía oriental, filosofía alemana, filosofía escocesa, filosofía francesa, a los distintos ramos, a los distintos momentos de una misma e idéntica filosofía. (Alberdi, en Roig, 2009, p. 210)

Y continúa afirmando que:

La filosofía es para la política, para la moral, para la industria, para la historia, y si no es para todo esto es una ciencia pueril y fastidiosa. Ya pasaron los tiempos de una filosofía en sí, como del arte en sí. Ninguna rama del saber humano tiene hoy su fin en sí, sino en perfección solidaria de todos, en el desarrollo de la gran síntesis social. (Alberdi, en Roig, 2009, p. 211)

En este sentido, y para concluir esta contraargumentación, la cual tiene como principal objetivo tratar de pensar a Sarmiento en diálogo con otros representantes de su propia generación y *la Generación del 80* desde otros puntos de fuga que no siempre fueron contemplados por la historia política y pedagógica, fue Alberto Williams (1862-1952), a quien se considera como uno de los más importantes impulsores del nacionalismo musical en Argentina y quien, algo en relación con todo esto aquí abordado, intentaremos, de forma muy breve, poder argumentar en clave fundamentalmente política, para luego meternos de lleno con el objeto de estudio de nuestro trabajo.

Este compositor de gran renombre en toda América tuvo una influencia decisiva en la vida musical del país. Su formación musical era equivalente a la de los letrados de su generación anterior y pudo acceder, gracias a una beca otorgada por el gobierno provincial, a estudios de perfeccionamiento en Europa. Así fue como, a su regreso, emprende un viaje de placer por la provincia de Buenos Aires, visitando diversas estancias y empapándose de las costumbres al aire libre.^[v]

Esto significó, también, que se permitió —*autorizó*— escuchar una gran variedad de ritmos, danzas y canciones acompañadas por la guitarra (instrumento gaucho por excelencia) con el fin de interiorizarse e indagar acerca de aquellas nuevas formas musicales que desafiaban aquel *saber decir* culturalmente legitimado. Más allá de aquello que podría agregarse en relación con aquel viaje, lo que intentamos mostrar como relevante para este apartado consiste en evidenciar o poner en contrapunto este conjunto variable de ideas contrapuestas entre un puñado de letrados como, en este caso, Williams, originadas a través del contacto con la vida del campo: viniendo de Europa, se reencuentra con lo local a través de un viaje interno que opera como decisivo para su formación y producción musical. Sarmiento, en cierta manera, hará lo mismo, pero al revés: no pudiendo tener ningún tipo de becas, sino que, en todo caso, acceder en su papel de funcionario político

exiliado del gobierno de Rosas a una serie de extensos viajes, expresa su desencanto con el viejo continente, pero llevándolo también a estar atento a ciertas prácticas culturales recogidas por esos viajes y que luego las pensará para enriquecer y *comparar* (categoría indispensable para comprender su pensamiento) sus ideas políticas e institucionales.

El mismo autor citado con anterioridad, dice acerca de este viaje de Williams que “de aquel momento en adelante, se dedicó a buscar y a desarrollar la unidad de acento entre el payador campero y el compositor culto, el uno, voz natural de la tierra, el otro, voz intelectualizada de esa misma tierra” (Chase, 1958, p. 86). Llevándonos a pensar, homológicamente, interpelaciones —y búsquedas— vivenciadas por Sarmiento. Quien se dedicó a buscar y a desarrollar la unidad de acento entre aquellos sectores poblacionales que, al igual que él, habían quedado por fuera de la órbita de privilegios. De allí la oportunidad de acción, en términos reales, que puede llevar a cabo la Escuela. Rompiendo con el yugo y privilegios de clase, a la vez que ofrecer, en aquella *voz natural* de origen, una posibilidad de que los puntos de partida sean meramente marcas y no, de forma lineal, que determinen destinos.

Retomando la discusión sobre la intelectualidad como adjetivo o sustantivo, fue entonces como, a partir de aquel campo de análisis cultural, dicha figura pasa a reubicarse (no sin tensiones, claro) a lo largo de un nuevo paisaje político-epistemológico que comprendería desde el pasaje o desplazamiento de una mera “adjetivación” teorizadora hacia la figura y rol del intelectual como un actor político sustantivo clave para ciertos procesos de (re)composición y formas inéditas en la búsqueda de *hacer pronunciar un cierto saber*. Un saber que, en el transcurso de nuestro trabajo, intentaremos analizar cómo, en nuestras latitudes y contextos actuales, exige ser pensado desde la *responsabilidad* y *sentido* ético colectivo propio a una “intervención” *situada*.

Esto nos alejaría de la mera satisfacción por una “transmisión” lograda de forma exclusiva mediante *dispositivos exógenos de formación* que tanto suelen caracterizar al recorrido histórico de nuestros programas de estudios, instituciones escolares y universitarias en la *modernidad*. Para intentar habilitar, así, la pregunta por quienes pudieron interrumpir, en aquel momento (ya sea radicalmente o al menos intentarlo a través de diversos gestos políticos), con el flujo de poder de la matriz de la ilustración.

Si a partir de aquello intentáramos hacer una breve reflexión acerca de los modos de reconfiguración política y de la génesis del sistema educativo argentino, nos llevaría, en un primer momento, a tratar de analizar este papel de “intelectual” antes mencionado, junto con el de la enseñanza, para *identificar* y fundamentalmente intervenir en aquellos *traumas* sociales, pedagógicos y políticos de nuestras existencias *locales*. Por “locales” no solo estamos haciendo referencia a las problemáticas propias, sino, a su vez, a la potencia representativa que, con posterioridad, mediando el siglo XX y en este siglo XXI, tendrán en común con todas aquellas voces subalternas provenientes de diferentes partes, pero igualmente silenciadas por el mismo sistema-mundo global.

Estas formas de generar silencios son las que ponen en riesgo los horizontes culturales propios y umbrales de dignidad propias a todas formas de vida que entran en disonancia y tensión con aquel sistema dominante en cuestión. De aquí que sostendremos que nuestras instituciones públicas pueden tener la oportunidad *ética* de hacer todo lo posible al alcance de sus manos para generar (contra)lecturas necesarias y urgentes para los tiempos que corren. Podríamos sugerir, siguiendo a Dussel (2009), que solo hay *exigencias situadas para cada comunidad política*.

Y las nuestras, en este especial contexto, tienen que ver con poder concebir a nuestras Universidades y Escuelas como bastiones de creación de un tipo de conocimiento científico, el cual no busque *ser* tan solo académico, sino, por sobre todas las cosas, un saber de naturaleza en esencia política, histórica y cognitivamente situada; abriendo, ampliando —y abrigando—, de esta manera, nuevos *recursos de amparo*: jurídicos, sociales, afectivos, económicos y culturales capaces de intervenir para la creación de un tejido social nuevo, y con un nuevo marco categorial para una región que aún sigue sufriendo los embates no solo de la colonialidad del *saber*, sino, a su vez, también de la colonialidad del *poder*.

En este marco, tiene lugar la función histórico-política de la Escuela Pública y de allí nuestro interés en articular la génesis y tensión originada entre aquellos letrados y Sarmiento, por intentar abrirse este un espacio dentro (y fuera) de las formas discursivas de poder (y del saber autorizado). Estos (poder y saber) estaban vinculados y orientados sobre todo a una forma de discurso racionalizado, es decir, en absoluto libres *del orden general del saber decir*.

Esto llevó a Sarmiento a defender fundamentalmente la fuente oral en contraposición a la postura de otro significativo intelectual de su tiempo, Andrés Bello, quien decidió abordarla desde la escritura y la gramática como única manera de inscripción (real y simbólica) a los modos de autorización del conocimiento. La tensión entre aquella forma de racionalidad de la escritura, junto con la necesidad de generar un proyecto de modernización para esta incipiente Argentina como lo quería Sarmiento en relación con la construcción y búsqueda de la propia identidad nacional, nos remiten a otro ejemplo en donde en el centro de lo disputado se halla anclado, de nuevo, lo *ideológico, el origen y el poder*. Nada nuevo, por cierto. Pero que, sin embargo, y más allá de ciertas diferencias que podrían trazarse entre los diversos actores, local, temporal, y regionalmente, nos interesará hacer una breve alusión a un ejemplo en particular. Ya que se constituye como uno de los primeros antecedentes no tenidos en cuenta para la historiografía de la pedagogía “oficial”, y el cual disputa con fuerza las condiciones naturalizadas de superioridad eurocéntrica de educabilidad. Un tipo de apuesta que demanda ser leída desde el propio riesgo, los cuerpos, subjetividades y exilios. Y, sobre todo, en clave de indignación. Tensiones que habremos meramente de introducir y muy escuetamente señalar, para mejor comprender las interrogaciones destacadas para el presente trabajo, en el siguiente apartado.

Tensión en la “matrix”. Clavijero, sedicioso. Sarmiento: ¿poscolonial?

En primer lugar, debemos confesar que la idea de intentar incluir o señalar la figura de Sarmiento desde una ventana con posibilidades en potencia “poscoloniales”, en realidad, nos ha entusiasmado, y mucho. Con lo anterior, no estamos aplicando dicha categoría desde su racionalidad o rigurosidad analítico-epistemológica, la cual podría remitirnos, genealógica, teórica y políticamente, a partir de los planteos que se ubican de manera fundamental a partir de la segunda mitad del siglo XX, tanto en África, Asia y Oriente como en América Latina con la Filosofía de la Liberación, sino que buscamos confrontar algunos de estos rasgos subyacentes con sus ideas, como impregnadas o posibilitadas a partir de su contacto disruptivo con ciertos núcleos “rupturistas” de cara a la tradición local eurocéntrica.

Junto con esto, aquel desencanto vivenciado como desilusión ante la confirmación de lo viejo que había del viejo continente. Y que, para nosotros, podrían entonces (re)presentar fuerzas análogas de constitución política narrativamente emergentes, poderosas y con funciones deslocalizadas (y deslocalizadoras) ligadas a lo que ahora podría inscribirse como del orden de la *deconstrucción*. En esta confluencia histórico-biográfica de nuevas re-necesidades, allí, podríamos hablar entonces de una suerte de suspensión o interrupción momentánea de los imperativos estructurales con los cuales Sarmiento analizaba ciertos efectos desde un exceso de eurocentrismo. Los cuales, si bien lo constituían, también de alguna manera lo habitaba —y acechaba— una sombra como falta. En esta no totalidad (epistemológica, cultural ni cognitiva), también podría hallarse aquel (pre)núcleo poscolonial. Esto es, a partir de la propia contradicción entre un mismo vínculo que lo sostiene y defiende en su idea de europeidad, a la vez, lo seguía sancionando: su origen.

Provinciano en Buenos Aires. Porteño en las Provincias, rezará el nombre de su Tomo XVI (1897). Y quizás también mejor sirva para ilustrar esa misma tensión como modo e instrumentación de su lucha geopolítica y también pedagógica. “Sudamericano” en Europa. “Europeo” en las Américas. ¿Cómo podríamos librarnos del yugo de la colonialidad? ¿O qué formas de vidas y destinos podrían contribuir o ayudar a romper la fija ubicuidad que la matriz de poder, como sistema-mundo, le impuso y legitima? Ir tras las búsquedas y huellas de diversos locus de prácticas y de enunciación que permitieran la (re)construcción de un sistema educacional con orígenes fundamentalmente democráticos, igualitarios y públicos, como modo de (auto)reparación colectiva, fue aquello que Sarmiento, en gran escala, para nosotros, pudo visualizar.

Y, todo aquello, en una coyuntura histórica en donde, en todo caso, la idea de la construcción era la que operaba en términos políticos. Principalmente como campo analítico de arquitectura de hegemonías y consolidación política para neutralizar discrepancias ante el avance y el silenciamiento implícito, el cual, necesariamente, va de la mano con la idea de restauración del orden a través del Positivismo, y de la modernidad. De allí que estos delineamientos por nosotros aquí esbozados, de carácter no-coloniales emergentes (posiblemente el empleo de esta categoría sea más preciso y se ajuste mejor a aquello que deseamos señalar), puedan, más allá de nuestras limitaciones, ser considerados como parte de otras formas de *discursividad política* al interior de la modernidad madura.

Por eso, en este punto de nuestra decisión teórica, quisiéramos incluir a otro intelectual escasamente abordado como antecedente regional previo a Sarmiento. Tributario al mismo marco iluminista, con fuerte indolencia, pero anterior a él. Esto nos permitirá analizar la función política desde estos dispositivos de enunciación (des)ilustradas. Ya que la experiencia biográfica, en ambos casos, permite profundizar y colaborar para comprender (más allá de las diferencias existentes) una misma disconformidad vivenciada por el *ethos* colonial en uno, y el *poscolonial* en otro: nos referimos a Xavier Clavijero (1731-1787). Ambos, junto a Sarmiento, a pesar sus eclécticos ideales y puntos de partida cronológico-políticos distintos de enunciación, representan, sin embargo, una disonancia al núcleo de la colonialidad. Asimismo, una interrupción manifiesta como génesis para habilitar una ética pedagógicamente vinculada —y vinculante— con aquellas identidades de la exterioridad.

En ambas situaciones, más allá de las diferencias, y cada uno desde su propio lugar, tuvieron la potestad de interrumpir y vivenciar la (in)comodidad de aquellas matrices: a Clavijero (1731-1787), historiador del México Antiguo, el narrador de las historias no tenidas en cuenta. Es decir, desde “abajo de la Historia Mundial”, como sostiene Dussel (2007), y desde el punto de vista ético del desalojado, de la subalternidad, lo interpeló, en su exilio en Bolonia, aquello que se decía de nosotros, americanos, en tierras europeas. En esta proclama con carácter de defensa, también interpela a la corporación erudita diciendo:

Nuestro mundo, que vosotros llamáis nuevo porque ahora tres siglos no era conocido todavía por vosotros, es tan antiguo como vuestro mundo, y nuestros animales son igualmente coetáneos de los vuestros. [Y si no admitís que son] irregulares vuestros avestruces porque no se conforman con las nuestras, entonces las nuestras no deben decirse irregulares porque no se conforman las vuestras. (Dussel, 2007, p. 409)

Esta sencilla (pero demoledora) formulación pone absolutamente en jaque, para los artulugios cognitivos con los que opera, ideológicamente, la modernidad. Es decir, tiene el coraje tanto de recuperar y poner en acto, mediante una sencilla operación teórica, no solo la acumulación cognitiva de nuestros pueblos, sino la capacidad para (re)presentar y desplegar una fuerza (des)instituyente que visibiliza (y hasta hace quedar en ridículo) a los mecanismos habilitados para la dominación.

Es que el sentido de equidad y homologación biológica, dado a través de la comparación entre especies animales, nos resulta particularmente potente como recurso didáctico —y fuerza teórica—, el cual pareciera recurrir, en su trama argumentativa, a una fundamentación filosófico-pragmática que, en cierta medida, se adelanta, como evidencia empírica sostenida en la permanencia histórica de nuestras tierras, a la *Evolución de las Especies* que aparecerá mucho después con Darwin en ese continente (1859).

La sola y sencilla prueba de que nuestros avestruces efectivamente existen —y existieron— a lo largo de los siglos en nuestras tierras, al igual que en Europa, da cuenta de un contínuum histórico que necesariamente desliga la presunción de descubrimiento dando paso al silenciamiento (teórico, político y cultural) de la Conquista. Asumir 1492 como *grado cero de la escritura de la historia* implicaría ya no solamente negar, entonces, las condiciones de humanidad debido a la inexistencia del cristianismo como excusa para expropiar riquezas, sino que, en un punto, estaría negando también la posibilidad o afirmación de pensar la vida como evolución que testifica, a su vez, mediante las equivalencias entre los animales, la certeza en la existencia de las historias previas.

Es decir, aquellas mismas pruebas, antes utilizadas como fundamentos al interior de esa argumentación religiosa funcional a la conquista, se hacen mucho menos evidentes, inteligibles y enmudecen si se busca aplicarlas o someterlas mediante el mismo criterio a la presencia de nuestras especies locales.

En el caso de Sarmiento, casi un siglo después, en esas mismas tierras (europeas), arrojadas ahora al servicio del burgués, lo desencantaron al momento de tener que confrontar el hiato existente entre el ideal de formación de los clásicos que tanto tiempo le había dedicado a su lectura y lo que verdaderamente observó en sus viajes y que lo llevó a replantear su propio ideal de europeidad para volcarse, finalmente, al país de Horace Mann (1796-1859).

Así, Clavijero, por un lado, comparará sistemáticamente las grandes periodizaciones y logros de la historia universal con las ideas y logros de las culturas mayas y aztecas, afirmando que las diferencias de ningún modo son cognitivas, y hasta obviándose, de este modo, este antecedente para un futuro campo de análisis sociológico que tendrá que esperar hasta la llegada de Bourdieu^[vi] para definir con mayor claridad los tipos de denuncias bajos los cuales las formas de capital cultural, como punto de partida, tienen incidencia en el destino (pero no así determinación) para la trayectoria social de las personas.

Sarmiento, aunque no parta del mismo diagnóstico narrativo desde abajo de la historia mundial o de la propia capacidad epistémica de los pueblos originarios, sí los incluirá como colectivos que deben ingresar a los sistemas de Educación Pública (ya que allí está habitada su preocupación más inmensa). Y será a través de la observación, análisis y estudio de diversos sistemas de educación comparada que llevará adelante por diversos países: Europa, América y del norte de África. Este último itinerario, algo bastante inusual y disruptivo también para la época, lo llevará a sentirse culturalmente interpelado por formas culturales locales disidentes al colonialismo y al exceso de eurocentrismo.

Porque recordemos que, tal como nuevamente nos señala Dussel en su *Filosofía de la Liberación*:

La cultura africana, asiática, latinoamericana tiene un ámbito propio que no ha sido comprendido ni incluido en el sistema escolar, universitario o de los medios de comunicación. Son interpretados por el sistema cultural vigente, racionalista, pretendidamente universal como nada, “no-ser”, caos, irracionalidad. (1980, p. 112)

Y si bien Sarmiento no escapa del todo a ese marco de interpretación, el solo hecho de haber incluido aquel pasaje (más allá de que se tratase de ir en búsqueda acerca del conocimiento que Europa hacía de aquellos espacios *pos/intercoloniales*^[vii] ubicados en esa geopolítica ubicación), empero, para nosotros, sigue siendo igualmente valioso como metáfora de inclusión para su agenda política verdaderamente disruptiva en un tiempo en donde aquello no era algo tradicional.

De cierta manera, esto se (re)convierte o constituye para nosotros como un dato disruptivo muchas veces pasado por alto tanto para la lógica colonial como para la de la investigación historiográfica, la cual, por un lado, no terminaba de reconocer del todo al capital cultural equiparado en instancias de formación otras del *padre del aula*.

En el Tomo V (*Viajes a Europa, América y África* [1849]), del repositorio en donde están publicadas todas sus obras originales, allí, Sarmiento deja entrever un marco investigativo muy diferente a los modelos de la ciencia hegemónica clásicos que habrán de enmarcar y visualizar, en una alianza de la modernidad eurocentrada y positivista, aquello que habrá de ser luego comprendido como conocimiento y qué no:

Si hubiera descrito todo cuanto he visto como el Conde del Mau le, habría repetido un trabajo hecho ya por más idónea y entendida pluma; si hubiese intentado escribir impresiones de viaje, la mía se me habría escapado de las manos, negándose a tarea tan desproporcionada. He escrito, pues, lo que he escrito, porque no sabría cómo clasificarlo de otro modo, obedeciendo a instintos i a impulsos que vienen de adentro, y que a veces la razón misma no es parte a refrenar. (1849, p. 9)

A lo largo de toda la lectura, hay una pulsión de Sarmiento de recoger los datos y narrar las descripciones desde otro lugar distinto a la mera taxonomía de la época. Dándole lugar a una suerte de afectación dadas por los sentidos, junto al afán de recuperación de algo del orden de lo oculto, pero que sigue permaneciendo

visible, para las personas que así puedan/deseen verlo. Esta mirada también nos permite rodear la idea de un Sarmiento inquietantemente *poscolonial*.^[viii] solo en este sentido rupturista (e insistente a través del orden de preguntas que, constantemente, busca instalar por lo que antes fue):

Aconsejado por el fastidio, yo hice contratar mi pasaje para Arjel [nota nuestra: Argelia], en un laut que se anunciaba como el más velero de las islas, contrabandista de nacimiento, i retirado a mejor vida, después que los argos humeantes de la aduana guardan la costa de Barcelona. Una travesía en un laut debía tener sus encantos para el viajero que de luengas tierras viene recargado de nociones históricas, a buscar en Europa como poesía los rastros de la vida antigua. El laut es sin duda la embarcación romana; las velas están acusando su oríjen; i como ninguna novedad ha introducido en su construcción inmejorable la moderna arquitectura naval, hoi es lo que ayer fué, i ayer lo que muchos siglos atrás. (1849, p. 197)

Una vez en ese país de África, Sarmiento queda enmudecido por la diversidad cultural, estableciendo un tipo de umbral y límites con la relación Europa-América. La cual, a diferencia de posteriores planteos como el que tendrá lugar un siglo después con Edward Said y su clara definición de *orientalismo* como construcción de Occidente, si bien sabe que lo restringe, se guarda en la manga esta haz de no comprensión en oposición a rechazar de cuajo cualquier posición política disonante con este.

Hay algo en él relativo al interior, a lo incesante de sus búsquedas que le son *permanentes*. Y que no tienen que ver meramente con un principio solipsista de autolegitimación en relación con aquello que se considera ya dado como *a priori* y exclusivamente válido. Como es el caso de la no discusión de las matrices ilustradas de poder y su relación con la colonialidad del saber, tal como efectivamente lo pasarán por alto, sin poder vislumbrarlo o significarlo, los intelectuales validados.^[ix] Sino que, podríamos volver a sugerir, debido a su propia biografía de la cual la misma matriz le hizo rendir cuentas de forma incesante por su origen, se reserva siempre un espacio estratégico (el cual para nosotros, desde este punto de vista, revista ciertas caracterizaciones del tipo poscolonial) para habilitar(se) la duda o, al menos, reconocer que aún no están dadas las condiciones para observar desde otro lugar:

Estaba, pues, en Arjel, que desde Chile formaba parte mui notable de mi programa de viaje, i a medida que ascendía los escalones que forman las calles, la variedad de trajes, la multiplicidad de los idiomas, i la mezcla de pueblos i de razas humanas escitando la curiosidad, me hacían olvidar todas las tribulaciones que hasta entonces tenía experimentadas. Arjel basta, con efecto, para darnos una idea de las costumbres i modos de ser orientales; que, en cuanto al Oriente, que tantos prestijios tiene para el europeo, sus antigüedades i tradiciones son letra muerta para el americano, hijo menor de la familia cristiana. Nuestro Oriente es la Europa, i si alguna luz brilla más allá, nuestros ojos no están preparados para recibirla, sino al través del prisma europeo. (Sarmiento, 1949, p. 199 [el subrayado es nuestro])

Sin embargo, a diferencia de las exclamaciones eurocentradas que nos llevan siempre a rechazar, inclusive, hasta el día de hoy, al Hedor en nuestra América Profunda (Kusch, 2007) o sentir que nos vuelve el cuerpo al alma cuando regresamos a un anclaje desde lo ya conocido, Sarmiento, en donde uno podría haberse regocijado con el reencuentro de una subjetividad conocida, halla desazón y decepción:

Pasadas estas primeras impresiones, la ilusión empieza a desvanecerse, empero, i en lugar de las numerosas mezquitas i minaretes, que el viajero espera encontrar entre los compatriotas del Profeta, al subir a la plaza de Orleans, cuyo artificial pavimento sostienen dos órdenes de bóvedas superpuestas, la Europa se presenta de golpe en el plantel del futuro París africano, con sus magníficos hoteles, perfumerías i restaurantes, sus calles flanqueadas de galerías cubiertas como las que avecinan al jardín de las Tuilerías, las murallas por todas partes tapizadas de carteles, que en letrones monstruos i con todo el charlatanismo del *offiche*, anuncian los objetos de moda, los libros nuevos, las funciones teatrales, i los decretos del gobernador jeneral. Centenares de carretelas i doscientos ómnibus cambian sin cesar su depósito de transeúntes, sin que las dilijencias de seis caballos escaseen, llevando o trayendo colonias de viajeros para los distintos puntos de la Arjel, con visible pavor de los tímidos camellos, a quienes sorprende i detiene en el camino su enorme mole. (Sarmiento, 1849, p. 200)

En otro de sus pasajes, puede observarse también el interés de Sarmiento por tratar de comprender (y subsanar) la falta de piezas del rompecabezas colonial con los cuales la matriz de la modernidad presenta (hegemónicamente) sus propias biografías y relatos. De esta manera, analizando la conformación de diversas

redes institucionales y su relación con los procesos colonizadores por parte de los franceses en esa parte de África, interroga:

Arjel fué invadida por los franceses por la muralla oriental; la caballería francesa vino en barcos chatos, desde el puerto de Tolón; las iglesias cristianas se han levantado en Arjel, i la doctrina de los infieles se ha predicado impunemente. ¿Cómo quiere que los musulmanes se tranquilicen hasta no ver cumplida la segunda parte? Los franceses dieron algo muy precioso porque las profecías les permitiesen permanecer en el país; pero ¡está escrito! que su dominación será efímera como las huellas que el camello imprime sobre la movable arena del Sahara. (...) ¿Quién sabe si los eternos trastornos i las rapiñas a que por tantos siglos ha estado condenada esta parte de África, no han dado origen a esta especie de carbonarismo entre las poblaciones atropelladas i pisoteadas, a fin de resistir a la violencia! (1849, p. 210)

Pero quizás lo más interesante para abordar en este apartado sea la dimensión política que otorga Sarmiento a la construcción de la opinión pública como resultado de estas interconexiones dadas entre las instituciones y las formas de expansión de las significaciones en territorio. De hecho, hace una suerte de fuerte crítica hacia la existente correspondencia entre el poder político y el poder religioso unificada en aquella red en cuestión. A su vez, como modo de resistencia ante la invasión colonial. Una suerte de doble vara o percepción proporcionada entre la interrogación destinada a comprender cómo operan las relaciones entre la esfera pública, los acontecimientos, las tradiciones y la esfera histórico-política.

Y es en este punto en donde podríamos habilitar la potencia para un conjunto de próximas interrogaciones, concernientes a tratar de esclarecer y de interpretar: ¿en qué medida estos viajes de Sarmiento, estas memorias históricas, narrativas y biográficas, en relación primordial con su contacto con culturas otras, es decir, inusualmente menos consideradas por la matriz de la modernidad, podrían presuponer fuertes antecedentes para los debates (y posterior consagración — sanción —) de la Ley N° 1420 de Educación Común?

Esto es, ¿cómo afectaron, aquel conjunto de vivencias, la consolidación (disruptiva) y defensa de que la educación debía garantizar una inclusión laica de sus mandatos representativos para la construcción de la República? ¿Podría pensarse la laicidad (aunque no incluida explícitamente en dicha ley) como instrumento de visibilización y debate para una estrategia política — o moneda de cambio — capaz de proyectar e incluir lo diverso, lo intercultural, incluso en un contexto de fuerte homogeneización? ¿Pudo entonces la categoría inferida, no nombrada de ecumenismo ligada con la secularización, hacer de la religión algo opcional, separada del turno escolar, a la vez que operar como una suerte de preparación política, como laboratorio previo, para generar condiciones que pudieran efectivizar, en ese mismo proceso de ideas, las leyes de abdicación de potestades entre la Iglesia Católica, el Estado, lo *civil*, y el *matrimonio*?

¿Por qué Sarmiento culminará su vida rodeado de otras fuentes de diálogo y fuera de la Argentina? ^[x] y ¿cómo se retraducirían, al día de hoy, ciertas tensiones aún vigentes en relación al poder político provenientes de sectores altamente conservadores con la Educación Pública?, ¿cómo metáfora de permanencia o resabios de aquel monto en esa herida histórico/narcisista que nunca perdonará este pase laico de credo a Sarmiento en la historia?

Y, por último, ¿en qué medida podría pensarse la idea de un Sarmiento pos/descolonial o con características no-coloniales en su búsqueda de fundamentación política desde el exilio hasta arribar a su presidencia y posterior muerte? ¿Qué influencia tuvo el monto de distinciones despectivas para con la formación letrada en términos de sus propios procesos de equiparación simbólica? ¿Pudo haber sido ese mismo desencanto al confrontar el mundo europeo el que lo llevó a ver en EE. UU. una matriz diferente, disonante, progresista para la época, contenedora de todas aquellas promesas en potencia que la Europa burguesa, sobre todo como en el caso de esa España, postergada, a costa de las riquezas extraídas, ya había cancelado en relación con lo que efectivamente observó a lo largo del mundo colonizado?

En relación con esto, Sarmiento, como hemos visto, se manifiesta políticamente en favor de este nuevo marco de politización adhiriendo a que:

Norte América es hija del jury, del espíritu comunal, del habeas corpus y del protestantismo, germen fecundo de libertad. Las colonias españolas fueron hijas de una soldadescía inmoral, avarienta, ignorante y desenfrenada, sin ninguna capacidad

gubernativa, sin ningún hábito de libertad ó de acción propia. Las leyes de Indias se ocupan en su mayor parte de reprimir el desenfreno de los mandatarios y al mismo tiempo de prolongar la incapacidad gubernativa de los pueblos. La revolución de la Independencia, para remediar estos males, debía continuar después de expulsar á los españoles, curando enseguida la incapacidad gubernativa que nos habían legado, y esta es la tarea que con más ó menos acierto ha emprendido el partido liberal en América y en la que lo hemos visto sucumbir en muchas partes. (1899, p. 10)

Y concluye argumentando que:

La España se había embrutecido por haberse abandonado á un odio irreflexivo contra el extranjero; las colonias americanas debían regenerarse atrayendo á su seno ese elemento extranjero tan mezquinado por la España, y nos- otros no llamamos extranjeros solamente á los hombres que no nacieron españoles ó americanos. No! Llamamos extranjeros:

— Al sistema y al principio parlamentario, que hemos adoptado de Inglaterra y que contiene un poco entre nosotros la propensión innata al despotismo de todos los pueblos españoles.

— A la libertad de emitir el pensamiento, que es tan extranjera para la raza española como el sistema representativo.

— A la literatura francesa ó inglesa, que nos educan y de la que es enemigo capital y encarnizado el pueblo español educado por la inquisición.

— A la industria, única base posible de un gobierno de libertad, y para la que la raza española es inhábil por su propia naturaleza. Si en Barcelona hay industria y Municipalidad, es precisamente porque los catalanes no son de estirpe española, es precisamente porque este pueblo ha sido siempre y es ahora el enemigo más inveterado de España. (1899, p. 11)

Quizás se traten, para nosotros, de demasiados significantes sueltos, flotantes, ligados con la discursividad poscolonial, los cuales no pueden seguir pasando desapercibidos del todo para la historiografía sarmientina y para la educación clásica: desde sus constantes referencias (*amorosa*) hacia los animales que van constituyéndose en sus nuevos paisajes, como los camellos, u otras aves o animales y esa relación (in)directa con la posterior creación de la Sociedad Protectora de Animales^[xi] a la manifestación por comprender, más allá de que finalmente opte políticamente por el proceso civilizatorio, los factores que obturan las prácticas culturales locales atrancadas por una colonización que “denuncia y clama”. Tanto en Argelia como en Barcelona, hasta el lugar (disruptivo) de la mujer como categoría política imprescindible para la formación del Magisterio. Lo cual nos lleva a pensar que, a lo largo de estos viajes, también se fueron reconfigurando las primeras condiciones/impresiones que, como interpelaciones, le permitió, posteriormente, (re)anudarlas como una forma de subjetividad otra y en relación con sus propios procesos de constitución y arquitectura futura de *Derecho político*. Sobre este último proceso, y antes de las reflexiones finales, quisiéramos brevemente poder abordar.

La que darle al Saber, le diste el alma: las ‘Maestritas’ de Sarmiento

Desde nuestro punto de vista investigativo, siempre nos pareció curiosa la limitación dominante con la cual, mayormente, los planes de estudios, a través de distintos manuales de difusión escolar e instituciones educativas también diversas, suelen presentar “La” Historia de la educación argentina, (auto)limitándose, para su punto de partida político, histórico y epistemológico, generalmente, a breves momentos previos a la consolidación de los Estados nación.^[xii]

Lo anterior, desalojando, borrando —u otorgado escaso margen para— la inclusión/extensión y discusión de las formas del conocer y del enseñar que efectivamente coexistieron a través de los latidos —y mixturas— inherentes con los conocimientos locales. Más allá de su desprecio étnico y epistemológico original de antaño, aquello que fundamentalmente recordaban o a su vez reeditaban estas presencias tenía que ver con la posibilidad de traer (o arrastrar) a la memoria una falta a la noción de la verdad. La cual, para poder ratificar y afirmar una única realidad como forma de existencia, necesitó desvincularse, siempre, de sus propios orígenes. De allí que esos no (re)conocimientos, al igual que esas no consideradas civilizadas personas, con sus presencias (aún silenciadas), tenían la potestad de seguir *recordándonos* que la totalidad de la historia nunca podría ser nuestra del todo.

Algo similar, en cierta medida, ocurre también en relación con esta forma de configuración natural de los puntos de partida de programas^[xiii] académicos al momento de introducir una suerte de simplificación en la presentación —y síntesis— histórica con aquello que fue popularmente transmitido —y

epistemológicamente también reproducido— como *las maestras “de” o que trajo Sarmiento*: el propio enunciado contiene, limita y vigila, al mismo tiempo, la verdadera potencia que, al día de hoy, aún, como pueblo, *cultural y políticamente*, nos cuesta simbolizar. Las razones de aquello, aunque variadas, para nosotros, tienen que ver con estas disonancias de matrices ligadas, una vez más, a la génesis de la Conquista: si la tierra fundamentalmente expropiada se lleva a cabo en *nombre del padre*, esa paternidad (real y simbólica) solo debe remitir, unidireccionalmente, a un único credo, el cual oficia, a la vez, como de reservorio de fuerzas de intervención fundamentalmente políticas que llaman, perpetuamente, a su conservación jurídica, cognitiva, imaginaria real o simbólica, aún para nuestros vigentes días.

Por eso, consideramos que aquella breve — injusta e incompleta — definición relativa a limitar el alcance de significación contenida en “las maestritas de Sarmiento” es mucho más amplia y no hace justicia, con lo cual, efectivamente, la(s) Historia(s) terminan fugándose de su propia mutilación y habilitando a poner en duda, al menos, la legitimidad única de simbolización que tanto empeño puso a lo largo de *la historia*, aquella matriz para constituirla y también custodiarla. Y es que, quizás de alguna manera, e inclusive aún quizás sin saberlo, los caminos rupturistas de Sarmiento asestaron de lleno, golpeando en la parte más profunda de la investidura del corazón colonial.

Puesto que la *pedagogía local*, desde los precarios *sistemas* de enseñanzas previos a los Estados nación hasta su desarrollo como definición política en el transcurso del siglo XIX, con Sarmiento a la cabeza, nunca había recibido ni en forma explícita ni implícitamente ocultas tan potenciales (e insurgentes) ideas ni posibles revolucionarias revelaciones, tampoco. Creemos que incluso, hasta el día de hoy, ese potencial allí puesto sigilosamente en cuestión sigue constituyéndose, en términos políticos, como de difícil observación. La dificultad de contemplar estas formas de alusión de fuentes narrativas plurales y de inquietud epistemológica para la formación pedagógica lleva a que dicha invisibilización relativa a la ofensa de la colonialidad ilustrada, muchas veces, siga estando presente.

En este sentido, podríamos argumentar, entonces, que esas mujeres, protestantes, eran mujeres que reunían y desafiaban, en sus *corporeidades femeninas*, precisamente a todo un conjunto de significantes de aquello que la vieja herencia de la Conquista vino a implementar: la inapelable unicidad de las formas de autoridad y legitimación en un triple registro: pedagógico, patriarcal y religioso. En cierta medida, era como traer (innecesaria e imaginariamente para esta visión) las *Tesis* de Lutero, pero en barcos propios, y, encima, en nuestras propias tierras recatolizadas en sus riquezas, expropiaciones y creencias.

Y, para *colmo de males*, en un momento político bisagra de reconstitución jurídica en donde se crearán las condiciones de regulación para que estos emergentes Estados nación puedan suceder y dar paso, junto con ello, a los impostergables debates parlamentarios relativos a qué tipo de Estado educador habrá de consolidarse. Decimos que para “colmo de males” ya que dichas mujeres, *públicamente*, bregaban por la separación entre las esferas del Estado y la religión, lo que las hacía, también, ver como, nueva y doblemente, *traidoras*.

No solamente a ellas, sino, junto con ellas, sin lugar a duda, buscar también condenar fundamentalmente a su mentor, el ideólogo de dicha traición: Domingo Faustino Sarmiento. Aquel quien había hecho posible, tramitando las instancias políticas, económicas y jurídicas, el universo de reconfiguraciones necesarias para lograr estas transacciones. Y de las cuales los programas antes aludidos no siempre explicitan con demasiada fuerza esta contundencia ni abordan sus devastadores efectos políticos para la colonialidad del poder que dicha acción acarrearía, inclusive, hasta el día de hoy. Mujeres que habían dejado atrás la comodidad de Boston o Massachusetts para venir solas a Argentina, en barco, y al corazón profundo de la (in)hospitalidad *de la colonialidad del saber y del poder*. Siguiendo a Bonino (1995), a fines del siglo XIX y comienzos del próximo, el protestantismo llevará a cabo una importante obra en el ámbito educativo, en el Río de la Plata, al adherir a las propuestas de los gobiernos liberales de la época en relación con la obra de Sarmiento, con quien habían establecido fuertes lazos de vinculación a partir de un espacio político de participación en común sostenido desde las logias masónicas en las cuales coincidían ambos actores referentes.

Tan relevante es aquella vinculación que las primeras maestras que Sarmiento trae en aquellos barcos procedentes de EE. UU., para dar así inicio a la fundación de las Escuelas Normales, pertenecían, en su gran mayoría, a estos credos en cuestión. Lo anterior, por la amistad que nuestro padre del aula pudo establecer fundamentalmente con la esposa de su homólogo en aquel país del norte, Horace Mann. Pero: ¿qué es, en realidad, lo que subyace de fondo como vínculos de cohesión entre Sarmiento y el protestantismo? ¿Solamente las “Pedagogías de avanzadas”? Ciertamente, no. Esa sería una mirada sobresimplificada.

Aquello que hay de común unión entre ambas formas de diálogo no pasa por su sustancialización teológica, sino, fundamentalmente, por su mirada política. Esto era lo que los llevaba bien a entenderse: la realidad debe ser modificada. Y modificada por acciones concretas, urgentes y visibles para una sociedad emergente. En el clásico trabajo de Thompson sobre la *Formación de la Clase Obrera en Inglaterra* (1964), estas interrelaciones dadas entre formas de organización incipientes de Estado, sociedad y movimientos civiles y religiosos disidentes con la Iglesia Oficial, capaces de generar mecanismos y contrapuntos de mutua determinación, pueden ayudar a respaldar a esto que aquí compartimos.

Lxs protestantes de diversas denominaciones, en el Río de la Plata, eran no monárquicos, razón por la cual su adhesión a la causa política educacional, pedagógico-separatista entre Iglesia-Estado, tenía muchos adherentes tanto de ingleses como del moderno liberalismo. De allí que *las maestras de Sarmiento* articulaban “algo más” que significantes de lejanía, *tiza* y barcos: representaban la incorporación de un corpus político, re proyectado desde el interior de la escuela (entendida como representante y autoridad del Estado) hacia toda una nación. Y lo *permitió* Sarmiento, a través de un sistema público. Desde esta alianza como intervención pedagógica/política. Un inédito problema político, de la pedagogía normalista, que excedía al aula para la recreación de una nueva *normalidad*.

Retomando los orígenes acerca de esta relación, Crespo (2007), en su obra sobre *las maestras de Sarmiento*, describe este encuentro de la siguiente manera:

Una tarde de octubre de 1847, dos hombres y una mujer conversaban en la sala de una residencia de East Newton, cerca de Boston. La irrupción de un “verano indio”, en mitad del otoño, demoraba la caída de las hojas, prolongando por algunos días la cambiante variedad de matices en los follajes de Nueva Inglaterra. Uno de los hombres, alto y delgado se expresaba en su inglés nativo; el otro moreno y macizo, empleaba el francés, aprendido con esfuerzo y perseverancia en una desprotegida ciudad de provincia, al borde de los Andes. La mujer oficiaba de intérprete. Hablaban sobre un tema que apasionaba a los tres y en el que los dos hombres, que venían de medios tan distintos y tenían historias personales tan diferentes, encontraban múltiples puntos de coincidencia: la educación como factor de progreso, como generadora de igualdad entre las personas, como vía de salvación para el individuo y la sociedad. (p. 3)

Y continúa relatando que:

El que hablaba en francés, domingo Faustino Sarmiento, era un argentino exiliado y perseguido por el gobierno de Rosas que viajaba con una misión encomendada por el Ministro de Instrucción Pública de Chile. El otro, Horace Mann, había dejado hacía años su despacho de abogado y su carrera política para dedicarse por entero a la difusión de la enseñanza y la reforma del sistema escolar. Más tarde sería llamado “EL Padre de la educación norteamericana”. (...) Que esos únicos dos días de conversación tuvieran una importancia decisiva para orientar el desarrollo de la educación en la Argentina fue resultado de la influencia inspiradora de Mann, la claridad de propósito y determinación inquebrantable de Sarmiento, y la entusiasta acción mediadora y promotora de Mary Peabody Mann. (p. 5)

Pero también pensamos que estos viajes de ruta podrían entenderse como un intento por vislumbrar aquello que, en cierta manera, él mismo había padecido (y ratificado) en cuanto a vivenciar la indiferencia de una matriz de poder, aún con fuerte raigambres coloniales, hacia su lugar de origen y clase. De allí que intentamos sostener que sus viajes parten más de la idea de una sospecha en cuanto a la necesidad de hallar una nueva alternativa cultural, semiótica y epistémica bastante arriesgada para la época: ya que, de alguna manera, se animaba a cuestionar aquel eurocentrismo como totalidad.

Y, de esta manera, el acierto de su inquietud lo llevó a orientarse más en torno a una búsqueda geopolítica como metáfora de sustento orientada a una tentativa de diálogo implícito, a la vez que, de esfuerzo, para

establecer conexiones con otras matrices potenciales de poder. Quizás, habilitadas emergentemente por el desencanto con el mundo europeo. De allí que dejamos entrever la posibilidad de que esta *intencionalidad* podría ratificar, más que las bondades propias de los privilegios de la blanquedad eurocéntrica de las cuales él mismo había sido negado, una búsqueda de una discursividad (y praxis política) otra.

En relación con esto es que creemos relevante dar cuenta de este giro de Sarmiento hacia Argelia como representatividad simbólica (o gesto político) disruptivo. Sin embargo, en su bitácora de viajes, se puede observar que, en aquel país del norte de África, Sarmiento identifica y *nombralas* formas de organización política-institucionales, desde un registro metodológico también disruptivo en cuanto al marco metodológico con aquello que aquí se autoriza, en oposición a la filosofía de la historia del momento, como modo de inclusión del estudio del presente para la época:

De distancia en distancia, por toda la estension de los países musulmanes, se encuentran unos establecimientos públicos que solo pueden compararse entre nosotros con lo que debieron ser los conventos en la edad media, cuando en la quietud de sus silenciosos claustros se elaboraba la luz que más tarde había de rejenerar la Europa, sirviendo al mismo tiempo de amparo i refugio contra las violencias del mundo es tenor. La Sauiya es un edificio religioso construido por alguna poderosa familia, para servir de cementerio a los suyos, i ampliamente dotado de temporalidades i de dependencias, a fin de sostener los diversos ramos de beneficencia pública a que está destinada. Desde luego bai en ella una mezquita, en donde las tribus circunvecinas se reúnen a hacer en común sus oraciones; una escuela para los niños, i un seminario para talebs (estudiantes) en que se cursa historia, derecho, teología, majia i alquimia. Los empleados de la casa llevan registro de los acontecimientos contemporáneos, i una biblio- teca conserva las crónicas de los tiempos pasados. (Sarmiento, 1849, p. 208)

Esta doble operación política-académica y administrativa, para agenciar el presente y gestionar el pasado, nos parece sumamente reveladora con el fin de observar los juegos dados entre los usos de las fuentes, las formas de narración y aquello que se habrá de considerar o diferenciar entre un conocimiento como *digno de registro* (contemporáneo) o digno de archivar (en el caso del pasado). Vale, a su vez, aclarar que al gesto de disrupción en Sarmiento lo ubicamos más en cuanto a las formas de autorizar el conocimiento (es decir, como problemas culturales planteados por la pedagogía) que en la disputa por el planteo político/militar en donde, en este aspecto, Sarmiento termina afianzando su costado o conformación ilustrada para pensar los procesos civilizatorios, sobre todo al observar los conflictos políticos que se suscitan por la homologación de Estado y Religión:

Los árabes i los hebreos se parecen en que todas sus institucio- nes son relijiosas; sus guerreros, como sus oradores, sus con- quistas, como sus servidumbres. Recuerde usted sino la for- mación de la monarquía hebrea por la intervención de un sacerdote, el alzamiento de David, la influencia de los profe- tas sobre la opinión pública, i los acontecimientos contempo- ráneos; i al fin, sesenta años después de Jesucristo, los en- viados de Dios que sublevaban la población contra bs romanos, el sitio de Jerusalem por Tito, i la dispersión del pueblo, que ya no tenía papel que representar en la historia. (Sarmiento, 1849, p. 204)

Precisamente es esta yuxtaposición y complejidad de coexistencia de diversas aristas y matrices de distinto origen las que conviven y persisten fugaz, pero potentemente en el autor que nos ocupa brevemente. Ya que, si uno tomara únicamente las diferencias con *Clavijero*, desde el registro político, sin lugar a duda, este último podría significarse ampliamente superador al dilucidar con mayor genuina fuerza (local e identitaria) lo necesario para rescatar las cosmovisiones y conocimientos de los pueblos originarios. Sin embargo, tampoco queremos significar como inadvertido para la mirada colonial dominante tanto la decepción hallada en sus viajes hacia Europa como la curiosidad epistemológica y cultural centrada en matrices no eurocéntricas. Este doble juego de validación-no validación que Sarmiento utilizaba constantemente, según desde qué lugar se posicionaba para observar las prácticas, da cuenta de un doble recurso para intentar dialogar con el ingreso del conocimiento desde su relación con otras culturas. Pero ratificando, cuando lo hallado fuera demasiado disruptivo —y, por ende, resignificado como barbarie en términos políticos— a la matriz civilizatoria. Lo anterior se despliega, sobre todo, a la luz de los enfrentamientos entre árabes y franceses. Conflictos que,

Sarmiento, como lo vimos a través de citas anteriores, deja entrever su entendimiento y se pregunta hasta cuándo un pueblo puede tolerar aquello.

No obstante, cuando se deja interpelar por las crónicas de las muertes de los segundos en manos de los primeros, allí, su curiosidad epistemológica que habíamos identificado queda suspendida en detrimento a ratificar la funcionalidad del poder de la colonialidad:

Jamás la barbarie i el fanatismo han logrado penetrar más hondamente en el corazón de un pueblo, i petrificarlo para que resista a toda mejora. Entre los europeos i los árabes en África, no hai ahora ni nunca habrá amalgama ni asimilación posible; el uno o el otro pueblo tendrá que desaparecer, retirarse o disolverse; i amo demasiado la civilización para no desear desde ahora el triunfo definitivo en África de los pueblos civilizados. (Sarmiento, 1849, p. 214).

También es interesante esta declaración de amor excesivo a la civilización, como regulador irracional-racional que lo trae de vuelta al centro eurocéntrico. Con todo, tal como hemos intentado sostener una y otra vez, el solo hecho de haber incluido y estado en Argelia para conocer desde otras matrices las constituciones reguladoras hacen, de este mismo gesto, una disonancia no-colonial que creemos que es importante tener en cuenta para comprender, más allá de las últimas ratificaciones, cómo fue posible desplegar otras formas de subjetividad, crítica y razón no coloniales para pensar las relaciones entre la Educación y el Estado en lo que luego constituirá la Ley N° 1420.

Reflexiones finales: “honor y gratitud, y gratitud”

De esta manera, estaríamos concluyendo el presente recorrido, el cual tuvo como principal objetivo intentar ubicar e identificar dos modos de enunciación indolentes relativos a la hegemonía de la matriz dominante: la primera, tal como subrayamos, con una potencia descolonizante y poscolonial mucho más acentuada desde todo (nuestro) punto de vista. Esta es política, epistémica y culturalmente más radicalizada, como en el caso de Clavijero, disputando un lugar para la americanidad en el escenario mismo de la ilustración europea.

Pero también hemos abordado brevemente la figura de Sarmiento y sus viajes al norte de África, como posibilidad o metáfora poscolonial. Exclusivamente, aquí comprendida como caminos alternativos y orientados hacia una búsqueda (al interior de su propia formación), que irrumpen como puntos de fuga para la enunciación clásica esperada en aquella época por los protagonistas de las generaciones articuladoras del Estado nación. E impactando, así, en ciertas reconfiguraciones pedagógicas suscitadas por aquella visualización de resistencia de ciertos patrones epistémicos y culturales bien diferentes a los de la matriz de la colonialidad. Es decir, como un conjunto articulado de juegos políticos, pero, a su vez, de corporeidades negadas que disputaban/negociaban en formas de presencias y ausencias el estatus de sus identidades para este nuevo espacio político de unificación nacional.

Estas discusiones pudimos ubicarlas como parte inherente a problemas culturales y epistemológicos de su propia pedagogía, teniendo incidencia, para nosotros, en los modos de reordenar sus modelos propios de formación disonantes con las propuestas hegemónicas que autorizaban las formas del decir y del hacer en las cuales, Sarmiento, como hemos tratado de fundamentar, había quedado en desventaja. Vimos cómo, a partir de su propia diferencia de clase, intentó suturar y equiparar poniendo en disputa las formas del relato único acerca desde dónde se constituye el saber. Pero, a su vez, en donde se construye el poder político.

Esto nos llevó a nosotros a indagar más detalladamente su paso por Argelia (Arjel) proponiendo una lectura de aproximación no-colonial. Dada en los aspectos culturales y epistemológicos, los cuales, para ese momento, y en este punto de intersección, pueda decirse que es aquello disruptivo (Clavijero y Sarmiento): lo que aparece como formas de autorización para pensar y *pensarse* en ciertas cuestiones en clave local e identitariamente política en ambos pasajes. Clavijero lo hace desde su posición americana y, en todo caso, Sarmiento lo hará a partir del propio padecimiento de las condiciones impuestas por la propia matriz que luego terminará ratificando también políticamente. Pero que, a pesar de todo, le valieron un extremado reconocimiento por parte de esta al comprobar (y visualizar) una suerte de ejercicio metodológico disruptivo con el cual echó a andar su mecanismo de instrucción.

Así, en el prólogo del Tomo XI de sus Obras Completas, en *Educación Popular* (1849/1896), una crónica francesa dio cuenta del objetivo recogido por esta obra, hasta el día de hoy, significada como precursora para el análisis de sistemas educativos comparados del siglo XIX y en la disciplina Educación. Allí, se configuran los distintos logros por medio del progreso educativo instalado desde el nuevo Ministerio de Instrucción Pública de Chile (país en donde Sarmiento se refugia de Rosas y solicita su viaje para emprender esta aventura empírica).

En esa crónica, antes del desarrollo y presentación de resultados en clave narrativa, se puede leer una sutil, pero eficaz advertencia que nos permite comprender y ratificar cómo operan los juegos del poder de la matriz de la colonialidad. De esta manera, ante el hecho de quedar verdaderamente sorprendidos por este extenso trabajo, la finalizan advirtiéndolo que:

Los sucesos literarios que acaban de pasar, dan justa satisfacción á las exigencias del patriotismo, y aunque no podemos jactarnos de la profundidad de los conocimientos, nos es lisonjero ver cuánto se extiende el dominio de la inteligencia á la sombra de la libertad. Las palabras del presidente de Chile y Nueva Granada honran á la América del Sud; querríamos ver en la región oficial de París los mismos sentimientos que en Santiago y Bogotá; pero en éste parece que el nuevo continente debe dar ejemplo al viejo. — Esperamos que el viejo mundo no permitirá por mucho tiempo que subsista este cambio de papeles. (Sarmiento, 1896, p. 16)

En esta subversión de papeles, para nosotros, también operan o están incluidos los puntos de fuga que el autor fue identificando, interpelando, negociando y articulando en su propio espacio (a veces disidente) contra y pro colonial. Estos, para nosotros, son los que tuvieron —y aún tienen— fuerte incidencia para la (re)construcción y afirmación del sentido público, cultural, de género y, fundamentalmente, de laicidad que llevaron a Sarmiento, con todas sus contradicciones, a galantear con fuentes no-coloniales. Con culturas otras, y con matrices de poder bien diferentes en su imperiosa labor de declarar la escisión entre el poder religioso y el político, por un lado. Y con todo lo referido a estas mujeres protestantes contratadas para trabajar en una territorialidad y espacio cultural aun mayormente colonial en nuestro país, producto de su relación con Horace Mann, por el otro.

En estas maestras protestantes, podrían estar incluidas o proyectarse, a su vez, parte de sus formas camufladas de protestas y postergaciones padecidas a lo largo de su propia biografía política. Esto último en relación con la tensión sufrida entre un saber situado —y sitiado— por su origen, con sus formas de legitimación, compensación y modos de autorización simbólica para intervenir en la esfera política y pública. Desde otro costado diferente a los de sus compañeros ilustrados, quienes portaban, en sus procesos de formación política y pedagógica, aquellas credenciales necesarias para representar a la nobleza de toga del mundo español y europeo. Quizás por ello, Norteamérica le permitió a Sarmiento dar un salto cualitativo y salir de la propia trampa colonial en la cual hubiera quedado atrapado en la lista de la indiferencia de la(s) Historia(s), si solo hubiera dedicado su vida, por ejemplo, a intentar ser reconocido por parte del sistema que emitía poder únicamente a partir de los doctores de la Ciudad Letrada.

En este sentido, Sarmiento, aparte de hacerse un lugar en el clima cultural de época, fundamentalmente, aquello que hizo fue disputar poder en la arena política. Comprendiendo, efectivamente, cómo venían las cartas del juego (también político) y, desde este lugar, crear y recrear condiciones disruptivas en el marco de ese proceso de reorganización nacional. Esto lo condujo a intervenir desde otros horizontes de enunciación no tenidos tanto en cuenta por sus oponentes —o compañeros— políticos, quienes rendían pleitesía, únicamente, a los cánones de formación que le brindaban, a su vez, sus propios privilegios. Precisamente, a partir de no poseerlos en su origen, Sarmiento se permite pensar todo un nuevo esquema o recorrido ideológico-político alternativo, el cual podríamos conceptualizarlo como punta de lanza fundacional para pensar la génesis de aquello que intentamos ubicar como origen de la aversión hacia lo ideológico en la educación pública, como núcleos latentes que aún perduran. Y que se arrastran en la Historia (clasista) de la educación en nuestro país, más allá de los esfuerzos sostenidos —y con efectos reales de transformación— que Sarmiento efectivamente pudo lograr.

Sumado a aquello, dejar entrever la posibilidad de que haber experimentado aquel rechazo desde la matriz dominante, pero sentirse cómodo y en aceptación en la de disrupción, también pueda significarse, en términos históricos y políticos, como las bases y fuentes históricas capaces de nutrir los ideales de acción que llevaron a conformar nuestro Sistema Público de Instrucción (Sistema Educativo). Lo anterior, desde otras fuentes de diálogo alternativas que entraban en tensión con el paradigma dominante vigente de la colonialidad.

Esto es: rupturista en relación con las tradiciones coloniales hereditarias de la colonia española, con una pedagogía disonante y progresista proveniente de Norteamérica que dejaba a sus interlocutores políticos un tanto más fuera de juego que si hubieran sido los moldes con los que ellos efectivamente se resocializaron. Sumado al rechazo por su procedencia de género y el mensaje laicista encarnado en un poder político-religioso derivado de mujeres religiosas secularizadas dispuestas a dar batalla para disputar leyes en un país que no era el propio. Y en donde no hablaban correctamente el español, territorialidad del nuevo espacio colonial por excelencia, frente a los más de tres siglos de esfuerzos por aniquilar nuestras lenguas originarias y decretar, así, su supremacía en los registros y formas de nombrar el mundo.

En fin, toda una urdimbre de condiciones y (des)conexiones extraordinarias, es decir, por fuera de la cotidianeidad política local, que pudo poner en “jaque” los viejos estatutos. Y para repensar, ahora, inéditamente, las relaciones entre Estado, clase, género, y religión con la educación como núcleos latentes de tensión, que perduran hasta nuestros días, para pensar lo conflictivo entre lo político con lo educativo. ¿Qué pasó — ¿o qué sigue pasando? — en referencia a las huellas de hostilidad que aún siguen perdurando en ciertos sectores, al interior de estos procesos sociales de la vida jurídica y colectiva, cuando la ampliación de derechos políticos e históricos entró en tensión con la Educación Pública?

¿Cuánto hay de perdurable en este continuum histórico y político, como núcleos fantasmáticos, que aún persisten como legados de aquella indiferencia y no-simbolización de aquello que produce sufrimiento en tiempo presente y real, de resabios biográficos o como parte de narrativas no autorizadas del todo que siguen incomodando a la misma matriz ilustrada de enunciación?

Quizás una parte del poder de la colonialidad política nunca terminó de asimilar del todo, ni de aceptar observar con buenos ojos, tampoco, la proliferación —y mucho menos sanción jurídica— de un sistema único de enseñanza con características como público, gratuito y laico, junto a su salomónica división/exclusión de la enseñanza religiosa en formas de contraturnos.

Sarmiento, empoderado en su disonancia biográfica con ciertas características decoloniales frente a esta matriz letrada, arremete subvirtiéndolo, como en el Carnaval de Bajtín (2003), y quizás sin saberlo del todo, los valores dominantes perpetuados desde el mismo momento de la Conquista. Y como consideramos que estas cuestiones no se aprenden con el Zonda del lunes, nos vimos obligados a hacer un pasaje quizás con una lógica muy espiralada o con demasiadas ventanas (históricas) que se abrían y cerraban con el fin de diferenciar momentos, identificar núcleos y procesos junto a otros remanentes de la(s) Historia(s).

Cuestión que no nos resultó ni cómoda ni fácil tarea, por cierto, pero que se constituye como aquella que, realmente, nos convocó para intentar amplificar una mirada posible. De allí que, para nosotros, la figura de Sarmiento, aparte de sumamente contradictoria y conflictiva al interior de su propia producción, lo es también en relación para una colonialidad del poder que vive aquella disrupción política como una metáfora de traición. Y quizás sea por eso, entonces, que la misma matriz de poder lo lleve a morir casi solo, rodeado, nuevamente, por un puñado de esas escasas mujeres en Paraguay. Pero no solo nos queda la relación bifronte con este padre del aula allí, despaternalizado a la hora de su partida, sino, toda la honra que, fundamentalmente, habrá de venir después, a lo largo del siglo XX, con la consolidación de la Escuela Pública. Vínculos reeditados hasta inclusive el día de hoy, y que pueden ser hallados a través de este sencillo, pero potente relato incluido en el libro de Crespo (2007), al sostener que:

Una anécdota reciente del gran maestro de América —reciente pero suya— renueva esas esperanzas. Era necesario cambiar su deteriorado féretro. Se hizo, y cuando un familiar quiso retribuir la tarea de los operarios

de la Recoleta con una propina, el capataz la rechazó diciendo: “No, por éste no cobramos. Éste nos enseñó a leer” ... (p. XXI)



“PBL III” de la serie Pueblos Blanco

acrílico.

Rosana Moreno

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (2003). *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Alianza Editorial.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación. Estudios sobre historia cultural*. Gedisa.
- Chase, G. (1958). *Introducción a la música Americana contemporánea*. Editorial Nova.
- Clavijero, F. X. (1982). *Historia Antigua de México*. Porrúa.
- Clavijero, F. X. (1986). *Historia de la Antigua o Baja California*. Universidad Iberoamericana.
- Crespo, J. (2007). *Las Maestras de Sarmiento*. Grupo Abierto.
- Dussel, E. (1972). *Historia de la iglesia en América Latina (colonización y liberación 1942-1973)*. Nova Terra.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Trotta.
- Halperin Donghi, T. (1992). *Una nación para el desierto argentino*. Biblioteca Básica Argentina, CEAL.
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas*. Fundación Ross.
- Míguez Bonino, J. (1995). *Faces of Latin American protestantism*. Eerdmans. Publishing Co.
- Míguez Bonino, J. (2010). Bicentenario y expresión del “pueblo”. En *Bicentenario de la revolución de mayo y de la emancipación americana*. Instituto Superior Arturo Jauretche.

- Míguez Bonino, J. (2013). La creación de una “re(s)pública”. Pensando el Bicentenario entre la historia política y la teología. En J. Granados (Ed.), *Bicentenario*. Lumen-ISEDET.
- Roig, A. (2009). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Una ventana.
- Romero, J. L. (1969). *Las ideas políticas en Argentina*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarmiento, D. F. (1885). Obras. Tomo III. Recuerdos de provincia. Belín Sarmiento Editor.
- Sarmiento, D. F. (1886). Viajes por Europa, África y América, 1845-1847. Belín Sarmiento Editor.
- Sarmiento, D. F. (2018). Facundo, o Civilización y Barbarie. Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Sarmiento, D. F. (1896). De la Educación Popular. Obras. Buenos Aires: Belín Sarmiento Editor.
- Sarmiento, D. F. (1896). Educación Común. Obras. Buenos Aires: Belín Sarmiento Editor.
- Sarmiento, D. F. (1897). Provinciano en Buenos Aires. Obras. Buenos Aires: Belín Sarmiento Editor.
- Sarmiento, D. F. (1899). Inmigración y Colonización. Obras. Buenos Aires: Belín Sarmiento Editor.
- Sarmiento, D. F. (1900). Informes sobre Educación. Obras. Buenos Aires: Belín Sarmiento Editor. Thompson, E. P. (1963). *The Making of the English Working Class*. Penguin Books.
- Troelstch, E. (1979). *El protestantismo y el mundo moderno*. FCE.
- Weinberg, G. (1998). *La ciencia y la idea de progreso en América Latina, 1860-1930*. FCE.

NOTAS

[i] Narrar la Historia Presente en clave Política: Procesos de Deconstrucción y Teorías Poscoloniales para pensar la relación Sociedad, Educación y Estado en momentos de crisis (Rosario, Argentina, 2001 hasta la actualidad). Escuela de Posgrado. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. UNR. Director de Tesis: Dr. Oscar Madoery.

[ii] A modo de graficar este punto, es conocida la tensión entre Sarmiento y los académicos ilustrados, representantes del corpus del saber legitimado, es decir, universitario, de su época. La disputa por los usos del lenguaje, ligada a una reconfiguración política continental, dispuesta en clave criolla (de la cual adhería Sarmiento como metáfora de autoridad soberana regional frente a la “Corona”), situaron a Sarmiento por fuera de los círculos aristocráticos y de los debates “serios” de la Academia, representada, “en el otro lado de la Cordillera”, por Andrés Bello. Portador de clase, etnia y eurocentrismo suficientes para calificar los aportes del primero como “vulgares”. Para más información sobre esta referencia, se puede confrontar su Gramática de la Lengua castellana destinada al uso de los americanos.

[iii] Quisiéramos agradecer las valiosas sugerencias y lectura política realizada por la Dra. Silvana Carozzi, UNR, acerca de este capítulo originalmente inscripto para un trabajo de tesis.

[iv] En este punto, consideramos interesante la vinculación que podría pensarse entre una matriz ciertamente elitista de formación eurocéntrica ligada a la Generación del 80, y que incluía “los viajes” a Europa como destino fundante de una formación a la cual se le sumaba la dimensión estética, con un paulatino “desclasamiento” de los estudios que se irán dando, poco a poco, a través de la pulsión o reclamo de participación de los sectores populares en la vida política y artística durante el siguiente siglo; y en donde, si bien quedará “el montaje” cognitivo de ese andamiaje de formación, se constituirá una suerte de “enroque” entre lo poco probable que dichos sectores aseguren poder “viajar” como parte “indiscutible” para su formación. Pero, a cambio, en todos los barrios, se contará con alguna profesora o profesor de algún también conservatorio que “sí quizás” pudo estar en Europa (y hasta ser inmigrante por diversas causas) capaz de simplificarle las condiciones para poder asegurarles, en esta popularización curricular, “tocar” el piano y “ser” profesor/a de Teoría y Solfeo.

[v] Propias a las formas de socialización de los grupos de “gauchos”, las cuales incluían almuerzos de “asado con cuero”, conversaciones con la gente del campo, hasta el aprendizaje de danzas folklóricas como el “malambo”.

[vi] Recordamos que este autor es imprescindible al momento de intentar conocer las estrategias con las cuales un sistema social, político, cultural y económico enmascara o disimula las relaciones de clase haciéndolas pasar por “académicas”. Ya que esa fue precisamente la denuncia del sociólogo, para el caso francés, en la década del 60 del siglo XX. Su análisis y descripción de la categoría tomada por el marxismo (de capital) como una noción que permite incrementar un valor y esto, aplicado al ámbito de la sociedad y de la cultura, entendido, entonces, como “capital cultural y el económico” que, fundamentalmente, serán lógicas que, si bien interactúan entre sí, remiten a dimensiones diferenciadas: un sujeto podría tener capital cultural desprovisto del económico y viceversa; porque justo lo que Bourdieu quiere resaltar es que el primero es el que verdaderamente permite “permear” el espacio

social. A partir de allí, en otro libro fundamental (acerca del “gusto” como construcción cultural y condicionado económicamente: La distinción), implementa su metodología sociológica para conocer las formas de redistribución de capital asignado a diferentes prácticas de consumo y formas de incorporación/construcción del “gusto” popular. Bourdieu denominará a su clásica categoría de “habitus” como “espontaneidad sin conciencia ni voluntad” que moldea subjetividades y prácticas corporales. En su homólogo caso inglés, Bernstein (1968) hará algo parecido en relación con los códigos del lenguaje, denunciando que las obturaciones existentes no son cognitivas, sino restringidas por un sufrimiento de clase; y Ranciere (2004) analizará la experiencia de Jacotot (siglo XIX), posibilitador de la enseñanza “universal” en donde la relación de maestro y “discípulo” es negada por “atontamiento”, siempre y cuando aquello que se busque afirmar tenga que ver exclusivamente con ratificar el lugar de los primeros en los procesos de atontamiento y bajo el riguroso orden “explicativo” propuesto por el esquema de la modernidad, la cual separará a los sujetos tomando ventaja de la “ficción” de “inteligencia” para subordinar pueblos, razas y subjetividades.

[vii] Con “inter” coloniales, en esta parte del trabajo, hacemos referencia a un uso del poscolonialismo no como “fecha posterior” a la emancipación que tendrá lugar con los procesos de descolonización en el siglo XX, sino, más bien, metafóricamente, ligado a aquel espacio híbrido del cual luego analizará Hommi Bhabha, capaz de negociar, articular e identificar un universo de dislocaciones culturales que entrarán en tensión en relación con los grandes procesos de (des)territorialización cultural inherentes a los discursos de “nación”, “cultura” y “progreso” propios de la modernidad. Es decir, Sarmiento, en Argelia (Arj según la fuente original), se sitúa como actor “disruptivo”, pero desde “al lado” o “a favor” de estas grandes discursividades. Clavijero, en cambio, se posiciona como actor político del lado de la “deconstrucción” en “tiempo real” de aquellas territorializaciones. Esto lo ubica a Clavijero del “lado” simbólico de aquello que luego será comprendido como la “creolité”; es decir, animándose hasta poner en duda o desterritorializar la legitimidad única del español como “lengua madre”. Pero, sin embargo, aquello que queremos socializar es que, si bien Sarmiento asume aquella función antes definida, no le impidió articular, negociar, observar, articular, interpelar y comparar, seguramente gracias a lo que permite el “distanciamiento”, una suerte de “diálogos” (dis)continuos entre ambas matrices, de la cual pudo valorar. Es decir, no vuelve de ese viaje “siendo el mismo” que partió. Pero no solo en lo relativo a la no identificación “plena” de la matriz europea como totalidad (en todo caso, sí en su dimensión como “progreso” civilizatorio), pero con ciertas “interrupciones”, “disrupciones”, que luego tendrán lugar en su campo de disputas y como frente de su fundamentación epistemológica/culturales para nuestro sistema educativo.

[viii] La profundización sobre este aspecto es algo que nos moviliza profundamente para futuros próximos trabajos.

[ix] Homólogamente, de igual forma que los economistas burgueses, tampoco vieron, pudieron o no “quisieron” ver, en oposición a aquello que, efectivamente, Marx sí pudo identificar como principal categoría y problema central en otra distinta latitud, pero mismo contexto histórico: la plusvalía.

[x] En el marco de recopilación de datos, fuentes orales, documentales y archivos sobre la afectación del protestantismo (en su dimensión política y pedagógica) con Sarmiento, una docente jubilada, descendiente histórica de actores políticos claves de esa Iglesia Reformada en el Río de la Plata, nos contaba cómo su abuela, Juana Villanueva, a través de sus propios relatos retransmitidos hacia sus propias generaciones, siendo hija de un pastor protestante misionero, acompañó a Asunción a su padre, quien había sido convocado para fundar iglesias y escuelas, desempeñándose, ella, como directora en esa localidad. Allí, a sus dieciséis años, en esa función, y en esa pequeña escuela, mantuvo un estrecho vínculo de cercanía de diálogo con el maestro de América, contando, entre pesar por el deceso y orgullo por quién se trataba, que había sido una de las últimas mujeres que lo había visto con vida, incluso acompañando a su familia en su lecho de su muerte. Aquello que estaría afianzando esta memoria narrativa vinculada a tiempos, lugares y espacios es un vínculo mucho más profundo de aquel que, oficialmente, se ha divulgado, en relación con el maestro de América con lo disruptivo, y como fidelidad pedagógica “laica” hacia sus propias convicciones, y maneras de entendimientos éticos. Esto es, desde qué matrices políticas, histórico-pedagógicas Sarmiento, mediando su vida, se sentiría más “cómodo” para dialogar en lo referido tanto para su interpelación, labor educativa, como interlocución. Por otra parte, si uno analizara la función de Comenio en la Historia de la Pedagogía, también podría hallar ciertos ideales como núcleos duros compartidos, que llevarían a no asombrarse de esta (para en nuestro medio extraña) relación. Sarmiento deseaba con todas sus fuerzas un sistema pedagógico y de enseñanza para todos y todas. Laico, gratuito y gradual. Con carácter nacional, homogéneo y estatal. Pero, para poder lograr esto, paradójicamente, las fundamentaciones político-éticas (y epistemológicas), al interior de su liberalidad republicana, no las encontró precisamente en las prácticas burguesas conservadoras locales, sino a través de la comparación sistemática, a través del contacto con otras culturas. He aquí los motivos de que “las maestras de Sarmiento”, en realidad, condensan mucho más que aquello que se dejó retraducir, en aquel mero histórico enunciado y que resta aún mucho por investigar.

[xi] El 21 de agosto de 1879, se funda, la Sociedad Argentina Protectora de Animales, inspirada por el pastor escocés Juan Francisco Thomson, en la Primera Iglesia Metodista con sede en la Avenida Corrientes al 700 en la Ciudad de Buenos Aires. Este dato poco difundido es interesante ya que nos permite afianzar los vínculos de Sarmiento con un credo disidente, el cual, ya desde 1836, a través de un Decreto de Rosas, se autorizan los cultos en lengua inglesa para diversos colectivos de trabajadores e inmigrantes aquí radicados. Con la Constitución de 1853, se habilitarán también los cultos en español. De allí que, en 1856, la Sociedad Misionera

de EE. UU. envía al Reverendo William Goodfellow para reorganizar dicha iglesia en clave sudamericana, extendiéndose esta obra hasta la ciudad de Rosario, y también articulando con las congregaciones de habla francesa y alemana entre colonos protestantes de Santa Fe y Entre Ríos. En este contexto, en 1868, Goodfellow acepta la función de representante que le solicitó Sarmiento para contratar a maestras procedentes de EE. UU. quienes, junto a otro educador de igual denominación (quien también llegó a ocupar el lugar de asesor y miembro del C.N.E., Dempster Junior), y con la misma Juana Manso, trabajarían posteriormente en la propia organización de las Escuelas Normales (por razones de espacio, no podemos poner los nombres y apellidos de todas ellas). Pero, en esta contratación asistida por Goodfellow, y de la cual también en esta misma escena de la Historia participaban dialogando con William C. Morris y Thomas Wood, están incluidas las fundadoras del Normal I de Rosario, de la ciudad de La Plata, de Paraná, de San Nicolás, entre otras especialistas de las primeras infancias, como las hermanas Dudley y Sarah Eccleston, entre otras maravillosas (y valientes) mujeres, quienes lucharon, todas, activamente por la separación Iglesia-Estado. Y proponiendo, en el marco de estas disidencias, la sanción de leyes y organizaciones civiles: secularización de los cementerios; establecimiento del Registro Civil; sociedad protectora de libertos; abolición de tratos crueles, entre otras. En la relación previa entre Goodfellow y Sarmiento, está la clave para entender el estrecho contacto que le hace el primero al segundo, con Horace Mann. De esta manera, en los archivos, placas (primeras actas), en esa histórica primera iglesia, como así también por las diversas investigaciones realizadas por Míguez Bonino, Daniel Bruno, y a través del recogimiento de voces narrativas y analíticas que aún perduran —y conservan— la transmisión heredadas a través de las memorias de los familiares de estas pequeñas congregaciones en su situación nominal, pero incalculables por sus efectos dados en el devenir histórico-institucional, se pueden leer, de forma recurrente, los nombres de Juana Manso y Domingo Faustino Sarmiento. Los nexos institucionales con esta primera iglesia de Buenos Aires cobrarán nuevamente sentido político disruptivo al ser el primer ámbito en donde alojar las reuniones preparatorias y públicas de la APDH y del MEDH (Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos), junto a un “puñado” de poderosas Abuelas y Madres de Plaza de Mayo, en uno de los peores escenarios políticos de una República Argentina bañada en sangre por la última dictadura cívico-militar. Agradecemos los aportes del pastor de la Primera Iglesia Metodista de Buenos Aires, Lic. Hugo Urcola. Y de los archivos cedidos generosamente por el Centro Educativo Latinoamericano, primera escuela de ese credo en Argentina, fundada en 1875 en la Ciudad de Rosario. También hay archivos que ofician de reliquias históricas, como el conjunto de correspondencia mantenida entre Wood, Goodfellow y sus autoridades en relación con Sarmiento y la Educación Argentina, en la Universidad (protestante) de Duke (EE. UU.) y en la Ciudad de New York (Consejo Mundial de Iglesias). Al igual que en los Archivos Históricos de las Misiones Metodistas y Presbiterianas. Sobre estos puntos de acceso, estamos trabajado para una inmediata, futura, profundización.

[xii] Quisiera honrar mis deudas y agradecimiento hacia aquello que significó en términos para mi formación académica un pasaje como docente (para aprender y compartir) en la cátedra de Historia Sociopolítica del Sistema Educativo Argentino, UNR. Prof. Titular: Dr. Adrián Ascolani (CONICET-UNR).

[xiii] Programas diversos que hemos analizado como fuentes procedentes de distintas carreras de Educación y de Formación Pedagógica de la mayor parte de nuestras universidades nacionales, al igual que de distintos Institutos de Formación Docente de Nivel Superior, pero en donde, en este nivel, solo acotamos dicho análisis y confrontación en aquellos existentes en la provincia de Santa Fe. Todos parten, en mayor o menor medida, de una “falta” o, mejor dicho, todos parten de la Conquista como un “sobrentendido” en el cual pareciera que ya “no hiciera falta” volver a cuestionar o incluir su debate para discutir cómo aquello afecta las matrices de formación y se retraduce, siempre, en estos dispositivos exógenos de formación aludidos aquí en nuestra investigación.