



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Licenciatura en Historia

Seminario de grado:
Conocimiento y Sociedad

De pedagogos y delegados: El Informe de la Comisión delegada en Buenos Aires de 1911 y la circulación de prácticas de conocimiento pedagógico en torno a la Crisis del Centenario en Chile

Informe para optar al Grado de Licenciatura en Historia presentado por:
Juan E. Arancibia Barrios

Profesor Guía: Carlos Sanhueza Cerda

Santiago de Chile
2020

Índice:

-Introducción:	págs. 3-22.
a. Modernidad, cambio y crisis	pag. 4.
b. Conocimiento y circulación del saber.....	pag. 6.
c. Modernización, crisis y circulación pedagógica	pag. 15.
-Cap. 1. Síntesis del <i>Informe</i> , actores y redes de diagnóstico.....	págs. 22-31.
-Cap. 2. <i>Prácticas y coproducción</i> , la doble naturaleza del <i>Informe</i>	págs. 31-38.
-Cap. 3. <i>Controversia</i> nacional y <i>circulación</i> pedagógica.....	págs. 38-41.
-Conclusiones.....	págs. 41-44.
-Bibliografía y documentos.....	págs. 44-47.

Introducción:

El presente trabajo trata fundamentalmente de la cambiante noción que como sociedad tenemos del mundo y los caminos que adoptamos en consecuencia. Su lugar de producción está enmarcado en los acontecimientos que durante el presente año 2020 nos han forzado a reflexionar profundamente sobre las categorías y procesos que caracterizan nuestro entendimiento del presente y el tiempo histórico. Un tiempo histórico que hasta hace poco se nos relataba en términos de continuidad y estancamiento, hoy se precipita sobre nosotros en forma de ruptura y transformación. En esa línea, hoy conceptos como *crisis* adquieren un sentido de urgencia y son proyectados desde todas las esferas del universo social, tanto hacia un pasado concebido para aportarnos explicaciones y pistas sobre el devenir presente como hacia un futuro que se nos presenta aún incierto y conflictuado. Resulta paradigmático que transitamos hoy un proceso por el cual, al mismo tiempo y en línea con la crisis de legitimidad de las instituciones y elites políticas, “*el status del conocimiento está fundamentalmente cuestionado*”. En tanto “*las aspiraciones políticas y económicas se encuentran ligadas a las instituciones del conocimiento*” y “*los autodenominados datos alternativos son abundantes en el nuevo paisaje mediático*”¹, la coyuntura crítica como relato en sí misma constituye un campo de pugna.

Cabe preguntarse, entonces, por los límites y alcances de dichas concepciones *críticas* del presente y la influencia que tal constatación eventualmente ejerce sobre los posibles caminos a delinear a partir de ahora. En esa línea ¿Quiénes levantan el diagnóstico de una coyuntura de transformación y crisis? ¿Qué respuestas adopta la recepción y reacción de dicho diagnóstico? y ¿Quiénes monopolizan la responsabilidad y el protagonismo de operar su resolución? Si bien resulta problemático teorizar respecto a las coyunturas críticas aisladas del tiempo y el espacio históricos, la presente investigación considera pertinente y relevante un análisis que asuma la tarea de analizar determinados procesos críticos de la modernidad para responder estas interrogantes. Así, este análisis busca dilucidar algunas de las complejas articulaciones políticas, sociales, económicas y tecnológicas que han estado implicadas en la construcción de respuestas colectivas institucionales, culturales y científicas a escenarios críticos, en una mirada de largo plazo desde la perspectiva del siglo XXI, en los inicios del siglo XX. El presente trabajo pretende abordar estas preguntas situando el análisis en la coyuntura de transformación experimentada en el contexto nacional e internacional de la *crisis* de la *Belle Epoque* y el auge de la sociedad industrial de masas en los años 1900-1920; particularmente, a partir de las transformaciones evidenciadas en el campo de la educación como institución central en la producción, reproducción y circulación de relatos científico-culturales en la sociedad moderna.

Así, el objetivo de la obra viene a ser situar el problema de la educación en Chile desde la perspectiva de la circulación de diagnósticos, prácticas y conocimientos en contextos de cambio; más concretamente, historizar la circulación de determinadas reformas políticas y pedagógicas frente a un sentido de crisis en Chile a inicios del siglo XX, desde la

¹Östling & Larsson, 2017

participación de actores nacionales en redes intelectuales e institucionales transnacionales en el campo de la educación. Específicamente, busca responder: ¿De qué maneras circulan e ingresan las nuevas prácticas y conocimientos pedagógicos en Chile a comienzos del S. XX? De igual manera ¿Qué transformaciones en el conocimiento pedagógico y sus prácticas circulan? Y, de manera más secundaria, ¿Qué relaciones pueden establecerse entre dicha circulación epistémica y las transformaciones políticas, sociales y culturales del periodo?

A fin de responder estas interrogantes, planteo el Informe de la Comisión de Maestros Delegados en la ciudad de Buenos Aires durante 1911 como una fuente interesante y capaz de abordar estos problemas de la educación en el período, en tanto representa una de las múltiples instancias concretas por medio de las cuales circuló uno de aquellos sentidos del cambio estructural, y mediante la cual se contribuye a articular respuestas en el tenso contexto nacional de la crisis social, la discusión sobre las relaciones del Estado con la sociedad y sus diferentes aproximaciones de interpretación. El presente trabajo demostrará, por tanto, la relevancia de las Comisiones al extranjero como objeto de estudio capaz de ilustrar dinámicamente procesos y redes de circulación transnacional de prácticas y conocimientos, y junto a ello la relevancia de las reformas en torno a la “*instrucción pública*” en Chile a comienzos de siglo como focos de análisis situadas en el centro de las transformaciones epistémico-políticas del periodo.

En términos más precisos, el presente trabajo busca acceder a la dimensión racional, y epistémica que legitima los diferentes relatos de *crisis* en disputa. En esa línea, resulta necesario explicitar que, más que referirse propiamente a una dimensión intelectual del campo social, en el presente escrito se propone una aproximación a las prácticas operadas por las instituciones y actores que encarnan tal dimensión técnica y profesional. Ante todo, corresponde a una perspectiva preocupada de rastrear materialmente las prácticas y redes que habilitan los intercambios de relatos y conocimientos y que posibilitan sus respectivas tensiones y transformaciones; fundamentalmente, desde y hacia el universo social y las políticas públicas.

a. Modernidad, Cambio y Crisis

Creo necesario comenzar a plantear estas reflexiones introduciendo la relación entre el presente y sus relatos *críticos* como un lugar particular e histórico sobre el que constantemente opera -y en base al que continuamente se construye- todo un sistema colectivo de orden cultural en el presente, construido en base al pasado y proyectado hacia el futuro. Esta relación sociedad-crisis o sociedad-cambio es el punto de partida central para la presente investigación que, precisamente, encuentra en dichos procesos su objeto de estudio

En función de clarificar, vale decir que, si bien el cambio constituye una categoría central a toda investigación histórica, resulta fundamental a la hora de problematizar procesos que forman parte de la denominada “*modernización*”. Resulta útil a este respecto la aproximación conceptual realizada por autores como Reinhart Koselleck, quien desde una “*comprensión*

lingüística del mundo moderno”² desde 1770, caracteriza dicho proceso en tanto la instalación de un “*tiempo nuevo*”³ o “*tiempo bisagra*”. En torno a “*la democratización, la temporalización, la ideologización y la politización*”⁴ de los significados y conceptos que guían la “*producción de lugares comunes*”⁵ en la nueva sociedad industrializada. En esa línea, el autor postula que “*la experiencia de la Modernidad se caracteriza por la pérdida de la estructuración aceptada de realidades sociales tenidas por evidentes y de sus denominaciones*”⁶. En la medida en que las realidades sociales conceptualizadas “*se caracterizan por determinaciones temporales, que vinculan experiencias y significados procesuales*”⁷, el cambio está siempre presente en los procesos modernos: Responde a circunstancias particulares sometidas a una continua abstracción diacrónica, y en la presente investigación se le trabaja en tanto espacio de constante construcción de significados -sin perjuicio de privilegiar una dimensión *metahistórica* en su tratamiento-.

Por otra parte, y en estrecha conexión con la dimensión procesual perfilada, para Koselleck el concepto de *crisis* “*indica inseguridad, desgracia, y prueba, y refiere a un futuro desconocido cuyas condiciones no pueden ser suficientemente dilucidadas*”⁸. Para el autor, “*“crisis” se vuelve un concepto histórico-filosófico fundamental*” en base al cual *la reflexión sobre la situación temporal particular predispone al mismo tiempo un conocimiento del pasado y una prognosis del futuro*”⁹. Ante todo, responde a una dimensión temporal y a un momento histórico particular que “*apunta a una definitiva e irrevocable decisión*”, conectada así a las dimensiones institucionales y colectivas de gestión política. Esta categoría resulta útil en tanto momento crucial de configuración histórica: La constatación de Koselleck de que “*la historia puede ser interpretada como una crisis permanente*”¹⁰ implica una complejización constante de las instituciones destinadas a diseñar el presente y el futuro; también ilustra el cariz de determinadas coyunturas en las que domina “*un proceso singular y acelerante en el cual muchos conflictos, rebalsando el sistema, se acumulan al punto de producir una nueva situación una vez que la crisis ha pasado*”¹¹

Estos conceptos resultan puntos de partida útiles en la medida en que introducen un acercamiento al desenvolvimiento del tiempo histórico desde una perspectiva que se acerca al tipo de análisis que Raymond Williams desplegó sobre los procesos hegemónicos de producción cultural, revelando las “*relaciones dinámicas internas*”¹² que articulan “*una interconexión y una organización más o menos adecuada de lo que de otro modo serían*

²Fernández Torres, 2009, p. 94

³Ibid. p. 95

⁴Ibid. p. 98

⁵Ibid.

⁶Ibid. p. 97

⁷Ibid.

⁸Koselleck, 2002, p. 236

⁹Ibid. p. 239

¹⁰Ibid. p. 240

¹¹Ibid.

¹²Williams, 1977, p. 144

significados, valores y prácticas separadas e incluso dispares que este proceso activo incorpora a una cultura significativa y a un orden social efectivo”¹³. Su constatación de que “ningún modo de producción y por lo tanto ningún orden social dominante (...) verdaderamente incluye o agota toda la práctica humana”¹⁴, resulta un contrapeso central para entender los procesos de cambio y crisis, a la luz de estos antecedentes conceptuales, como procesos configurativos ambivalentes y complejos al tiempo que concretos y fundamentalmente situados.

b. Conocimiento y circulación del saber

En la misma línea, el presente escrito hace suya la necesidad de acceder más allá de las representaciones históricas homogeneizantes con el fin de dilucidar procesos y dinámicas concretas más allá de las configuraciones finales de los procesos de crisis: desde las dinámicas contradictorias y multidireccionales que dan cuenta de las posiciones particulares e históricas ante el cambio. Así, debemos ante todo comprender la naturaleza interactiva, discontinua, comunicativa y performativa que caracteriza la construcción de prácticas y diagnósticos críticos. En torno a ese objetivo, este apartado busca introducir la categoría del *conocimiento* como instrumento teórico de análisis, atendiendo a sus dinámicas de *circulación* y *coproducción* desde una dimensión mediática y material centrada en actores y prácticas.

En primer lugar, debemos situar al *conocimiento* como categoría de estudio paradigmática del contexto contemporáneo y situada en línea con los procesos de transformación historiográfica que, ya a finales de los 60s, Michel Foucault calificaba marcados por el dominio de los “fenómenos de ruptura”¹⁵: “El problema no es ya de la tradición y del rastro, sino del recorte y del límite; no es ya el del fundamento que se perpetúa, sino el de las transformaciones que valen como fundación y renovación de las fundaciones”¹⁶. En la misma línea, identifica en la naciente historiografía posmoderna “redistribuciones recurrentes que hacen aparecer varios pasados, varias formas de encadenamiento, varias jerarquías de importancias, varias redes de determinaciones, varias teologías, para una sola y misma ciencia, a medida que su presente se modifica”¹⁷ y, en torno al problema central de “la revisión del valor del documento” (desde el cual la historiografía deja de interpretar tejidos documentales y comienza a hacerse cargo de su rol al construirlos)¹⁸, se pregunta: “¿cómo especificar los diferentes conceptos que permiten pensar la discontinuidad (...)? ¿Por medio de qué criterios aislar las unidades con las que operamos?: ¿Que es una ciencia? ¿Qué es una obra? ¿Qué es una teoría? ¿Qué es un concepto? ¿Qué es un texto?”¹⁹

¹³ Ibid. p. 137

¹⁴ Ibid. p. 147

¹⁵ Foucault, 1979, p. 5

¹⁶ Ibid. p. 7

¹⁷ Ibid. p. 6

¹⁸ Ibid. pp. 9-10

¹⁹ Ibid. p. 8

Estas interrogantes arrastran “*la multiplicación de las rupturas en la historia de las ideas*”²⁰ y llevan a Foucault a determinar que “*la de discontinuidad es una noción paradójica, ya que es a la vez instrumento y objeto de investigación*”²¹ Así, Foucault busca construir una relación entre la cultura, el orden y los cambios por medio de “*un estudio que se esfuerza por reencontrar aquello a partir de lo cual han sido posibles conocimientos y teorías; según cuál espacio de orden se ha constituido el saber; sobre el fondo de qué a priori histórico y en qué elemento de positividad han podido aparecer las ideas, constituirse las ciencias, reflexionarse las experiencias en las filosofías, formarse las racionalidades para anularse y desvanecerse, quizás pronto*”²². Centra su reflexión en el campo discursivo y epistemológico, en sus “*condiciones de posibilidad*”: “*las configuraciones que han dado lugar a las diversas formas del conocimiento empírico*”²³ y, como tal, resulta el punto de partida para perfilar la aproximación teórica y metodológica de esta investigación.

De igual manera, desde una línea paralela de reflexiones, Donna Haraway centra su estudio en el “*enrarecido mundo de la epistemología, donde tradicionalmente lo que tiene la etiqueta de conocimiento es controlado por los filósofos que modifican la ley del canon cognitivo*”²⁴. Su objetivo fundamental consistió en demostrar la “*contestabilidad de todas las construcciones científicas y tecnológicas*”²⁵ mediante un construccionismo social que definía que, ante todo, “*la ciencia (...) es retórica, es decir, la percepción que tienen los actores sociales importantes de que el conocimiento manufacturado que uno tiene es un camino hacia una forma deseada de poder objetivo*”²⁶. En la misma línea, “*la práctica consiste en persuadir y todo está enfocado hacia la práctica*”, por lo que “*la forma en la ciencia es la retórica social creadora de artefactos que configuran el mundo en objetos efectivos*”²⁷

Desde un posicionamiento feminista, plantea que la objetividad “*significa, sencillamente, conocimientos situados*”²⁸: “*La alternativa al relativismo son los conocimientos parciales, localizables y críticos, que admiten la posibilidad de conexiones llamadas solidaridad en la política y conversaciones compartidas en la epistemología (...) Es precisamente en la política y en la epistemología de las perspectivas parciales donde se encuentra la posibilidad de una búsqueda objetiva, sostenida y racional*”²⁹. Estas reflexiones implican que “*las versiones de un mundo “real” no dependen, por lo tanto, de una lógica de “descubrimiento”, sino de una relación social de “conversación” cargada de poder*”³⁰. A su vez, introduce la noción de que

²⁰Ibid. p. 11

²¹Ibid. p. 13

²²Foucault, 1971, p. 7

²³Ibid.

²⁴Haraway, 1995, p. 314

²⁵Ibid. p. 319

²⁶Ibid. p. 316

²⁷Ibid. pp. 316-317

²⁸Ibid. p. 324

²⁹Ibid. p. 329

³⁰Ibid. p. 342

“los conocimientos situados requieren que el objeto del conocimiento sea representado como un actor y como un agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como esclavo del amo que cierra la dialéctica en su autoría del conocimiento “objetivo”³¹, por lo que en su planteamiento los objetos/agentes despliegan un papel activo y fundamental en los procesos de significación³² y resulta provechosos para una investigación centrada en la construcción política de un campo racional.

A su vez, las aproximaciones que Bruno Latour ensaya desde lo que llamó *sociología de las asociaciones* en el contexto de la Teoría Actor-Red³³ buscan profundizar esta realidad situada y discontinua desde las relaciones entre sus procesos constitutivos: *“los vínculos sociales tienen que ser rastreados siguiendo la circulación de distintos vehículos que no pueden sustituirse entre sí.”³⁴* En la misma línea, su aproximación aborda al campo social desde una noción de *“movimiento”*, el cual *“es visible sólo por los rastros que deja (al enfrentar pruebas) cuando se está produciendo una nueva asociación entre elementos que en sí mismos no son “sociales”³⁵; por tanto, lo social únicamente “puede ser aprehendido indirectamente cuando hay un ligero cambio en una asociación más antigua que muta a una ligeramente más nueva o diferente³⁶, y se manifiesta abruptamente como un “reensamblado en el contexto de una crisis de los sentidos de pertenencia³⁷, calificándose “lo social” como un “momento” y no como un tejido en sí. Estas reflexiones dicen relación con el interés perfilado en el apartado anterior por una aproximación procesual y practica a los procesos de transformación*

Dentro de este esquema, *“lo último que debería hacerse es limitar por adelantado la forma, el tamaño, la heterogeneidad y la combinación de las asociaciones”³⁸, debiendo “seguir a los actores mismos” y develar “qué métodos han elaborado para hacer que todo encaje, que descripciones podrían definir mejor las nuevas asociaciones que se han visto obligados a establecer.”³⁹* Con el objetivo de restituirles *“la capacidad de crear sus propias teorías de lo que compone lo social”* y permitirles *“desplegar sus propios y diversos cosmos, por más contraintuitivos que parezcan⁴⁰, Latour revela el estudio de “controversias”⁴¹, consistente en “rastrear relaciones entre las controversias mismas (42): “cada vez que se alude a un nuevo agrupamiento, el mecanismo de fabricación necesario para mantenerlo vivo se hace visible y por tanto rastreable⁴²: “se hace hablar a los grupos; (...) se buscan*

³¹Ibid. p. 341

³²Ibid. pp. 344-345

³³Latour, 2008, p. 24

³⁴Ibid. p. 59

³⁵Ibid. p. 23

³⁶Ibid. p. 60

³⁷Ibid. p. 21

³⁸Ibid. p. 27

³⁹Ibid. p. 28

⁴⁰Ibid. p. 43

⁴¹Ibid. p. 45

⁴²Ibid. p. 52

nuevos recursos para hacer más perdurables sus límites y se ponen en movimiento profesionales, (...) formadores de grupos, voceros de grupos y cohesionadores de grupos⁴³. Estas controversias constituyen el objeto de estudio por el cual el “momento social” se vuelve rastreable, y conllevan un análisis crítico de las *agencias* y *actores* como dimensión fundamental de la transformación epistémica.

Así, para Latour los agregados sociales y redes de actores responden, ante todo, a una “definición performativa”. “Están constituidos por los diversos modos y maneras en que se dice que existen.”⁴⁴ De la misma manera, se encuentran profundamente atravesados por una dimensión de *objetos* y *agencias* que perfilan la influencia de la Teoría Actor-Red: “Se dice que un actor es un actor-red en primer lugar para subrayar que representa la mayor fuente de incertidumbre respecto del origen de la “acción”⁴⁵. En esa línea, “los actores se definen unos a otros al actuar conjunta y heterogéneamente en una controversia”⁴⁶ y, junto a los *objetos* y las *agencias* (“los medios y herramientas”⁴⁷), pueden operar bien como intermediarios -predecibles y transparentes- o mediadores que “transforman, traducen, distorsionan y modifican el significado o los elementos que se supone deben transportar”⁴⁸. De esta manera, las llamadas controversias que movilizan el tejido social se abordan desde las *agencias* implicadas, las cuales transforman un estado de cosas: “si se menciona una *agencia*, hay que presentar el relato de su acción, y para hacerlo hay que explicitar más o menos qué pruebas han producido que rastros observables⁴⁹, además de calificar su definición por parte de los actores en tanto mediadoras o intermediarias. Latour plantea que “el estudio de las innovaciones y controversias ha sido uno de los primeros lugares privilegiados donde fue posible mantener los objetos como mediadores visibles, distribuidos, referidos, por más tiempo, antes de que se volvieran intermediarios invisibles, asociales.”⁵⁰

De esta forma, los actores se dedican a formar y destruir asociaciones, además de “proveer explicaciones polémicas de sus acciones, así como de las de los demás”⁵¹ y criticar a otras *agencias* “acusándolas de ser falsas, arcaicas, absurdas, irracionales, artificiales o ilusorias”⁵²; en esa línea, “los sociólogos de las asociaciones deben explicar cómo fue posible que la dominación lograra semejante nivel de eficacia y a través de qué medios *impensados*”⁵³. Es por esto que la figuración activa de estas *agencias* se despliega desde las categorías de “grupo”, “actor”, “red” y “traducción” entendidos no como conceptos que

⁴³Ibid. p. 54

⁴⁴Ibid. p. 57

⁴⁵Ibid. p. 74

⁴⁶Ibid.

⁴⁷Ibid. p. 64

⁴⁸Ibid. p. 63

⁴⁹Ibid. p. 82

⁵⁰Ibid. p. 119

⁵¹Ibid. p. 75

⁵²Ibid. p. 87

⁵³Ibid. p. 126

“designan lo que se está revelando, sino cómo es posible revelar cualquier cosa”⁵⁴, y constituyen una aproximación metodológica sumamente útil a la hora de develar las relaciones constitutivas internas de la construcción de diagnósticos críticos.

Estos antecedentes permiten introducir el cariz metodológico y el horizonte de referencias que el presente escrito despliega en torno a las problemáticas del *conocimiento* como categoría de análisis en sí misma. Si bien algunas de ellas fueron perfiladas por autores culturales como Peter Burke -quien ha relevado la importancia de los “*debates sobre el futuro del planeta*” y del desarrollo de la *sociedad de la información* como explicativas del surgimiento de una nueva Historia Social del Conocimiento⁵⁵- ha sido la Historia de la Circulación del Conocimiento la que ha sabido responder de manera más relevante a la demanda por renovación intelectual que dejó la Historia Cultural. En 2011, Philipp Sarasin distinguió tres campos empíricos en los que estos estudios se han centrado: “*formas de conocimiento motivadas racionalmente, sistemas de creencias, y expresiones estéticas*”, postulando que la modernidad puede ser entendida como la construcción de fronteras y relaciones entre ellos⁵⁶ -y revelando dimensiones afines a la Historia Cultural y de las Ideas, así como a la historia de la educación, los estudios postestructuralistas en torno al campo discursivo y el género, la semiótica, los medios de comunicación, los Estudios de Ciencia y Tecnología (CyT), la historia medioambiental etc.

En esa línea, en 2016 Lässig caracteriza el campo por el reconocimiento de la fluidez y complejidad que el *conocimiento* siempre ha tenido⁵⁷, desde la interconexión multiforme de redes de *conocimiento* que preceden al internet y el surgimiento de las redes sociales⁵⁸. Así mismo plantea: “*la historia del conocimiento explora lo que las personas en el pasado entendieron por la idea de conocimiento y lo que ellos definieron o aceptaron como conocimiento. Conciérne a la interacción de diferentes tipos y reivindicaciones de conocimiento y a los procesos de negociación entre entendimientos opuestos de conocimiento*”, atendiendo a que “*la frontera entre lo que es y lo que no es reconocido como conocimiento siempre ha sido fluida*”⁵⁹. En palabras de Östling y Larsson el año 2017: “*la nueva historiografía cultural “(...) no girará en torno a ubicar descubrimientos científicos o buscar precursores intelectuales; más bien, se centrará en procesos y momentos en los que varios cuerpos de conocimiento se han vuelto socialmente significativos*”⁶⁰.

En tanto estas reflexiones apuntan a una necesaria apertura de las categorías utilizadas -con el fin de no limitar el rango de formas de conocimiento observables en el pasado y en el presente-, resultan pertinentes a este respecto las precisiones metodológicas planteadas por

⁵⁴Ibid. p. 251

⁵⁵Burke, 2016, p. 5

⁵⁶Östling, Larsson Heidenblad, Sandmo, Nilsson Hammar & Nordberg, 2018, p. 11

⁵⁷Lässig, 2016, p. 33

⁵⁸Ibid.

⁵⁹Ibid. p. 39

⁶⁰Östling, Larsson Heidenblad, 2017

Anna Nilsson Hammar en 2018. Su aproximación parte de una constatación común dentro del campo, pero que no debe dejar de ser reiterada; esto es, que “*el conocimiento debe ser visto, no solo como pretensiones epistémicas de conocimiento, sino como prácticas y tecnologías que en diferentes constelaciones ayudan a determinar si el conocimiento es significativo, relevante y circulado de manera cotidiana*”⁶¹. Desde allí postula que las conexiones causales que presuponemos entre los cuerpos de conocimiento deben ser cuestionadas y construirse en base a cierta tipología del conocimiento⁶², para lo cual rescata las reflexiones contenidas en la *Ética nicomáquea* de Aristóteles, desde tres categorías: la *theoria*, referida al conocimiento teórico-epistémico “formal”; la *praxis*, concerniente a la *phronesis* como sabiduría práctica de las interacciones sociales y políticas; y la *poiesis*, relacionada a la técnica (*techne*) y al conocimiento productivo y práctico en torno a “cómo hacer algo”⁶³.

Adicionalmente, plantea a este respecto que autores como Foucault se han focalizado especialmente en las divisiones entre teoría y práctica, descuidando las relaciones entre práctica y tecnología⁶⁴: “*la verdadera condición humana entonces, yace dentro de las relaciones sociales guiadas por la sabiduría práctica (...), la cual no solo participa en la interacción como el medio para un fin, sino también en la constante creación de nuevos comienzos: humanos actuando juntos y creando nuevas historias*”⁶⁵. Esta idea dice relación con los principios perfilados por Latour en su *sociología de las asociaciones* centrada en *actores, objetos y agencias* y, al igual que ésta, dentro del presente escrito opera más como herramienta metodológica que como teoría normativa respecto a las tipologías de la acción social, política y epistémica; nos aportan una aproximación particular y constitutiva a las dinámicas de la *circulación*.

Respecto a la misma, ya en 2004 el autor James Secord se preguntaba: “*¿Cómo y por qué circula el conocimiento? ¿Cómo es que deja de ser propiedad exclusiva de un solo individuo o grupo y se hace parte de un entendimiento dado por sentado por grupos de personas mucho más grandes?*”⁶⁶; en esta línea, invita a erradicar “*la distinción entre la producción y la comunicación de conocimiento*”⁶⁷. Lässig, siguiendo estas reflexiones reafirma que, si “*las decisiones sobre qué partes del mundo vamos a medir, qué datos vamos a recolectar, y qué preguntas vamos a formular son siempre decisiones subjetivas hechas por humanos y perfiladas por intereses particulares*”⁶⁸, el estudio del conocimiento y su circulación requiere de una aproximación centrada en los actores y prácticas⁶⁹. Así, la historia de la circulación

⁶¹Nilsson Hammar. “Teoria, praxis, and poiesis. Theoretical considerations on the circulation of knowledge in everyday life”, en Östling, Sandmo, Larsson Heidenblad, Nilsson Hammar, Nordberg, 2018, pp. 107-121

⁶²Ibid. pp. 112-113

⁶³Ibid. p. 114

⁶⁴Ibid. p. 117

⁶⁵Ibid. p. 118

⁶⁶Secord, 2004, p. 655

⁶⁷Ibid. p. 661

⁶⁸Lässig, 2016, p. 40

⁶⁹Ibid. p. 43

del conocimiento implica “*repensar la compleja relación entre estructura y agencia*” y puede arrojar luz en “*cómo el conocimiento tradicional y basado en la experiencia puede volverse un recurso en tiempos de cambio social de gran alcance*”⁷⁰

Por su parte, Sarasin y Kilcher hacen especial hincapié en el conocimiento como fenómeno esencialmente comunicativo -del cual la circulación es su característica constitutiva⁷¹ y por medio de la cual este conocimiento se transforma⁷²-, y precisan que el mismo “*no se mueve libremente, sino que siempre (...) descansa en una base material*” de objetos que circulan dentro de procesos culturales y políticos⁷³. En la misma línea, Lässig resalta la relevancia de los espacios físicos y sociales y postula que “*la lógica del medio juega un papel importante en perfilar el conocimiento que se comunica*”⁷⁴. A su vez, “*estos espacios incluyen instituciones y organizaciones, redes y espacios geográficos (...), espacios políticos*” como partidos y grupos de interés⁷⁵, etc. Así, la categoría de *circulación* implica “*pensar siempre cada texto, imagen acción, y objeto como el rastro de un acto de comunicación, con receptores, productores, y modos y convenciones de transmisión (...) Significa pensar las declaraciones como vectores con una dirección y medio y con la posibilidad de respuesta*”⁷⁶

En tanto el caso de estudio particular de este escrito concierne a la circulación de conocimiento educativo -o pedagógico-, resulta pertinente relevar el trabajo que Isak Hammar realiza en torno a las categorías de *conflicto* y *consenso* para la *circulación* de debates públicos sobre educación en Suecia, entre 1800 y 1830. Hammar comienza estableciendo que “*ya sea visto como primordialmente ideológico, científico, o pedagógico, el hecho de que hubiera desacuerdo en un amplio rango de problemas aseguro que el debate permaneciera relevante*”⁷⁷ Dentro de esta coyuntura, “*una forma de nuevo conocimiento que era circulada a una esfera pública más amplia por medio de constante confirmación en un creciente rango de medios era el conocimiento pedagógico de la educación formal*”⁷⁸. Fundamentalmente, Hammar hace eco de estas aproximaciones prácticas y postula que dentro de esta circulación los conocimientos disputados en si no eran el centro de la misma, la que estaba “*caracterizada por argumentos acerca de los méritos, métodos pedagógicos, órdenes curriculares, y de la cantidad de diferentes formas de conocimiento*”⁷⁹. Así, “*antes que la verdad de una forma de conocimiento, el debate se revolvía en torno al valor de diferentes formas de conocimiento*”⁸⁰, por lo que mientras el conflicto “*estaba mayormente*

⁷⁰Ibid. pp. 45-46

⁷¹Östling, Larsson Heidenblad, Sandmo, Nilsson Hammar, Nordberg, 2018, p. 18

⁷²Ibid. p. 12

⁷³Ibid. p. 18

⁷⁴Lässig, 2016, p. 47

⁷⁵Ibid. pp. 46-47

⁷⁶Secord, 2004, p. 661

⁷⁷Hammar, “Conflict, consensus and circulation. The public debates on education in Sweden, c.1800–1830”, en Östling, Sandmo, Larsson Heidenblad, Nilsson Hammar y Nordberg, 2018, p. 147

⁷⁸Ibid. p. 156

⁷⁹Ibid. p. 145

⁸⁰Ibid. p. 156

focalizado en el relativo valor del conocimiento clásico versus el moderno, el consenso en una idea pedagógica específica -la educación formal- significó que esta nueva forma de conocimiento circulo con una intensidad creciente⁸¹, en tanto “ambos lados del debate acordaron metas comunes de educación, y un set de suposiciones básicas sobre cómo alcanzar esas metas”⁸². Estos acuerdos y metas constituyen así una dimensión fundamental para el análisis de procesos de cambio. De acuerdo al autor, “el conflicto (...) puso al consenso en circulación”⁸³; la discusión epistémica perfiló un nuevo paradigma educacional que fortaleció la hegemonía de los valores y contenidos clásicos, ahora con otro propósito. De esta manera, Hammar postula la “significancia de analizar ambas fuerzas binarias como partes de una relación simbiótica”⁸⁴ Y concluye: “En primer lugar, el conflicto social general fue el ímpetu primario para cualquier forma de circulación de conocimiento”; “en segundo lugar, podemos considerar el conflicto y el consenso como profesado en forma impresa por polemistas individuales”, siendo ellos quienes “condujeron la circulación y crearon una red observable de conexiones entre publicaciones”⁸⁵. Ambas constataciones resultan útiles para el caso particular del presente escrito.

Por otra parte, vale decir que la apertura de las categorías de *conocimiento* y *circulación* es entendida por los autores de la escuela nórdica como la condición de posibilidad para un campo interdisciplinar que no dé por sentadas las concepciones de los actores⁸⁶ y dé cuenta de que “a pesar de innumerables intentos de represión y censura, el conocimiento rara vez respeta las fronteras nacionales”⁸⁷ y de cualquier tipo. De igual manera, hacen eco de los planteamientos de Kapil Raj, quien postula “una visión alternativa de la construcción y propagación del conocimiento científico por medio de procesos de circulación y negociación recíprocos, aunque asimétricos” dentro de Europa y Asia del Sur, entre 1650 y 1900. En tanto “la certificación del conocimiento es inextricablemente dependiente de soluciones prácticas a problemas de confianza, autoridad y orden moral”⁸⁸, Raj profundiza una aproximación centrada en los “aspectos materiales, instrumentales, corpóreos, prácticos, sociales, políticos y cognitivos del conocimiento”; las prácticas, habilidades e instrumentos por sobre las grandes narrativas difusionistas⁸⁹. Así caracteriza lo que denomina “ciencia al aire libre”, que consiste en procesos de negociación entre especialistas (*go-between*)⁹⁰ con el fin de ilustrar como “las localidades constantemente se reinventan a sí mismas por medio de (...) la apropiación y reconfiguración (...)” de “objetos, habilidades, ideas, y prácticas que circulan ya sea dentro de angostos espacios regionales o transcontinentales -y de hecho

⁸¹Ibid. p. 155

⁸²Ibid. p. 148

⁸³Ibid. p. 156.

⁸⁴Ibid. pp. 155-156

⁸⁵Ibid.

⁸⁶Lässig, 2016, p. 55

⁸⁷Ibid.

⁸⁸Raj, 2007, p. 23

⁸⁹Ibid. p. 8

⁹⁰Ibid. p. 18

globales-”⁹¹. En la misma línea, Carlos Sanhueza ha planteado que *“la ciencia moderna se logró no a través de la imposición unidireccional, sino más bien a través de la coordinación entre las prácticas locales y situadas, por un lado, y el conocimiento global y universal, por el otro”*⁹². Ante todo, tanto Sanhueza como Raj buscan *“arrojar nueva luz sobre la coproducción de lo local y lo global”*⁹³

Finalmente, resulta fundamental destacar las contribuciones de Sheila Jasanoff en torno a la categoría particular de la coproducción como herramienta conceptual dentro de este escrito. Desde los llamados Estudios de Ciencia y Tecnología (CyT), las reflexiones de Jasanoff confluyen en la constatación de que el reconocimiento y relevancia de fenómenos como las *“interacciones entre gentes, ideas, instituciones y objetos materiales (...) desafía muchas de las categorías básicas del pensamiento social -como la agencia y estructura, natura y cultura, ciencia y política, estado y sociedad-. Los discursos económicos, sociológicos y políticos carecen del vocabulario para hacer sentido de los desiguales y desordenados procesos por los que la producción de ciencia y tecnología se enlaza a las normas sociales y jerarquías”*⁹⁴. Desde allí, plantea que *“en amplias áreas de la actividad humana tanto pasada como presente, ganamos poder explicativo pensando en los órdenes naturales y sociales siendo producidos conjuntamente (2). De acuerdo a la autora, “las maneras en las que conocemos y representamos el mundo (natural y social) son inseparables de las maneras en las que elegimos vivir en él. El conocimiento y sus encarnaciones materiales son al mismo tiempo productos del trabajo social y constitutivas de formas de vida social”*⁹⁵

De esta manera, su trabajo constituye una elección metodológica que permite dilucidar relaciones más claras entre conocimiento y experticia; prácticas técnicas y objetos materiales; niveles macro y niveles micro de las agencias. Al mismo tiempo, da cuenta de las preocupaciones normativas de la teoría política y la filosofía moral, *“revelando dimensiones éticas, valóricas, legales y de poder dentro de las formaciones sociales, materiales y epistémicas que constituyen la ciencia y la tecnología”*⁹⁶. En torno a la pregunta metodológica fundamental *“¿en qué niveles de agregados sociales (laboratorios, comunidades, culturas, la nación, el estado, la humanidad), y en qué tipos de espacios o estructuras institucionales tiene sentido buscar coproducción?”*⁹⁷, la autora plantea tres dimensiones empíricas fundamentales de estudio: la *“emergencia y estabilización”* de nuevos objetos o fenómenos; el formulamiento y resolución de *“controversias”*; y la *“inteligibilidad y portabilidad”* de los productos de la ciencia y tecnología a lo largo del tiempo, el espacio y los contextos institucionales⁹⁸.

⁹¹Ibid. p. 21

⁹²Sanhueza, 2018, p. 18

⁹³Raj, 2007, p. 22

⁹⁴Jasanoff, 2006, p. 2

⁹⁵Ibid.

⁹⁶Ibid. p. 4

⁹⁷Ibid. p. 5

⁹⁸Ibid.

Igualmente, define que la síntesis teórica “*parece inconsistente con el temperamento de un campo que ha tendido a rechazar las historias totalizantes*”, por lo que el “*énfasis en lo contingente, lo local y temporalmente situado, lo tácito y lo ambivalente*” se materializan por medio de una “*riqueza de detalle acerca de las acomodaciones hechas por practicantes particulares sobre desafíos específicos, confusos y locales en encuentros que huelen más a un bricolaje que a método científico idealizado*”⁹⁹. Como tal, cuestiona fundamentalmente el concepto ilustrado de la “objetividad” y lo sitúa en medio de las políticas públicas, otorgando un valor metodológico central tanto a los actores como a sus prácticas y agencias: “*los políticos se ganan nuestra confianza por medio de demostraciones de virtud epistémica, las que en el mundo moderno incluyen la capacidad de producir y actuar sobre conocimiento objetivo (...). Las prácticas de producción de conocimiento para las políticas públicas están influenciadas culturalmente, dispersadas institucionalmente, distribuidas a lo largo del tiempo y el espacio, e involucran la fabricación de normas epistémicas que no están dadas en la lógica o naturaleza. Sin embargo, por medio de prácticas institucionales atrincheradas, estas normas se vuelven naturalizadas y dadas por sentado (...). Al clamar objetividad, los tomadores de decisiones reivindican raciocinio, trascendiendo puntos de vista e intereses*”¹⁰⁰. Estas reflexiones resultan útiles para una posterior caracterización normativa e ideológica de las transformaciones pedagógicas

c. Modernización, crisis y circulación pedagógica.

La presente investigación se sitúa entre un mundo percibido como notoriamente viejo y decadente y la inevitable consolidación de uno nuevo y vertiginoso durante los años que siguieron al polémico 1900. Específicamente, desde el trabajo realizado por una multitud de “comisiones” que durante aquel periodo surcaron las Conferencias internacionales, delegaciones diplomáticas y Exposiciones Mundiales construyendo fórmulas para la consolidación de la Nación, el Progreso y la reforma de las instituciones económicas, políticas y culturales -tanto dentro de las potencias coloniales del desarrollo como entre los sometidos lindes del Sur-. El presente apartado busca situar los antecedentes teorico-metodológicos explorados dentro de un mundo viejo que se narraba moribundo, y la ansiolítica pulsión política, profesional y epistémica por dilucidar, aprehender y administrar los perfiles del siguiente.

En efecto, en el transcurso del siglo XIX acontece la “*creación de una economía global*”¹⁰¹, en el marco de una “*nueva era de expansión nacional en la que (...) el estado desempeñaba un papel cada vez más activo y fundamental tanto en los asuntos domésticos como en el exterior*”¹⁰². Esta “*nueva fase del desarrollo capitalista*”¹⁰³ ya se caracteriza por la búsqueda

⁹⁹Jasanoff, “The Practices of Objectivity in Regulatory Science” en Camic, Gross, Lamont, 2011, p. 337

¹⁰⁰Ibid. p. 335

¹⁰¹Hobsbawm, 2009, p. 71

¹⁰²Ibid. pp. 68-69

¹⁰³Ibid.

de un nuevo sistema político, cultural y económico por el cual estimular “a las masas, y en especial a los elementos potencialmente descontentos, a identificarse con el estado y la nación imperial, dando así, de forma inconsciente, justificación y legitimidad al sistema social y político representado por ese estado”¹⁰⁴. De esta manera, “la historia intelectual del siglo XIX está marcada principalmente por esa disciplinarización y profesionalización del conocimiento, es decir, por la creación de estructuras institucionales permanentes diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir a los productores de conocimiento”¹⁰⁵

En su segunda mitad, sin embargo, “la utopía progresista ya se había convertido en una ideología (...) en evidente contradicción con el estado real de la sociedad” y “junto a los nuevos modos de control de los movimientos populares se pondrá en marcha un movimiento intelectual” dentro del cual “la teoría sobre las nuevas relaciones de las masas con la sociedad constituye uno de los pivotes fundamentales de la racionalización con que se recompone la hegemonía”¹⁰⁶. Ante todo, “para su materialización fue necesario un cuestionamiento de las creencias religiosas, políticas y sociales; así como la creación de condiciones de existencia y de pensamientos enteramente nuevas, a consecuencia de los modernos descubrimientos de la ciencia y de la industria”¹⁰⁷ En la medida que “el verdadero problema que una psicología de las masas debe enfrentar es “el problema de la sumisión del hombre a la autoridad”, “las creencias se reubican en el espacio de la comunicación, de su circulación en la prensa. La masa es convertida en público, y las creencias en opinión”¹⁰⁸ Y así, “entre 1895 y 1910, se produjo entre artistas e intelectuales europeos una fuerte respuesta a los gobiernos oligárquicos (...) Todos sintieron que la Europa oficial de su tiempo era una sociedad gastada, hipócrita, venal, corrupta y envejecida”¹⁰⁹

El escenario nacional, por su parte, no se encuentra exento en este proceso. “A fines del XIX, el país ha entrado en un acelerado proceso de modernización” y “la vinculación en términos de producción y consumo a una formación económica internacional desencadena una serie de tensiones y desafíos”¹¹⁰ Así, “la estructura del gasto de un Estado enriquecido por el salitre muestra el objetivo, común a la mayoría de los países occidentales, de expandir y unificar el territorio por medio de la administración, las comunicaciones y la educación”¹¹¹, en un marco de “reelaboración identitaria en la que subyace (...) la preocupación por mantener la cohesión social”¹¹². Puede afirmarse “que en las primeras décadas del siglo XX se gestó un movimiento cultural que indica claramente que un modelo de sociedad y de

¹⁰⁴Ibid. p. 79

¹⁰⁵Wallerstein, 1999, p. 9

¹⁰⁶Martín-Barbero, 2003, p. 32

¹⁰⁷Karam, 2004, p. 27

¹⁰⁸Martin-Barbero, 2003, pp. 37-38

¹⁰⁹Subercaseaux, 2011, p. 54

¹¹⁰ Ibid. p. 217

¹¹¹Serrano, Ponce de León, Rengifo, 2013, p. 21

¹¹²Subercaseaux, 2011, p. 211

*modernización se agota y que de sus propias entrañas comienza a surgir otro distinto*¹¹³, y corresponde “*a un período en que la modernización acelerada y sus desbordes inciden en la sensación de crisis, crisis que se convierte en las tres primeras décadas en un tópico persistente*”

En el marco del denominado Parlamentarismo y la creciente “*territorialización de la política*” -por medio de “*su expansión a nuevas redes que ligaban el poder local con el central*¹¹⁴-, “*los conflictos religiosos habían perdido su sentido luego de las leyes laicas de 1880. Sin embargo, estaban más vivos de lo que se suele recordar y se concentraban en el Estado docente.*”¹¹⁵. De esta forma, si bien el desarrollo de la legislación educativa estuvo marcado en la primera mitad del siglo XIX por los objetivos en torno a la formación de una élite ilustrada desde la educación privada y secundaria¹¹⁶, la segunda mitad implicó la consolidación de la instrucción primaria como método para forjar la unidad nacional a través de un vínculo popular común y homogéneo¹¹⁷. Dentro de aquel, “*ningún debate cristalizó de manera tan nítida los cambios como la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria.*”, en tanto “*bajo el rótulo de obligatoriedad estaba comprendido el deber de los padres de enviar a sus hijos a la escuela, y junto a ello la extensión, gratuidad y universalidad como un compromiso público de los gobiernos centrales, los estados federales o los municipios.*¹¹⁸ Si bien “*fue un debate clásicamente liberal*”, al “*tratarse de la extensión de la educación popular, tiene también un carácter social*”¹¹⁹ y político, por cuanto la obligatoriedad y laicidad de la misma se encuentra postulada en los programas del radicalismo desde 1888.¹²⁰ Así, dentro de este contexto la escuela se perfila como un agente de cambio en el centro de las discusiones políticas¹²¹

Como señala Nicole Araya en su trabajo *Escolarizados y virtuosos*, “*las letras jugaron un papel central en la organización de las sociedades y fueron, además, promovidas desde el Estado porque, como señala Julio Ramos (2009), la escritura fue el lugar desde el cual se proyectaron modelos de comportamiento, normas para inventar la ciudadanía y fronteras simbólicas*”¹²² Así, en el contexto de la modernización, “*los ejes giraban en torno a la pedagogía moderna y al uso de métodos adecuados*”. Así, por ejemplo, el Inspector General de Instrucción Primaria, José Abelardo Núñez, en su discurso de apertura del Primer Congreso Pedagógico Nacional, celebrado en Santiago en 1889, declaraba que la escuela pública seguía siendo “*en el mundo civilizado la base más sólida i segura del progreso i del*

¹¹³Ibid. p. 59

¹¹⁴Serrano, Ponce de León, Rengifo, 2013, p. 22

¹¹⁵Ibid. p. 25

¹¹⁶Ibid.

¹¹⁷Ibid.

¹¹⁸Ibid.

¹¹⁹Ibid.

¹²⁰Ibid.

¹²¹Ibid.

¹²²Araya, 2019, p. 16

vigor de los pueblos modernos”¹²³; de igual forma, la convocatoria de aquel Congreso - Firmado por Balmaceda y su ministro de instrucción pública Julio Bañados Espinosa- declaraba como objetivo debatir “*medios prácticos para implantar desde luego en Chile, absoluta o relativamente, la enseñanza primaria obligatoria y cantidad mínima de conocimientos que deben exigirse*”¹²⁴

De igual manera, el desarrollo institucional educativo en Chile durante el transcurso completo del siglo XIX da cuenta de una preocupación perpetua por materializar un control efectivo del Estado sobre el servicio educativo, perfilándose la construcción de medios y medidas para ello. En 1837, las funciones de la cartera de Justicia, Culto e Instrucción Pública del régimen portaliano incluyen: “*Promover y dirigir la instrucción y educación pública en toda la República*” y, asimismo, “*la inspección sobre todos los establecimientos de educación que existieren en el territorio de la República*”¹²⁵, mediante un sistema de *visitadores* articulado a partir de 1846¹²⁶ Estos *visitadores* se perfilan como actores centrales para la consolidación y administración del servicio, en tanto la práctica de la *visita* progresivamente se institucionaliza como método de control y administración estatal sobre el territorio; adicionalmente, constituyen la fuente más abundante de datos respecto al estado de la Instrucción Primaria durante el siglo XIX y comienzos del XX, y sus informes pueden leerse tanto en fuentes oficiales como en la prensa nacional -develando un interés generalizado en su lectura-¹²⁷. En esta línea, su desarrollo puede rastrearse hasta la promulgación de la Ley General de Instrucción Primaria en 1860, mediante la que se creaba una Inspección General de Instrucción Primaria que “*vigile y dirige la instrucción primaria en toda la República*”. Esta misma “*estaría formada por el Inspector General, nombrado por el Presidente de la República, y un visitador de escuelas para cada una de las provincias del Estado*”¹²⁸ Ante todo, fueron formalizados por las normativas de 1883, implementadas tras el retorno de José Abelardo Núñez de su viaje a Estados Unidos -1878-1882- y su nombramiento como Inspector General de Instrucción Primaria¹²⁹. De igual manera, destaca en esta línea el rol de las *Comisiones* como figuras técnicas utilizadas formalmente por el Estado a partir de 1892, cuando comenzó a funcionar la “*Comisión de Instrucción Primaria*” que “*proponía al gobierno medidas concretas tendientes a mejorar la calidad de la enseñanza*”¹³⁰. Esta misma fue disuelta en 1897 y sustituida por el “*Consejo de Instrucción Primaria*”, que funcionó a su vez hasta 1915¹³¹; como tales, constituyen las estructuras y redes políticas responsables de la producción del Informe de 1911 y centrales a la periodización de este escrito para

¹²³Congreso Nacional Pedagógico, 1890, p. 12

¹²⁴ Ibid. pp. 4-5

¹²⁵Ministerio de Educación, 2017, p. 5

¹²⁶Ibid. Pág. 6

¹²⁷Mancilla, 2005, p. 50

¹²⁸Ministerio de Educación, 2017, p. 7

¹²⁹Puebla, “Educación Primaria”, en Guerin de Elgueta, 1928, p. 10

¹³⁰Ministerio de Educación, 2017, p. 8

¹³¹Ibid.

entender la relación entre actores que articulan las transformaciones pedagógicas y administrativas a comienzos del siglo XX.

En línea con el interés en *actores y agencias* perfilado en el apartado anterior, resulta relevante la contextualización sobre esta *controversia* planteada por Patrick Barr, quien postula que *“muchos prominentes profesores, burócratas, políticos, e intelectuales compartían la creencia de que la educación era un componente necesario de la modernización, un eje de la democracia liberal, y una clave para la paz social entre las líneas de clase”*¹³². En torno a diversas organizaciones políticas e intelectuales, como la ANE fundada en 1904¹³³, *“imaginaron un Chile en el que la cultura, en el sentido pedagógico del término, de alguna manera contrarrestaría las fuerzas sociales centrifugas de la modernización”*¹³⁴, y palparon que *“el extendido conflicto sobre la democratización cultural en la forma de la educación primaria obligatoria demostraba una división entre miembros de bloques sociales que pensaban de maneras diferentes la cultura y la “nación”. En los debates públicos, muchos reformistas expusieron un “nacionalismo progresivo” que incluía a miembros de las clases bajas en su comunidad nacional imaginada. En respuesta, los tradicionalistas defendieron sus privilegios culturales y, a veces, cuestionaron el patriotismo y los motivos políticos de los reformadores”*¹³⁵

Destacan a este respecto, para el cambio de siglo, el proyecto del radical y promotor de la educación popular Pedro Bennen en 1902, cuya presentación contaba con el beneplácito tanto de la Comisión de Instrucción Pública como del ministro del interior Ramon Barros Luco y que, sin embargo, fue rechazado por una oposición liberal-conservadora. Si bien *“algunas de las normativas adoptadas en la ley de 1920 se encontraban ya insinuadas o tenían una filiación o identidad con el articulado de la propuesta de Bennen”*¹³⁶, existían dos diferencias cruciales que explican su aprobación en 1920 y no en 1902: *“todavía no era percibida con tanta fuerza la necesidad de comprender a la escolarización como una herramienta de cohesión social y unidad nacional, como sí lo comenzó a ser conforme aumentaron los ciclos de protesta y movilización social (...). En segunda instancia, otra limitante que tuvo la propuesta de 1902 (y que es atribuible más bien a su formulación) es que, a diferencia de lo que sí sucedería en 1920, no contaba con un diagnóstico o fundamentación económica ni una estimación de sus costos. Ello permitió que sus opositores pudieran, sin necesidad de disponer de cifras en la mano, impugnarla desde el “sentido común”*¹³⁷, constatación que se demostrara situada en el centro de la producción del Informe de 1911

¹³²Barr, 2001, p. 141

¹³³Ibid. p. 155

¹³⁴Ibid. p. 171

¹³⁵Ibid. p. 164

¹³⁶Pérez Navarro, Toro Blanco, “Ley de Educación Primaria Obligatoria: Discusión, promulgación y primeros años de implementación”, en Falabella y García-Huidobro, 2020, p. 10

¹³⁷Ibid.

Para la presente investigación focalizada en la circulación de dichas prácticas y conocimientos pedagógicos por medio de sus *controversias*, resultan fundamentales las reflexiones de Sol Serrano al plantear que *“el proceso de la discusión es tanto o más interesante que la ley misma y la obligatoriedad como tal es más significativa por lo que representa que por su eficacia”*¹³⁸

De igual manera, la preocupación por una medialidad de espacios, estructuras y redes puede ser abordada desde la investigación realizada por Damiano Matasci en torno a los Congresos Internacionales de Educación. En ella postula la relevancia de esta instancia política y profesional para el estudio de una circulación de conocimiento pedagógico en la Europa occidental entre 1876-1910. El autor señala que, en tanto *“las estructuras institucionales, sus funciones sociales y económicas, así como la coordinación de varios niveles de enseñanza, estaban en el centro de polémicas “transnacionales”, “las conexiones transnacionales y el uso de referencias extranjeras jugaron un rol importante en la formación de los sistemas educacionales modernos”*¹³⁹ De igual manera, *“más que discusiones sobre un modelo educativo universal, los congresos internacionales propusieron un amplio espectro de cambios posibles acorde a los diferentes contextos nacionales”*, por lo que *“la esfera internacional puede ser vista como una estrategia para mejorar la legitimidad científica y reformista”*¹⁴⁰ En línea directa, el autor plantea que en este escenario *“los expertos constituyeron una red elitista y exclusiva, mayormente compuesta por profesores universitarios e inspectores escolares quienes buscaron identificar un set central de problemas e influenciar las políticas nacionales”* conformando una *“comunidad epistémica”*¹⁴¹ De igual manera, en el contexto nacional *“la búsqueda de un equilibrio entre la educación, la capacitación de actores económicos cualificados y la producción de una élite social”*¹⁴² *“llevó al gobierno del presidente Santa María a enviar una misión pedagógica a Berlín integrada por Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez con el objeto de recabar información respecto de los adelantos pedagógicos que se venían suscitando en dicho país”*¹⁴³, y corresponde a un hito dentro del proceso que enmarca la presente investigación. Adquiere relevancia, entonces, la dimensión práctica y material que posibilita estos intercambios y articula las diferentes interpretaciones y respuestas institucionales a la crisis. Esta dimensión está caracterizada por una intensa actividad científica y diplomática en el último tercio del S. XIX, llevada a cabo tanto dentro del territorio nacional como desde la multitud de actores y expertos que recorrieron las instituciones y redes occidentales recopilando y estudiando los sistemas educativos modernos bajo la figura de maestros delegados y comisiones al extranjero.

¹³⁸Serrano, Ponce de León, Rengifo, 2013, p. 25

¹³⁹Matasci, 2015, p. 218

¹⁴⁰Ibid. p. 232

¹⁴¹Ibid.

¹⁴²Ibid. 218

¹⁴³ Sanhueza, 2011, p. 31

Finalmente y, ante todo, “*la escuela fue un artefacto propio de la modernidad y constructora, a la vez, de dicha modernidad, convirtiéndose en un dispositivo que construyó subjetividades, pues en ella se aprendía a conocer el mundo*”¹⁴⁴: “*las letras ocuparon un papel central en la construcción de la nación al representar lo civilizado, pero también al contribuir a la creación de una nueva sociedad, pues “escribir en ese mundo, era dar forma al sueño modernizador; era civilizar: ordenar el sentido de la ‘barbarie’ americana*”¹⁴⁵. De esta forma, constituyó un “*dispositivo capaz de generar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX*”¹⁴⁶ y un espacio donde se perfilaba la base epistémica y racional de la sociedad moderna. En la misma línea, resulta pertinente que “*la escuela buscaba forjar un nuevo tipo social en el siglo XIX: el ciudadano de la nación. El discurso escolar imprimió así una determinada forma de entender la niñez (moderna, civilizada, letrada, etc.) en detrimento de la diversidad social existente, de manera que, por ejemplo, la infancia indígena, obrera, pobre y/o popular quedó subordinada al discurso hegemónico escolar promovido por el Estado y que legitimó solo una forma de ser niña o niño: la infancia letrada que asiste a la escuela*”¹⁴⁷ Esta situación constituye el origen de las posteriores dificultades políticas, económicas y epistémicas enfrentadas por los proyectos de expansión educativa enmarcados en la naciente “cuestión social” y las problemáticas de la extensión y asistencia escolar. Por tanto, en la presente investigación estos procesos se problematizan como productos históricos particulares construidos por categorías y prácticas locales, tensionadas en Chile por una comunidad epistémica que a partir de 1880 activamente buscó integrar actores y expertos en contextos y redes internacionales de conocimiento pedagógico; estas, ante todo, buscaban legitimar, criticar y negociar los métodos y las condiciones para la construcción nacional.

Por último, antes de iniciar el estudio propiamente tal resulta necesario clarificar la organización interna de este escrito. Con el objetivo de problematizar relaciones constitutivas entre estos desarrollos institucionales y pedagógicos de comienzos del siglo XX y el cuerpo de reflexiones, interrogantes, conceptos y metodologías perfilado en el apartado anterior, la presente investigación se divide en tres capítulos: En el primero, se realiza una caracterización inicial del Informe de 1911 como objeto de investigación y de la delegación a Buenos Aires como caso de estudio; en esa línea, el primer capítulo se propone una síntesis de los objetivos y problemáticas identificadas en el Informe y una breve caracterización de las redes profesionales y burocráticas que participan en la articulación de diagnósticos centrales y complementarios dentro del mismo. El segundo capítulo, a su vez, concierne a la caracterización del Informe en sí mismo como *práctica coproducida* desde la caracterización y funcionamiento de la Comisión Delegada y la organización de las partes del Informe; así mismo, incluye una descripción de prácticas y métodos relevadas por la Comisión delegada

¹⁴⁴Araya, 2019, p. 27

¹⁴⁵Ibid. p. 25

¹⁴⁶Ibid. p. 18

¹⁴⁷Ibid. pp. 20-21

como parte de sus observaciones empíricas en los establecimientos argentinos. Finalmente, el tercer capítulo procura establecer relaciones constitutivas y significativas entre el Informe de 1911 y las discusiones políticas y profesionales que caracterizan el escenario nacional e internacional de *crisis*; de esta forma, busca perfilar el caso de la Comisión delegada como parte de una circulación y *controversia* política y social de gran escala a comienzos del siglo XX.

1. El Informe: síntesis, actores y redes de diagnóstico

En primer lugar, en torno a una caracterización inicial de la fuente y objeto de estudio de la investigación -que ilustre sus relaciones con el cuerpo bibliográfico-, podemos situar sus dimensiones materiales de producción y circulación dentro de las transformaciones institucionales derivadas de la “*territorialización de la política*” finisecular. Atendiendo a una dimensión centrada en las redes materiales, agencias y actores del conocimiento, estas transformaciones dan cuenta de una producción institucional intensificada de redes nacionales e internacionales en torno a los cuerpos políticos, técnicos, y pedagógicos durante el ciclo parlamentario. Esta producción concierne a las dimensiones epistémicas de los “*cuerpos de conocimiento*”, desplegadas por medio de determinados documentos, informes y diversos *objetos coproducidos* para circular en determinadas redes de actores y estructuras y, precisamente, de este esquema y procesos es da cuenta una historia del denominado “*Informe que presenta al Supremo Gobierno la Comisión de Maestros delegados para estudiar el sistema escolar de la ciudad de Buenos Aires*”

A este respecto, el *Informe* fue publicado originalmente en 1911 en la *Revista de Instrucción Primaria*, órgano creado “*por Decreto de 23 de julio de 1886*” para su “*publicación mensual y de distribución gratuita en todos los establecimientos públicos y particulares*”. Fue dirigida por José Abelardo Núñez (Inspector General de Instrucción Primaria) y Darío Salas -entre otros- y la misma circuló durante 25 años. Tenía por objetivo “*orientar y apoyar cultural y técnicamente a los centenares de preceptores y preceptoras que se desempeñaban en escuelas fiscales, municipales y particulares*”, por lo que “*fue una publicación indispensable como instrumento estatal de desarrollo de la enseñanza primaria*”. Adicionalmente, junto a la redacción de artículos de pedagogía y temas culturales coexistían los informes de Visitas sobre el estado de diferentes establecimientos. “*De este modo, no solo las autoridades conocían la marcha del sistema, sino también los mismos preceptores podían verse reflejados en la Revista*”¹⁴⁸ Como tal, los documentos publicados y producidos por este medio forman parte de la circulación de transformaciones educacionales y sus redes de actores conformadas entre 1880 y 1910, incluyendo al *Informe* de la *Comisión Delegada*.

No obstante, lo anterior, la edición particular del *Informe* analizada por esta investigación proviene directamente de la publicación de la Inspección General de Instrucción Primaria, y corresponde al número 8 de su *sección técnica*, publicado en 1912 y reimpresso un año

¹⁴⁸Soto Roa; Núñez Prieto, 2004, pp. 10-11

después. En sí mismo constituye un documento de 147 páginas, compuesto por los informes presentados por los 6 docentes conformantes de la Comisión, en torno al funcionamiento de las diversas ramas del aparato educacional bonaerense. La *Comisión* en sí misma estaba compuesta por los y las docentes Rafael L Diaz Lira, Francisco O J Jenschke, Brígida Walker, Adriana Valdivia, Ismenia Vélez y Ángel P Tapia. A su vez, el objetivo de la misma consistió en dar cuenta al aparato institucional chileno de las observaciones realizadas durante el viaje en 1911, objetivo que la Comisión explicita para iniciar el documento: “*Comisionados por el Supremo Gobierno para visitar las escuelas Normales i Primarias de Buenos Aires i Montevideo, con el objeto de imponernos de su estado i aprovechar lo que estimáramos necesario para la mejor atención de los intereses educacionales de nuestro país, nos es grato dar cuenta a US. del resultado de nuestras tareas.*”¹⁴⁹ En tanto las reflexiones perfiladas invitan a “*pensar siempre cada texto, imagen, acción, y objeto como el rastro de un acto de comunicación, con receptores, productores, y modos y convenciones de transmisión*”¹⁵⁰, en esta primera parte debemos necesariamente preguntarnos: ¿Qué fenómenos y problemáticas se encuentran perfiladas en el Informe? ¿Qué agencias y redes de actores permiten una comprensión de las mismas? De igual manera, ¿Qué relación existe entre estas conexiones agenciales y los contenidos del Informe?

El documento se encuentra estructurado en 2 partes fundamentales: la primera, dedicada a un tratamiento general de la Instrucción Primaria y Normal argentina desde las relaciones entre el Gobierno Nacional y las jurisdicciones provinciales; y la segunda, consistente en una descripción detallada del funcionamiento de la Instrucción Primaria en la Ciudad de Buenos Aires incluyendo su organización, planes de estudio, personal docente y administrativo, infraestructura y equipamiento, estadísticas de gastos, los diversos métodos y procedimientos practicados en el aula, etc. Dentro de ese esquema, el Informe se preocupa de 4 problemáticas o tópicos fundamentales: En primer lugar, el Informe caracteriza la organización burocrática de la Instrucción Pública Nacional, fundamentalmente desde la identificación de sus alcances materiales y políticos en el contexto de las relaciones entre Poder central y provincias. A este respecto, para los maestros resulta fundamental la influencia de las reformas trasandinas de 1870 que establecen la figura jurídica de la “*Lei de Educación Común, dictada por la Legislación provincial*” y particularmente a la misma¹⁵¹ En la misma línea, se preocupan por ilustrar una preocupación profesional respecto a la propiedad, reparación y estado tanto de la infraestructura escolar como de los instrumentos materiales utilizados por los y las maestras, perfilando el carácter limitado de estos últimos y el papel activo y significativo de los docentes¹⁵² En tercer lugar destaca la preocupación por el control de la asistencia, sobre el cual realizan una caracterización problemática de su desarrollo hacia el final del Informe¹⁵³

¹⁴⁹Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 7

¹⁵⁰Secord, 2004, p. 661

¹⁵¹Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p.12

¹⁵²Ibid. p. 28

¹⁵³Ibid. p. 135

Finalmente, debemos mencionar la descripción metódica de nuevas tendencias pedagógicas trasandinas, tendientes a una enseñanza definida como *práctica, sintética y moral*¹⁵⁴

De esta forma, la *Comisión* delegada describe el sistema argentino como un modelo a nivel regional¹⁵⁵ y, a partir de sus observaciones, los delegados plasman en el *Informe 2* diagnósticos centrales y complementarios:

1. Por una parte, el fracaso del modelo trasandino de *instrucción primaria* entendido desde la lógica federalizada de la *Lei de Educación Común* de 1884, “*en tanto despojó al Poder Ejecutivo de toda intervención técnica i directiva en el mismo. En cambio, confió su dirección i control a instituciones colejiadas i a diversos funcionarios, jerarquizándolos entre sí*”¹⁵⁶ En respuesta, destacan la progresiva hegemonía contemporánea del *Consejo Nacional de Educación de Buenos Aires* por sobre las instancias provinciales como un proceso de “*nacionalización de la instrucción primaria*”¹⁵⁷ Fundamentalmente, los perfiles y alcances de esta tensión jurisdiccional son identificados como “*efectos de una gran causa que ha venido obrando desde antiguo*”¹⁵⁸, la falta de coherencia o directriz central entre las ramas, contenidos y actores del servicio tanto a nivel provincial como nacional: la falta de una “*orientación científica i ordenada que contribuye a formar el carácter nacional*”¹⁵⁹ Adicionalmente, sostienen que las instancias educativas provinciales no han sido capaces de levantar un servicio educativo *dignamente* por sí solas, cuestionan la legitimidad y motivaciones de las mismas e identifican en torno a estas los límites materiales, infraestructurales y administrativos de la expansión educativa¹⁶⁰ En esa línea, resalta el valor y la relevancia de la denominada *Ley Laynez* de 1905, “*primera manifestación de estas ideas de nacionalización, o mejor de centralización*”¹⁶¹ -que habilitaba la creación de establecimientos por parte del Estado dentro de las jurisdicciones provinciales-, relevando el valor de una práctica legal y administrativa para la *resolución, estabilización y portabilidad*¹⁶² de determinados fenómenos en un contexto político-epistémico marcado por las necesidades de la *territorialización de la política*
2. Por otra parte, caracterizan la implementación de una instrucción pública como cuerpo de conocimiento fundamentado en determinados principios programáticos: Ante todo, rescatan los méritos de una educación *patriótica y moral* centrada en la

¹⁵⁴Ibid. p. 79

¹⁵⁵Ibid. p. 144

¹⁵⁶Ibid. p. 20

¹⁵⁷Ibid. pp. 137, 140

¹⁵⁸Ibid. p. 35

¹⁵⁹Ibid. pp. 35, 137.

¹⁶⁰Ibid. p. 137

¹⁶¹Ibid. p. 138

¹⁶²Jasanoff, 2004, p. 5

patria y la *nacionalidad* para contrarrestar las *consecuencias morales* de la inmigración europea¹⁶³ En la misma línea, reivindican el objetivo sintético que esta educación busca desplegar por medio de la enseñanza de la historia, “*por la especialidad de las materias que trata*”¹⁶⁴; en esencia, se la propone como conocimiento capaz de interrelacionar contenidos y articular una síntesis moral o *directriz central* extraviada entre los cuerpos de conocimiento impartidos en las aulas argentinas¹⁶⁵. Sin embargo, dentro de este esquema se detallan igualmente una serie de limitaciones y problemáticas identificadas en torno a esta cohesión programática, en tanto las tendencias señaladas “*han sido i son combatidas por muchos, con diversos argumentos políticos i pedagogicos*”¹⁶⁶ Adicionalmente, los delegados resaltan la dimensión fundamentalmente práctica de estas nuevas tendencias pedagógicas, calificando sus relaciones con los principios programáticos señalados¹⁶⁷ y reivindicando objetivamente sus resultados por medio de *demonstraciones de virtud epistémica*, relacionadas a las operaciones en torno al *conocimiento objetivo*¹⁶⁸

Así, la Comisión señala que “*el sistema escolar que ha creado la lei i del cual cuida este Consejo reposa sobre la escuela común, que se mantiene por el principio de la instrucción obligatoria, gratuita, i gradual, se realiza conforme a los métodos i procedimientos modernos de intuición i objetivación i se propone actualmente como fin constituir el carácter patriótico del niño*”¹⁶⁹ Adicionalmente, los delegados concluyen caracterizando el servicio de instrucción pública argentino en relación a la educación estadounidense -“*autónoma*”- y señalan que dicha influencia se debería al viaje del Inspector Jeneral Domingo Faustino Sarmiento a fines del S. XIX¹⁷⁰, revelando el rol central de los viajes diplomáticos y el conocimiento empírico para la construcción pedagógica en el periodo.

De esta manera, el *Informe* constituye un documento que da cuenta de una coproducción y circulación de conocimientos y prácticas afines a las investigaciones de autores como Hammar, Lässig y Jasanoff. Por un lado, en el Informe entran en *circulación* una serie de *dimensiones éticas, valóricas, legales y de poder dentro de las formaciones sociales, materiales y epistémicas*¹⁷¹, legitimadas como pertinentes para el debate local y relacionadas con las coyunturas críticas que movilizan nuevas asociaciones y prácticas. A su vez, el documento forma parte de una *controversia* “*caracterizada por argumentos acerca de los méritos, métodos pedagógicos, órdenes curriculares, y de la cantidad de diferentes formas*

¹⁶³Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 138

¹⁶⁴Ibid. p. 143

¹⁶⁵Ibid.

¹⁶⁶Ibid. pp. 141, 144

¹⁶⁷Ibid. pp. 136, 141

¹⁶⁸Jasanoff, 2011, p. 335

¹⁶⁹Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 142

¹⁷⁰Ibid. p. 145

¹⁷¹Jasanoff, 2004, p. 4

de conocimiento¹⁷² y, “antes que la verdad de una forma de conocimiento, el debate se resolvía en torno al valor de diferentes formas de conocimiento”¹⁷³ para una aplicación institucional. En suma, los dos procesos resaltados por los maestros como factores explicativos del desarrollo argentino se presentan interrelacionados a lo largo del *Informe*; existe una relación construida entre los diagnósticos *normativo* y *pedagógico*, así como una relación dialéctica entre las dimensiones prácticas, teóricas y normativas identificadas y valoradas en cada una, en tanto “*el conocimiento y sus encarnaciones materiales son al mismo tiempo productos del trabajo social y constitutivas de formas de vida social*”¹⁷⁴

De manera más precisa, el *Informe* versa fundamentalmente sobre problemas que los delegados buscaron identificar y poner en *circulación*, calificando su relevancia y respectivas problemáticas para la aplicación de políticas públicas en el contexto nacional. Constituye así una instancia que concierne tanto a las dimensiones de “*emergencia y estabilización*” de nuevos objetos o fenómenos, “*formulamiento y resolución de controversias*”, y de “*inteligibilidad y portabilidad*” de los diferentes objetos y cuerpos de conocimiento¹⁷⁵ De la misma forma, da cuenta de los procesos de *producción* y *circulación* de nuevos *objetos de conocimiento* como dimensiones materiales y complementarias, y nos permite ilustrar su carácter performativo y comunicativo desde la construcción de metas comunes, diagnósticos y métodos en torno un proyecto pedagógico racional y legítimo

Por otra parte, en torno a la pregunta por las redes de *actores* y *agencias* específicas implicadas en la articulación y comunicación del Informe dentro de un campo pedagógico, la presente investigación aborda cómo el funcionamiento y la composición del trabajo documental de la Comisión delegada da cuenta de “*cómo el conocimiento tradicional y basado en la experiencia puede volverse un recurso en tiempos de cambio social de gran alcance*”¹⁷⁶, y dice fundamental relación con la conformación e influencia de determinadas redes de poder como *medialidad* y *materialidad* de este conocimiento. En esa línea, nos permite dilucidar lo que Latour denomina el *desplazamiento*, por el cual “*se hace hablar a los grupos*”¹⁷⁷ para definirse metodológicamente frente a otros en una *controversia*¹⁷⁸ Como tal, el Informe nos permite identificar las dinámicas por las cuales “*los actores se definen unos a otros al actuar conjunta y heterogéneamente*”¹⁷⁹ y por las cuales -junto a los objetos y las redes, “*los medios y herramientas*”¹⁸⁰ - pueden operar bien como intermediarios -

¹⁷²Nilsson Hammar, “Conflict, consensus and circulation. The public debates on education in Sweden, c.1800–1830”, en Östling, Sandmo, Larsson Heidenblad, Nilsson Hammar y Nordberg, 2018, p. 145

¹⁷³Ibid. p. 156

¹⁷⁴Jasanoff, 2004, p. 2

¹⁷⁵Ibid. p. 5

¹⁷⁶Lässig, 2016, pp. 45-46

¹⁷⁷Latour, 2008, p. 54

¹⁷⁸Ibid. p. 45

¹⁷⁹Ibid. p. 74

¹⁸⁰Ibid. p. 64

predecibles y transparentes- o mediadores que *”transforman, traducen, distorsionan y modifican el significado o los elementos que se supone deben transportar”*¹⁸¹

De esta manera, podemos dar cuenta de cómo a lo largo del Informe los delegados complementan sus observaciones empíricas con una serie de referencias, antecedentes, obras e informes que consideran relevantes y pertinentes; dan cuenta del carácter y problemáticas de los cuerpos y prácticas de conocimiento *“según hemos podido formárnosla de lo que vimos i de los documentos que hemos consultado”*¹⁸² Así, por ejemplo, al comienzo del documento la Comisión precisa el itinerario y la organización tanto del viaje como del Informe producido, y en esa línea relata: *“En el curso del viaje, nos instruimos sobre la organización jeneral de las instituciones que íbamos a visitar, de modo que, cuando llegamos a Buenos Aires, ya teníamos las líneas jenerales de nuestro campo de investigaciones.”*¹⁸³ Estas referencias a determinadas prácticas y obras pueden pensarse como el *desplazamiento* de *objetos* del conocimiento específicos que encuentran su movilización por medio del documento en cuestión. Sin embargo, debemos primeramente atender a las dimensiones constitutivas de las redes involucradas e interesadas en la circulación de los mismos. Esta dimensión bibliográfica y documental del *Informe* da cuenta de determinados patrones y relaciones específicas entre los actores, y versa tanto de prácticas pedagógicas y administrativas en específico como de los lineamientos ideológicos del proyecto argentino¹⁸⁴ A su vez, da cuenta de la simbiótica relación entre el papel de los actores al *“proveer explicaciones polémicas de sus acciones así como de las de los demás”*¹⁸⁵ y sus dinámicas al criticar a otras agencias *“acusándolas de ser falsas, arcaicas, absurdas, irracionales, artificiales o ilusorias”* y definir las en tanto *antigrupos* en la circulación¹⁸⁶

Así, por ejemplo, respecto al estado actual de las Escuelas Normales en Buenos Aires los delegados se apoyan en el Informe que en 1911 habría presentado Ernesto Bavio en calidad de *Secretario Jeneral de Enseñanza Normal* argentina -cargo creado por el Consejo Nacional al comenzar a encargarse de las escuelas normales nacionales en 1910, bajo la presidencia de José María Ramos Mejía- y que tenía por objetivo *“verificar una investigación severa i minuciosa de los establecimientos que había recibido, con el objeto de establecer las reformas más urjentes”*¹⁸⁷ En 1909 el mismo Bavio habría integrado la comisión redactora del Plan de Estudios y Programas que perdurará en Argentina hasta la década de 1930, en calidad de Inspector Jeneral¹⁸⁸

¹⁸¹Ibid. p. 63

¹⁸²Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 140

¹⁸³Ibid. p. 8

¹⁸⁴Ibid. p. 8-9

¹⁸⁵Latour, 2008, p. 75

¹⁸⁶Ibid. p. 87

¹⁸⁷Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 28

¹⁸⁸Bavio, 1911, pp. 4-5

Respecto a aquel Informe de Bavio realizan un resumen “sin más ánimo de que se conozcan las analogías que puede haber con la situación de los mismos establecimientos entre nosotros”¹⁸⁹, y con esas perspectivas resaltan dentro del mismo: “Del informe aludido aparece «que la mayoría de las escuelas Normales de la Nación carece de edificios propios i adecuados. Unas funcionan en edificios arrendados i otras en edificios de Escuelas Primarias que se les han cedido.”; “«El material escolar en jeneral es mui deficiente. En unas el mobiliario es defectuoso i viejo; en otras los mapas son antiguos, etc., etc.”; “«Falta una inspección frecuente i adecuada, que se penetre bien de los fines de la Escuela Normal i refiera sus puntos de vista al profesional que ella forma, i a su prolongación natural: la escuela primaria.”; Finalmente, “«las Escuelas de Aplicación que deben ser modelos i prácticas i experimentales, se hallan profundamente perturbadas. Se admite en ellas un excesivo número de alumnos. Los grados están recargadísimos, contra todos los preceptos de la hjiene i de la pedagogía”¹⁹⁰.

De la misma forma, con el fin de legitimar estas constataciones, la Comisión recurre a un informe de 1902 presentado por el entonces Inspector Jeneral Pablo Pizzurno, quien “es uno de los educacionistas más distinguidos de la República vecina” y “decía cosas análogas” que “pueden sernos de utilidad”¹⁹¹: “Hablando del estado de la Enseñanza Normal, decía que, en la mayoría de esos establecimientos, la preparación que recibían los alumnos era deficientísima. Lo era desde el punto de vista de la instrucción, de la calidad i solidez de los conocimientos, i lo era también desde el punto de vista, más importante, de la educación, de la cultura, de las facultades intelectuales, i de la formación de los hábitos morales que puede favorecer la escuela”¹⁹². Así, en el Informe resalta su diagnóstico en torno al desarrollo y problemáticas que debía enfrentar una instrucción “práctica, sintética y moral”, revelándose igualmente relevante a este respecto las referencias provenientes de su obra “La Escuela Primaria”¹⁹³

A su vez, mencionan el Informe de 1908 del Consejo Nacional de Educación respecto a la educación moral y sintética (79), mencionado desde “las observaciones del Presidente señor Ramos Mejía” en torno a los programas en vigencia. La Comisión resalta sus reflexiones en cuanto a un “plan racional de estudios”, centrado en la instrucción moral y cívica que debía estar presente en todas las asignaturas como “coronamiento de toda la obra escolar”, “sobre todo, entre nosotros, que constituimos un país nuevo i de copiosa inmigración”¹⁹⁴ Añade también la Comisión: “«En cuanto a lo que respecta a la enseñanza objetiva, tiene por fin cultivar los sentidos, las facultades perceptivas i su esfera de acción ha de prolongarse hasta el tercer grado”¹⁹⁵

¹⁸⁹ Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 28

¹⁹⁰Ibid. p. 29

¹⁹¹Ibid. p. 30

¹⁹²Ibid. p. 31

¹⁹³Ibid. p. 77

¹⁹⁴Ibid. p. 83

¹⁹⁵Ibid. p. 84

Sobre estos informes y programas no dan *juicio*, en tanto “*nos habría sido imposible estudiar esos aspectos de la cuestión, por el escaso tiempo. Los hemos resumido brevemente para que sirvan de término de comparación a los que han de leer estas páginas*”¹⁹⁶ Esta dimensión objetiva y digna de virtud epistémica debe, sin embargo, entenderse articulada por una serie de agencias *mediadoras*, que transmiten interpretaciones y valores *a través* de las obras escogidas para complementar la dimensión empírica de la Comisión. Transmiten, ante todo, las posiciones particulares de los actores referenciados dentro del *desplazamiento* y movilizan una *controversia*. Esta incluye una operación particular de cada obra referenciada, en virtud de su carácter de *objeto* dentro del *desplazamiento*, que traduce las posiciones de los actores que originalmente las redactaron frente a posiciones pedagógicas y políticas contrarias; la *Comisión* opta por circular ciertas interpretaciones, transparentar ciertas posturas en particular y definir *antigrupos*.

Así, respecto a las reflexiones de Ernesto Bavio sobre el *orden moral* del campo destaca su postura en torno al relajamiento de la disciplina administrativa y la identificación de *actores* y *agencias* responsables de la “*descomposición moral que ha aquejado al país en estos últimos años*” Fundamentalmente: “*Los políticos se meten en la designación de los profesores i empleados, o en la concesión de becas i aun en la creación de Escuelas Normales.*”¹⁹⁷, alterando el correcto funcionamiento de la función pedagógica.

De igual manera, al hacer hablar a Pablo Pizzurno se preocupan por incluir sus reflexiones en torno a aquel *maestro* que “*se encierra en una cuadrícula, dentro de una norma inflexible, de un procedimiento consagrado, fuera del cual le parece que ya no es posible enseñar con éxito*”¹⁹⁸ Y, más explícitamente, el mismo Pizzurno señalaba respecto a las falencias del sistema: «*También otro tipo de maestros se ha producido entre nosotros, menos abundante por fortuna, pero más peligroso que el anterior, por cuanto a los defectos señalados agrega otros especiales. A él pertenecen los pedagogos que se dicen de la escuela «libre» i que teniendo su filosofía i su sistema propio, consideran a los demás como cristalizados. Para ellos, los autores consagrados en el mundo de las ciencias no tienen secretos, i los citan, i se citan entre sí, a cada rato, aunque sea para decir que en educación deben tenerse en cuenta las leyes de la evolución mental, que la enseñanza debe ilustrarse con objetos, que los museos i las escursiones escolares, «creación jennial de normalistas argentinos (sic) son convenientes, etc., etc.*»¹⁹⁹

En la misma línea, la *Comisión* se hace parte de una *controversia* en la que mantienen posturas “*combatidas por muchos*”. Por ejemplo, dan cuenta de los enfrentamientos académicos y políticos respecto a la tendencia *nacionalizadora* del Consejo de Educación y

¹⁹⁶Ibid. p. 35

¹⁹⁷Ibid. p. 30

¹⁹⁸Ibid. p. 32

¹⁹⁹Ibid. p. 33

la oposición a la misma por parte de la Asociación de Maestros de la provincia de Buenos Aires, materializada en una votación desfavorable a la *nacionalización* de la instrucción primaria en el Congreso Pedagógico de San Juan de 1911²⁰⁰ Señalan que los detractores a la misma “*han dicho, entre otras cosas, que no es conveniente ni posible que la escuela primaria tome sobre sí la responsabilidad de mantener el sentimiento de la nacionalidad en el país, pues este, para que sea la fuerza social que debe ser, ha de concurrir con otros factores, sobre los que no influye la escuela*”²⁰¹, posición no compartida del todo por la *Comisión Delegada*, como se evidencia posteriormente.

Por ahora, debemos señalar que estas coincidencias y discrepancias nos permiten ilustrar los perfiles de una comunidad epistémica transnacional²⁰²; una red de actores diversos que movilizaron la circulación de determinados objetos y prácticas tensionadas política y valoricamente dentro de una coyuntura de debate y cambio social. Así el *Informe de 1911* da cuenta de diversas conexiones entre la dimensión profesional o pedagógica y la dimensión institucional y diplomática situadas en la raíz del proceso de producción y comunicación del *documento* en una perspectiva de *red*. Así, por ejemplo, al momento de introducir las reflexiones de Bavio respecto a la educación normal bonaerense, relatan: “*Cuando nosotros nos encontrábamos en Buenos Aires, el jefe de esta Oficina, señor Bavio, presentó el informe que contenía los resultados de la investigación que se le había encomendado. Nuestro Inspector Jeneral lo conoció i el señor Bavio hizo referencias a él en varias de sus conversaciones con nosotros.*”²⁰³ Estas redes, conformadas por políticos y pedagogos, son además honradas por la *Comisión* al finalizar su documento, deseando “*manifestar aquí su gratitud por la ayuda que le prestaron para el mejor desempeño de sus tareas, tanto el señor Ministro Plenipotenciario de nuestro país, don Miguel Cruchaga Tocornal, como el Presidente del Consejo Nacional de Educación, señor don José M. Ramos Mejía i los demás funcionarios dependientes del Consejo, que nos suministraron los datos que necesitábamos i nos acompañaron en nuestras visitas con una benevolencia i cortesía dignas de constante recordación*”²⁰⁴

A su vez, la propia *asociación* que constituye la *Comisión Delegada* como ente delinea y problematiza en el Informe una serie de *objetos* y *agencias* entre la escuela, la administración y la *nacionalización* de la instrucción primaria en torno a dos diagnósticos complementarios: Los problemas en el servicio educacional son entendidos desde la crisis administrativa y moral de las políticas federales, sociales y nacionales del S. XIX argentino; en respuesta, la comisión releva ciertos instrumentos o procesos técnicos y administrativos del Estado en materia de *instrucción pública* que circulan como objetos con diferentes roles, llámese la *Ley Laynez* o la *educación práctica, sintética y moral*. De esta forma, permite entender estas

²⁰⁰ibid. p. 141

²⁰¹ibid.

²⁰²Matasci, 2015, p. 218

²⁰³Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p.. 28

²⁰⁴ibid. p. 144

redes, objetos y actores como “*mediadores visibles* antes de volverse *intermediarios invisibles, asociales*.”²⁰⁵ Esta dimensión coproducida de *cuerpos normativos* y *agencias pedagógicas* responde a las relaciones entre *práctica* (*phronesis*) y *técnica* (*poiesis*) categorizadas por Hammar²⁰⁶, y constituye la dimensión fundamental de relaciones prácticas, epistémicas y políticas que revelan al *Informe* presentado por la *Comisión* como un *objeto mediador de conocimientos*, destinado a contribuir en la construcción de nuevos modelos hegemónicos de transformación social dentro de un escenario crítico transnacional. De la misma forma, tal dimensión permite confirmar el rol que dicha *Comisión* desplegó -mediante la construcción de dicho *Informe*- dentro de una red profesional, heterogénea y transnacional²⁰⁷ de *asociaciones institucionalizadas* responsables de la circulación de objetos, prácticas y valores pedagógicos a comienzos del S. XX

2. Práctica y coproducción, la doble naturaleza del Informe.

En torno a una caracterización de las *prácticas* implicadas en la producción y comunicación del Informe -contenidas en su segunda parte, concerniente a las visitas y observaciones empíricas de la *Comisión* en determinados establecimientos argentinos-, primeramente, se debe dar cuenta de la relación existente entre el funcionamiento de la *Comisión* en tanto ente *visitador* y la organización del Informe como *objeto coproducido* de *circulación* pública y profesional.

Por un lado, tanto la naturaleza de la composición del trabajo como la distribución de tareas articulada en torno a él responden a una instancia coproducida y propia de “*procesos de negociación entre especialistas, o go-betweenes*”²⁰⁸ en palabras de Kapil Raj. En esta línea, la *Comisión* se preocupa por explicitar estas autorías al informar sobre su proceso productivo y de investigación durante el viaje. Así, por ejemplo, “*para poder aprovechar el tiempo i sus conocimientos, la Comisión se dividió en sub-comisiones, formadas por aquéllos de nosotros que estaban especialmente interesados, por sus ocupaciones, en ver de cerca ciertas cosas. Así, los Directores de Escuelas Normales se dedicaron con preferencia al estudio de los establecimientos que pertenecen a la instrucción normal; los Directores de Escuelas Superiores, a las escuelas primarias; i el Inspector Jeneral al estudio de la organización de los servicios. Cuando era necesario, se ayudaban mutuamente. De este modo pudo la Comisión obrar con eficacia*”²⁰⁹

Estas constataciones permiten entender cada una de las problemáticas expuestas en el documento referentes a determinado servicio o método como propias de la investigación particular de cada maestro delegado. Precisamente, “*casi todas las noches, la Comisión se reunía para dar cuenta del trabajo realizado en el día. Cada miembro, apoyándose en sus*

²⁰⁵Latour, 2008, p. 119

²⁰⁶Nilsson Hammar, “Theoria, praxis, and poiesis. Theoretical considerations on the circulation of knowledge in everyday life”, en Östling, Sandmo, Larsson Heidenblad, Nilsson Hammar y Nordberg, 2018, p. 114

²⁰⁷Matasci, 2015, p. 218

²⁰⁸Raj, 2007, p. 18

²⁰⁹Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 9

*apuntes, esponía lo visto, indicaba lo interesante, señalaba un defecto, aplaudía un progreso. El Inspector a menudo interrogaba, pedía o daba detalles. Discutíamos ampliamente, i al terminar, nos encontrábamos con diversos puntos que estudiar para el día siguiente, a fin de concretar nuestras investigaciones. Al cabo de pocos días, poseíamos así bastantes datos para nuestros trabajos. Entonces, los diferentes miembros fueron distribuyéndose la redacción de los informes, para facilitar las tareas i hacer fructíferos nuestros esfuerzos*²¹⁰ Existe, entonces, una dimensión fundamentalmente coproducta y colaborativa en la raíz del desarrollo del viaje y la escritura del Informe

Asimismo, esta distribución de tareas queda explicitada al comienzo del informe: el “Inspector General” -Rafael Diaz Lira - se encargó de perfilar los “*caracteres sociológicos del sistema de educación primaria de Buenos Aires*” por medio de un Informe acerca de la organización del servicio y uno sobre la Sección Pedagógica de la Universidad de La Plata; el “señor Francisco J. Jenschke” se encargó de la enseñanza de la química y la física en las Escuelas Normales; la “señorita Walker” -Brígida Walker, directora de la Escuela Normal N. 1 desde 1903 a 1922²¹¹- informó sobre la Escuela Normal N. 7; la “señorita Valdivia” -Adriana Valdivia, primera directora de la Escuela Normal N. 3 de Preceptoras de Santiago en 1905²¹²- sobre las Escuelas Normales y Primarias y, conjuntamente a Walker, sobre la Escuela de Lenguas Vivas y la Escuela de Niños Débiles; la “señora Vélez” -Ismenia Vélez- escribió sobre la Escuela Leguizamón, La Copa de Leche y sobre las Asociaciones Escolares; por último, el “señor Tapia” -Ángel P. Tapia- visitó el Museo Escolar Sarmiento y las Escuelas Nocturnas de Amigos de la Educación, además de perfilar “*la enseñanza de la Historia en las escuelas de Buenos Aires*”²¹³. Se perfila una división clara de tareas que responde a las disociaciones entre las problemáticas teórico-formales -y relacionadas a las interacciones políticas y sociales habilitadas por un conocimiento- y aquellas relacionadas a la técnica y el conocimiento práctico sobre el fenómeno pedagógico. Asimismo, dan cuenta tanto de una jerarquía epistémica particular a la composición de la *Comisión* como de una organización colaborativa, negociada y coproducta de producción racional de conocimiento.

De igual manera, estas disociaciones y distinciones dicen fundamental relación con las redes políticas y profesionales que constituyen aquella medialidad y materialidad del conocimiento que lo define y transforma constitutiva y significativamente para su *circulación*. En esta línea, la segunda parte del Informe centrada en las observaciones de los delegados puede ser entendida como una dimensión autónoma pero complementaria de la primera, en tanto responde a las audiencias profesionales -de maestros- interesadas en la lectura de *Visitas* publicadas por la Revista de Instrucción Primaria²¹⁴ como fuente de conocimientos prácticos

²¹⁰Ibid. pp. 8-9

²¹¹Guerin de Elgueta, 1928, p 148

²¹²Ibid. p. 172

²¹³Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p.10

²¹⁴Soto Roa, Núñez Prieto, 2004, p. 10

y observaciones técnicas en Chile durante la segunda mitad del siglo XIX. A raíz de esto, en la segunda parte las problemáticas administrativas relevantes para la dimensión institucional se dejan de lado; se preocupan, ante todo, por describir los establecimientos *visitados* y las *prácticas* y *métodos* relevantes observados en estos, produciendo así un documento donde también otros preceptores pudieran verse reflejados²¹⁵

La *Comisión* visitó en total 43 establecimientos y servicios educacionales -establecidos en Buenos Aires, La Plata, Mendoza y Montevideo- “*i ha hecho otras visitas que no enumeramos. En algunos de ellos ha empleado días completos i en otros aún más. Así, el Inspector Jeneral consagró tres días íntegros al estudio de la organización de las oficinas del Consejo Nacional de Educación. Los directores de escuelas normales consagraron un día al Colegio de La Plata, otro al de Lenguas Vivas, dos a la Escuela Normal de Mercedes i a otras escuelas. Los directores de escuelas primarias consagraron varios días a las escuelas Leguizamón, Roca i San Martín. Las Escuelas de Niños Débiles nos ocuparon dos mañanas. El señor Tapia empleó dos días en imponerse de la organización i servicios del Museo Escolar Sarmiento, etc., etc.*”²¹⁶

De manera particular, resulta pertinente relevar algunas prácticas, servicios y métodos descritos que resultan ilustrativos del funcionamiento y los objetivos de la Comisión como ente *visitador*. Respecto a los *métodos* en sí mismos, los maestros señalan que “*en las diferentes clases que presenciamos en las escuelas visitadas, tanto superiores como elementales, pudimos notar que en ellas se hacía trabajar a los alumnos activamente*”, respondiendo a los métodos “*ya conocidos: analítico, sintético, deductivo e inductivo, comparativo, etc. i la combinación de unos i otros, según lo requiera la materia del tema que se dicte, uniendo en todos ellos las direcciones lógicas del entendimiento*”²¹⁷ De igual manera los maestros destacan la autonomía y preparación de los y las profesoras argentinas, citando algunos ejemplos que consideran interesantes y relevantes²¹⁸

Por ejemplo, respecto a una clase de Lectura de primer Grado en la Escuela San Martín respecto al conocimiento de la letra X, la *Comisión* destaca una metodología práctica que articulaba una exposición interactiva en la pizarra con una dinámica de *cartones* didácticos repartidos a los estudiantes. De igual manera, se preocupan por explicitar los materiales auxiliares, correspondiendo estos al “*silabario de la Srta. E. López, titulado “Veo i Leo”, el cual se pone en manos de los alumnos solo en junio o Julio. En otras escuelas se usan para el mismo fin los cuadros i silabarios “El Nene” de A. Ferreira; “Paso a Paso” de J. H. Figueira, i “La Palabra” de A. Graffigna*”²¹⁹

²¹⁵Ibid. p. 11

²¹⁶Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 8

²¹⁷Ibid. p. 97

²¹⁸Ibid. pp. 97-102

²¹⁹Ibid. p. 98

A su vez, respecto a una Clase de Ortografía respecto a la enseñanza práctica de la expresión exclamativa en la Escuela Anexa a la Normal, describen una dinámica performativa llevada a cabo por la maestra utilizando a los mismos estudiantes como actores en una dramatización, la cual involucra únicamente “*un canasto de papas, un ramo de flores, varios diarios i otros objetos*” como escenografía: “*La maestra habla con la clase sobre las diversas ocupaciones de los hombres para ganarse la vida. Llama después a algunas de las pequeñas alumnas i entrega a cada una, uno de los objetos de la mesa; les hace leer lo que está escrito en los papelitos, que también les da, i les enseña a decir lo mismo con expresión. Una de las chicas, adelantando hacia sus compañeras de clase, grita: ¡Flores! ¡Flores! ¡Quién compra flores! (...) La que tenía las papas se adelanta después, i dice: ¡Papas! ¡Lindas papas! (...) La que vendía diarios: ¡La Nación! ¡La Prensa! ¡La Argentina! ¡El P. B. T.! A continuación, la maestra escribió en la pizarra de clase algunas de esas frases i mostró lo que las caracterizaba en la escritura. Dictó después frases semejantes i vijiló la escritura de las alumnas*”²²⁰

De igual manera, destacan en el Informe los métodos en torno a una omnipresente *instrucción cívica y moral*, vislumbrados desde la descripción realizada de una Clase de Geografía en el grado Infantil de aquella misma Escuela Anexa a la Normal cuyo objetivo consiste en estudiar la Cordillera de los Andes como el límite físico pero también simbólico y político de la separación entre Chile y Argentina -en el contexto de una consolidación territorial de ambos Estados durante el periodo-: “*Sobre el pupitre de la clase hai arena formando montañas, en cuyas partes altas se ha espolvoreado tiza molida. Esto sirve de intuición al tema. La maestra, en tono animado i en estilo de fácil comprensión para los alumnos, les habla de la Cordillera; les hace comprender que, aunque separados Chile i la Argentina por esa gran cadena de montañas, son, sin embargo, mui amigos, puesto que se visitan con cariño. Muestra después las banderas de las dos naciones i hace distinguir a los niños la bandera chilena de la Argentina*”²²¹

En la misma línea, las relaciones fundamentalmente *sintéticas* entre los contenidos ideológicos y valóricos dentro de los programas trasandinos quedan en evidencia por medio de la descripción de la clase de Lectura de sexto Grado de la Escuela Primaria Anexa a la Facultad de Psicología Experimental de la Universidad de La Plata: La misma está centrada fundamentalmente en la lectura de un *cablograma* de la guerra ítalo-turca de 1911 y la discusión entre el profesor y los estudiantes en base a esta: “*Uno de éstos -los estudiantes- dice que, en su opinión, esta guerra es injusta, porque no encuentra razón a Italia para querer apoderarse de Trípoli. Otro añade: «esta guerra es cruel, porque los italianos son superiores a los turcos por su ejército i por su poder naval; i por más astucia i valor que puedan desplegar los moros, el resultado será siempre igual al de un combate entre un hombre i un niño.»*”²²²

²²⁰Ibid. p. 100

²²¹Ibid. p. 100

²²²Ibid. p. 101

Por último, resulta ilustrativo que los maestros destacan una práctica que observaron a las profesoras de la Escuela Leguizamón, consistente en hacer “*escribir a las alumnas de todos los grados en el primer día que asisten a la escuela, una plana de escritura, ya sea una copia o dictado, una narración, descripción, etc. Las de primer grado, que no saben escribir, hacen palotes, i en último caso algunas líneas. (...) Estas planas, corregidas, se guardan en la escuela i al fin del año se hace escribir nuevamente a las alumnas otro deber. Colocan estas dos planas en una cartulina, dándole un buen aspecto, i las titulan: «Primero i último deber del año.» A primera vista se nota en ellos el progreso alcanzado por cada alumna en cuanto a la escritura, ortografía, redacción, orden, aseo, etc., pues el primero manifiesta los conocimientos que posee al empezar el año escolar, i el último, los adquiridos al terminarlo. Felices llevan los niños estos trabajos a sus padres, los cuales pueden conocer de una sola mirada el grado de aprovechamiento de sus hijos, obtenido durante el año*”²²³ Estas constituye una práctica que da cuenta tanto del carácter sintético que debe dirigir los esfuerzos pedagógicos como del rol parental para la consolidación valórica y territorial de la Escuela como espacio público en el proyecto argentino.

Adicionalmente, no deben invisibilizar en esta segunda parte las observaciones de la *Comisión* respecto a textos y libros escolares²²⁴, materiales y mobiliario²²⁵, instalaciones y equipo²²⁶, régimen y sueldos del personal docente²²⁷, libros y formulario administrativos²²⁸, el rol de los médicos escolares²²⁹, etc.; corresponden estas a dimensiones metódicas de la gestión y administración de los establecimientos. Destacan sus observaciones respecto a las *diferenciaciones por Grado* entre las clases; informan que las mismas deben “*darse conforme a los preceptos de la higiene*”²³⁰ y que responden a una “*tendencia a reforzar los grados inferiores*” en línea con una preocupación por la inasistencia y la permanencia de los estudiantes en la escuela. Los maestros informan que existe un número determinado de alumnos dentro de un aula necesario para crear un nuevo grado, y que este número es más alto en los grados inferiores que los superiores²³¹ Esto da cuenta de los usos prácticos del conocimiento estadístico dentro del sistema argentino, mencionados igualmente por la *Comisión* y esta investigación. El objetivo de esta normativa, en suma, es que los grados inferiores “*puedan suministrar la misma enseñanza que las superiores i se equiparen*”²³²

²²³Ibid

²²⁴Ibid. p. 115

²²⁵Ibid. p. 114

²²⁶Ibid. p. 112

²²⁷Ibid. pp. 106, 111

²²⁸Ibid. p. 102

²²⁹Ibid. p. 118

²³⁰Ibid. p. 72

²³¹Ibid. pp. 73-77

²³²Ibid. p. 77

Así mismo, puede leerse que la Comisión tenía contactos con la Contaduría del Consejo Nacional de Educación para precisar las grandes sumas invertidas en educación²³³ Uno de los miembros del Consejo, “*el señor Jijena*”, hablaba de la falta de pagos de la Municipalidad como fuente de los problemas de extensión escolar²³⁴ A su vez, en torno a las referencias de su entrevista con el “*señor Posse*”, Director Jeneral de Estadística del Consejo Nacional -a quien se cita anónimamente como “*el Consejo*”- se puede dar cuenta de los usos administrativos que habilita el cuerpo de conocimiento estadístico, movilizándolo a una dimensión *phronética del conocimiento*. Sobre el aumento en la matrícula escolar que denotaban sus datos, “*el Consejo de Educación ha estimado que este número no corresponde a un mejoramiento del problema educativo, pues las cifras no superan “en una cantidad proporcionalmente mayor el crecimiento vejetativo e inmigratorio de la población escolar”*”²³⁵ De igual manera, para apreciar bien el problema de la instrucción primaria en la República Argentina, *no es tan necesario «conocer el porcentaje entre los niños que asisten i no asisten a la escuela, como saber a cuántos alcanzan i a cuántos no la acción escolar» i sus causas*²³⁶ y, por tanto, “*es necesario «dejar de conxionar el analfabetismo con la no concurrencia a las escuelas». Ambos términos no son estrictamente sinónimos” (...) El verdadero aprovechamiento educativo de un país, más que en las cifras ele sus educandos, consiste en el número ele niños que cursan más grados de la enseñanza progresiva establecida por los programas*”²³⁷

Adicionalmente, nuevamente destaca para la comisión el rol activo de *los padres* como actores complementarios al proyecto ideológico y pedagógico desde la figura de los *Consejos Escolares*. Encargados de “*ciertos intereses de las escuelas*” y en ejercicio de “*atribuciones no principalmente pedagógicas*”, son entidades dependientes del Consejo Nacional de Educación y se componen de cinco “*padres de familia*” elegidos por el Consejo dentro de una escuela²³⁸ Sus funciones duran dos años y son irrenunciables, aunque gratuitas, lo que da cuenta de la capacidad financiera de los actores para sostener el cargo y sus gastos, revelándose parte de las *asociaciones de amigos de la educación* que a comienzos del siglo XX constituyeron una red complementaria de recursos y conocimiento de carácter privado para las redes infraestructurales y profesionales del Estado. Así, precisa la *Comisión*: “*Las atribuciones son, según la lei, las que siguen: cuidar de la hijiene, de la disciplina i de la moralidad de la escuela: estimular la asistencia de los niños a la escuela; establecer cursos nocturnos i dominicales; promover las fundaciones de sociedades cooperativas de educación; abrir la matrícula i recaudar las rentas del distrito, procedentes de ella; castigar la falta de cumplimiento de los padres a la obligación escolar, i a cualquiera lei o reglamento referente a las escuelas; proponer al Consejo Nacional los directores, sub-directores i empleados de las escuelas; presidir los exámenes; nombrar comisiones de señoras que*

²³³Ibid. p. 117

²³⁴Ibid. p. 122

²³⁵Ibid. p. 131

²³⁶Ibid. p. 132

²³⁷Ibid. p. 133

²³⁸Ibid. p. 117

*visiten i examinen las escuelas de niñas i mixtas.*²³⁹, revelando nuevas redes de circulación *phronetica* implicadas por este *objeto*, más allá de la circulación entre maestros y autoridades públicas -por ende, ajenas al marco particular de la presente investigación- y concernientes a la *coproducción* complementaria entre el mundo *público* y el *privado* a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

Por último, debe mencionarse la caracterización en esta segunda parte de la práctica de la *Inspección Escolar*, particularmente relacionada a la acción misma de la *Comisión* como instrumento de control y administración del Estado. La *Comisión* da cuenta a este respecto de una tradición administrativa y burocrática trasandina centrada en la *Inspección* como instrumento técnico del Estado, de manera similar al desarrollo institucional chileno contemporáneo. Así, los *inspectores* consisten en funcionarios encargados de asegurar la *eficacia* de las obligaciones legales respecto al sostenimiento del servicio: están encargados de fiscalizar la asistencia e inscripción de matrículas por Grado -llevando un registro detallado de cada estudiante, incluyendo nombre, sexo edad, nacionalidad, nombre del padre mas no de la madre, etc.²⁴⁰, afín de cumplir con las exigencias de una *instrucción obligatoria*-

Sin embargo, dentro de esta segunda parte del *Informe* resulta interesante la caracterización particular que refiere el *Inspector* dentro de los establecimientos: “*Este funcionario es un maestro normal, que se dedica exclusivamente a su trabajo de inspección, pues le está prohibido ejercer otro empleo. Sus atribuciones son principalmente pedagógicas o técnicas, a saber: vijilar la enseñanza de las escuelas; corregir los errores de la misma; comprobar la adopción de los textos, formularios, sistemas de rejistros, estadística e inventario establecidos por el Consejo; informar sobre el resultado de su inspección; informar sobre el estado de los edificios i del mobiliario; dar cuenta mensual de su trabajo. El inspector no es, pues, un oficinista. El reglamento no le da participación en los nombramientos, traslados, ni separaciones de empleados. Estas atribuciones las ejercen los Consejos Escolares. Sin embargo, se le pide informe en cada caso sobre los asuntos que estimen convenientes. Tampoco tiene a su cargo los arrendamientos de casas. En cambio, es un verdadero maestro de maestros, que pasa todo el día vijilando sus intereses*²⁴¹ De esta manera, se perfila en la *Inspección* una doble naturaleza que la conecta inextricablemente con las redes profesionales de *maestros* -implicadas en la *práctica* de las *Visitas*- en tanto las funciones netamente financieras y administrativas dentro del establecimiento corresponden a los Consejos privados; las redes profesionales, en esta línea, encarnan una dimensión *técnica* del conocimiento compuesta por *pedagogos delegados* por el Estado para cumplir una labor estadística, puestos a disposición de actores heterogéneos que administran el servicio.

²³⁹Ibid.

²⁴⁰Ibid. p. 78

²⁴¹Ibid. pp. 117-118

En suma, esta *coproducción* de las instancias profesionales y administrativas que fiscalizan y *visitan* el territorio trasandino responde, de igual manera, a las mismas redes y objetivos que articulan la organización y comunicación del *Informe* producido por la *Comisión Delegada* de 1911. En tanto podemos identificar la primera parte del mismo con las redes administrativas y políticas encargadas de la organización nacional de un sistema educativo, y una segunda parte dedicada al trabajo práctico y colaborativo que la comunidad de maestros y maestras buscaba en la lectura de *Visitas*, puede reafirmarse la doble-naturaleza del Informe de 1911 en tanto objeto que moviliza y articula diferentes cuerpos de *prácticas* y *conocimientos*: Por un lado, las dimensiones de la *Comisión* como ente técnico de *Inspección* administrativa compuesto por delegados; por el otro, su carácter *visitador* y fundamentalmente ligado a la producción profesional del conocimiento y sus redes de circulación entre pedagogos a comienzos del siglo XX.

3. *Controversia nacional y circulación pedagógica*

La doble naturaleza política y profesional del Informe de la Comisión Delegada de 1911 permite ilustrar completamente los perfiles de una dimensión *macro* en la que debe situarse la *controversia* dentro de la que el Informe circula, y ante la cual responde. Este último apartado tiene por objetivo caracterizar los objetivos comunes identificados por los maestros delegados entre el proyecto argentino y el proyecto educativo que en Chile buscaba articularse, frente a los diagnósticos críticos del Centenario, como contexto de *controversia*.

En primer lugar, en torno a los objetivos trasandinos destacados, la *Comisión* destaca al sistema centrado en la acción del Consejo Nacional de Educación como fundamentado en la escuela común y mantenido por el principio de la instrucción obligatoria, gratuita y gradual; en la misma línea, informan que “*se realiza conforme a los métodos i procedimientos modernos de intuición i objetivación i se propone actualmente como fin construir el carácter patriótico del niño*”²⁴² En la misma línea, “*lo que más llama la atención del extranjero que se ocupa de estas cosas en Buenos Aires (...) es el interés social que ahí hai por todas las cosas relacionadas con la educación i con la niñez*”²⁴³; seguidamente la *Comisión* concluye relevando las prácticas, valores y procedimientos que consideran explicativos de este escenario.

Dentro de ellos, la obligación escolar se perfila como elemento central dentro de las explicaciones del éxito del modelo argentino: señalan que, si bien puede discutirse su aplicación en la práctica o su capacidad para disminuir el número de analfabetos, indudablemente “*ha sido un medio para que la escuela extienda su acción social*” e interés a los *padres* y la *ciudadanía*. De igual manera, expresan afinidades similares respecto a la figura de los *Consejos Escolares*: Si bien afirman que puede discutirse su efectividad administrativa y su contribución a la “*tranquilidad i la independencia del servicio*”, “*han contribuido eficazmente a que el vecindario, o algunas personas de él, se interesaran por la*

²⁴²Ibid. p. 145

²⁴³Ibid. p. 146

*escuela i la visitaran a menudo (...) Sin duda que ellos han ayudado también a formar entre las clases pudientes i aristocráticas, el cariño i el respeto por la escuela pública, que es tan urgente i necesario despertar i fomentar en las repúblicas americanas*²⁴⁴ La Comisión reafirma, de esta manera, el valor y la utilidad de los métodos y prácticas implicados en ambos diagnósticos *administrativo y pedagógico* dentro del Informe por medio de estos instrumentos. A su vez, postula en Argentina la existencia de un conocimiento pedagógico que *“ha llegado a ser fuerza efectiva de mejoramiento común i que de su importancia i necesidad tienen conciencia los maestros, las autoridades i los diversos elementos de la sociedad*²⁴⁵; ante todo, da cuenta de una controversia marcada por la circulación de Informes en torno al valor de diferentes formas de conocimiento²⁴⁶ dentro de un contexto de discusión social.

En segundo lugar, estas caracterizaciones respecto a las relaciones entre escuela y nación traslucen las metas y objetivos de *“nacionalismo progresivo”* que determinadas *asociaciones “reformistas”* en Chile como la ANE²⁴⁷ desplegaban en torno a una comprensión de la cultura nacional que incluyera los sectores populares. Precisamente, estos objetivos incluyeron la creación de una ley de educación primaria obligatoria como estrategia de *democratización cultural* y mecanismo de cohesión social frente a las *fuerzas centrífugas* de la modernización²⁴⁸. De esta manera, el Informe de 1911 y su descripción y argumentación respecto al sistema argentino puede entenderse como *objeto* de la controversia chilena respecto a la *obligatoriedad* del servicio educativo; esta misma implica la *circulación* de diferentes cuerpos de conocimiento, normativas y valorizaciones políticas respecto a la crisis económica, política, social y moral imperante que pudieran instrumentalizarse de manera hegemónica y/o reformista frente a los sectores oligárquicos²⁴⁹

Así, respecto a las deficiencias y limitaciones de la actual extensión escolar del servicio argentino en la sección estadística del documento, la Comisión finaliza el apartado señalando: *Al presentar estos cuadros no nos mueve ningún mal propósito sobre las materias de que tratamos. En nuestro país nos hallamos en peor situación. La prematura deserción escolar es un fenómeno que se produce en todos aquellos países donde las necesidades de la vida i el desarrollo industrial obligan a los niños a buscar su sostenimiento i el de sus familias en los oficios o empleos. A estas causas se añaden otras muchas, no siendo las menos débiles, la falta de interés por la escuela i la carencia de medidas legales que obliguen la asistencia escolar. Principalmente cuando estas últimas no existen, el resultado tiene que ser desastroso. Por eso el Consejo de Educación, para aminorar este fenómeno de progresiva deserción de alumnos ha estimado que dentro de la acción oficial no hai más que «hacer la*

²⁴⁴Ibid. pp. 146-147

²⁴⁵Ibid. p. 147

²⁴⁶Nilsson Hammar, “Conflict, consensus and circulation. The public debates on education in Sweden, c.1800–1830”, en Östling, Sandmo, Larsson Heidenblad, Nilsson Hammar y Nordberg, 2018, p. 156.

²⁴⁷Barr, 2001, p. 155

²⁴⁸Ibid. p. 164

²⁴⁹Ibid.

escuela estrictamente obligatoria en beneficio de todos aquellos que sus padres retiran de las aulas». I a esto tienden sus esfuerzos, limitándose, eso sí, por la carencia de edificios escolares i del número suficiente de maestros.»²⁵⁰

Entonces, esta producción responde, ante todo a un debate particular del proceso de *territorialización de la política* chileno, y si bien en el *Informe* se perfilan semejanzas entre el mismo y el desarrollo institucional argentino, sus diferencias constitutivas pueden evidenciarse desde las respuestas políticas y profesionales diferenciadas para cada uno en la construcción de diagnósticos: Mientras en Argentina existe una *controversia* entre las *asociaciones* provinciales de maestros respecto a una nacionalización educativa y centralizada, en Chile esta extensión y consolidación de las instituciones y las redes materiales de financiamiento e infraestructura constituye un proyecto levantado desde las mismas *asociaciones* profesionales y políticas como una estrategia eficaz para consolidar un sistema educativo nacional enfrentada a los sectores oligárquicos y conservadores. En Chile, este sistema debía ser capaz de responder a una infancia particularmente limitada en su acceso a la escuela por las precarizadas condiciones económicas de la clase trabajadora chilena a inicios del siglo XX, que significaban altas cifras de trabajo infantil y bajas cifras de asistencia escolar²⁵¹

De todo esto dan cuenta tanto las conclusiones del Informe de 1911 como una multitud de referencias, diagnósticos críticos y reflexiones políticas que conforman la extendida producción y circulación documental de conferencias, congresos, informes y comisiones institucionales de comienzos de siglo sobre educación, estado, nación y crisis generalizada en Chile. Así, es en este contexto que deben entenderse las palabras iniciales del Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1889 citadas anteriormente²⁵². De igual manera, en palabras de Enrique Mac Iver en torno a los factores que dan cuenta de una crisis *moral* en su escrito de 1900, si bien “*no hai negocio público en Chile más trascendental que este de la educación de las masas populares*” -por cuanto habilita la incorporación de una fuerza de desarrollo “*de valor incalculable*”- (...) “*el número de escuelas ha aumentado; pero a medida que las escuelas aumentan la población escolar disminuye*”²⁵³. De igual manera, en una conferencia de 1910 llamada “La Educación Primaria Obligatoria”, Darío Salas -quien en 1909 redactó el “Proyecto Oyarzun” que introduce la obligatoriedad sin mención a la religión²⁵⁴ y que, hasta 1920, sería un actor clave en la institucionalización de la misma- perfila una educación hegemónica destinada a la “formación del *sujeto ciudadano* como pilar central de la democracia²⁵⁵ De igual manera, califica de insuficientes los 11 millones de pesos presupuestados para el servicio educacional frente a la cifra de 33 millones de

²⁵⁰Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 139.

²⁵¹Salas, 1910, p. 11

²⁵² Congreso Nacional Pedagógico, 1890, pp. 4-7

²⁵³Mac-Iver, 1900, p. 8

²⁵⁴Serrano, Ponce de León, Rengifo, 2013, p. 27

²⁵⁵Salas, 1910, p. 11

argentina²⁵⁶, para enfrentar un contexto marcado por un 60% de analfabetismo y baja asistencia escolar de acuerdo al censo de 1908²⁵⁷; así mismo, plantea el Proyecto de Educación Primaria Obligatoria en base a sus experiencias en estados unidos²⁵⁸ y a un cuerpo de diferentes legislaciones y datos respecto a modelos internacionales²⁵⁹

De esta forma, el Informe en conjunto con estas referencias afines a sus observaciones y valorizaciones perfila una circulación de conocimientos marcada por el rol de las *referencias extranjeras* para la formación de los sistemas educacionales modernos descrito por Matasci. De igual manera, nos permite dilucidar un campo pedagógico nacional e internacional determinado por una serie de conocimientos, normas y valores específicos en circulación: escuela, estado, nación y ciudadanía como proyectos modernos complementarios y *horizontes de cambio* cuyas relaciones constitutivas se encuentran en un proceso general de negociación.

Asimismo frente a la modernización acelerada -y sus limitaciones- se articulaba un debate marcado por la sensación de *crisis*²⁶⁰ y, partícipe de una tradición republicana propia del radicalismo finisecular²⁶¹, la *Comisión* delegada identifica las principales problemáticas de la *instrucción pública* como problemas de Estado para articular material y administrativamente la totalidad de sus funciones; trasluce las problemáticas de un Estado que, en tanto busca consolidar y materializar institucional y pedagógicamente el mito nacional, constituye el foco mismo de la *controversia*. Dentro de este esquema, la *instrucción obligatoria* se moviliza como una práctica capaz de consolidar las redes y agencias pedagógicas en torno al Estado a comienzos del siglo XX. De esta forma, a partir de esta y otras *controversias* pueden establecerse relaciones constitutivas entre el aparato institucional y las instancias y redes técnicas y profesionales que lo diseñan. En suma, la controversia en torno a la obligatoriedad del servicio educacional chileno identificada dentro del Informe permite develar los contenidos ideológicos presentes en la construcción de redes expertas²⁶² y el carácter fundamentalmente *coproducido* de la dimensión pública y profesional a comienzos del siglo XX

Conclusiones

La caracterización completa de cada una de las dimensiones interesadas a esta investigación -correspondientes a la naturaleza constitutiva del Informe desde las redes y actores involucrados en su producción y comunicación, sus dimensiones prácticas, organizacionales y coproducidas, y las relaciones que mantiene como objeto de circulación con una controversia nacional e internacional de gran escala- señala el fin de este escrito. Antes de

²⁵⁶ibid. p. 16

²⁵⁷ibid. p. 14

²⁵⁸ibid. p. 23

²⁵⁹ibid. p. 15

²⁶⁰Mac-Iver, 1900, p. 5.

²⁶¹Barr, 2001, p. 164

²⁶²Jasanoff, "The Practices of Objectivity in Regulatory Science" en Camic, Gross, Lamont, 2011, p. 336

finalizar, sin embargo, el presente apartado busca evaluar los resultados de la investigación en relación a las reflexiones y objetivos planteados al inicio y, de igual manera, explicitar ciertas limitaciones y posibilidades investigativas identificadas durante el trabajo realizado

A manera de conclusión, la presente investigación reafirma la relevancia de las Comisiones delegadas e Informes de Visitas e Inspección para las investigaciones respecto a la circulación y coproducción de prácticas, redes y conocimientos pedagógicos en Chile a comienzos del siglo XX. En esa línea, respecto a las interrogantes iniciales sobre la construcción técnica de diagnósticos críticos dentro de este campo, este escrito reafirma la utilidad de una aproximación en torno a la producción impresa de Informes para el desarrollo de instancias profesionales movilizadas por una *comunidad epistémica* de pedagogos y delegados dentro de la *controversia* de la instrucción obligatoria. La investigación realizada da cuenta de cómo estos actores levantan objetivos que deben ser definidos epistémica y normativamente frente a un campo heterogéneo de *asociaciones* de *antigrupos*, mediante la legitimación de instrumentos técnicos y administrativos, con el fin de proporcionar respuestas desde la pedagogía a la crisis social imperante. Fundamentalmente, desde los tres apartados desarrollados por el presente escrito se puede dar cuenta de un proceso de construcción de redes y prácticas que se traduce en la *coproducción y circulación* de las condiciones epistémicas y burocráticas para la hegemonía en torno a 1910. En suma, los diagnósticos y sus respuestas identificados en el Informe de la Comisión delegada en 1911 contribuyen a consolidar redes modernas de actores y recursos variados sobre un territorio marcado por la inmigración urbana, la precarización popular, la crisis de representación política y la dependencia económica de los mercados exteriores

De igual manera, en torno a la búsqueda posterior de desarrollos y aplicaciones metodológicas y conceptuales del campo teórico utilizado por esta investigación -concerniente, ante todo, a las dimensiones históricas de la materialidad y medialidad del conocimiento como *práctica* en la sociedad-, resulta pertinente proponer aproximaciones similares en torno al desarrollo de las redes perfiladas por esta investigación, con el fin de reafirmar o descartar causalidades y agencias y precisar algunas limitaciones de la presente investigación.

Fundamentalmente, resulta interesante como eventual objeto de análisis para investigaciones posteriores a este respecto perfilar dentro de este esquema el posterior desarrollo gremial de los congresos, conferencias y comisiones pedagógicas durante la década de 1920 y 1930²⁶³ y, en esta línea, explorar una consolidación sindical y partidista de las relaciones entre estado y pedagogía durante la primera mitad del siglo XX. De igual manera, dentro del Informe pueden identificarse dimensiones ajenas a los objetivos específicos de este escrito, pero que

²⁶³Un punto de aproximación a estas reflexiones lo constituye, por ejemplo, la caracterización de Adrián Ascolani llamada “Las Convenciones internacionales del Magisterio Americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas”, Revista Brasileira de História da Educação n. 23 (2010), pp. 71-96.

se deben explicitar cómo partes constitutivas de la circulación perfilada y, por ende, focos interesantes de investigación: Así, por ejemplo los actores médicos²⁶⁴ presentes en el servicio argentino permiten un análisis en torno a las relaciones entre escuela, estado y medicina; los diferentes cuerpos estadísticos y programáticos pueden resultar útiles para un estudio en profundidad respecto al valor de diferentes contenidos pedagógicos dentro del sistema -la construcción de fronteras simbólicas entre las ciencias naturales y las físicas, por ejemplo-; la distribución de tareas, identificación de autorías e invisibilización de maestras y delegadas -ilustrada, por ejemplo, en la caracterización “*Srta.*” a lo largo del *Informe*- da cuenta de distinciones y jerarquías epistémicas en relación al género dentro de la ciencia y la pedagogía en Chile a comienzos de siglo; de igual manera, un análisis en profundidad en torno a los Consejos Escolares y otros entes conformados por actores particulares implicados en el sostenimiento del servicio habilita estudios en torno a la coproducción entre lo público y lo privado pero, de igual manera, entre lo local y lo central. Adicionalmente, en esta línea, en torno a una caracterización del Informe como objeto de una circulación a gran escala debe mencionarse la limitación metodológica de las redes y actores en Chile identificados por el tercer capítulo de este escrito: fundamentalmente, constituyen objetos, redes y actores propias del campo pedagógico institucional ligado al Estado y, ante todo, fundamentalmente al debate partidista y parlamentario. En esa línea, resultaría interesante para investigaciones futuras el relacionar estas metodologías a la circulación documental de congresos, conferencias y comisiones propias de asociaciones esencialmente profesionales de maestros e instancias público-privadas concernientes al sostenimiento local de los establecimientos.

En suma, retrospectivamente el objetivo del presente escrito puede darse por alcanzado y entendido en línea con estas sugerencias: como un ejercicio metodológico de análisis más dentro del amplio espectro de actores, objetos, redes y problemas identificados por el campo de la coproducción y circulación de conocimientos, y por las cuales puede transitar una investigación interesada en construir relaciones entre temas tan aparentemente dispares como la economía, la política, el género, la tecnología o las *mentalidades*. Constituye, de esta manera, un marco de referencias y aproximaciones capaz de ilustrar relaciones insospechadas y ambiguas problemáticas propias de la era de las redes y la información como realidades rastreables a lo largo de la historia.

Así, ante todo, la presente investigación busco desplegar un análisis que abarque la composición complementaria de campos profesionales y políticos mediante la circulación internacional de prácticas y conocimientos en red abre posibilidades metodológicas para analizar escenarios críticos de la postrimería del siglo XX relevantes para las transformaciones contemporáneas, concernientes, por ejemplo, a la crisis sanitaria, la crisis social y representativa, la crisis de los modelos internacionales de desarrollo, los límites de la modernización tecnológica, la globalización de los Estados, etc. En esa línea, este escrito logra responder satisfactoriamente las reflexiones formuladas al inicio e invita a reflexionar

²⁶⁴ Inspección Jeneral de Instrucción Primaria, 1912, p. 118

sobre como las dimensiones críticas y los cuerpos normativos y epistémicos que las administran están fundamentalmente conectados. De manera más explícita, más que una propuesta normativa y teórica, la presente investigación reafirma la utilidad práctica de los conceptos y métodos utilizados por la misma para investigaciones similares y con vistas a abordar problemáticas del escenario *crítico* contemporáneo concernientes a la comunicación y la coproducción de conocimientos.

Bibliografía:

-ARAYA, Nicole. *Escolarizados y virtuosos. Niñas y niños representados en los silabarios y textos de lectura (1840-1900)*, Ediciones Museo de la Educación Gabriela Mistral, Santiago de Chile, 2019

-BARR, Patrick. “For culture and Country. Middle-Class Reformers in Public Education”, en *Reforming Chile. Cultural politics, Nationalism and the Rise of the Middle Class*, The University of North Carolina Press, 2001, pp. 141-171.

-BURKE, Peter. “Knowledges and their Histories”, en *What is the History of Knowledge?*, Polity Press, Cambridge, 2016, pp. 1-15.

-BRAVO, Remedios. “Escuela Normal N. 1. 1854-1927”, en *Actividades Femeninas en Chile*, ELGUETA, Sara Guerin del, La Ilustración, Santiago de Chile, 1928, consultado en memoriachilena.gov.cl, pp. 140-156

-FERNANDEZ TORRES, Luis. “Un texto fundacional de Reinhart Koselleck. Introducción al diccionario histórico de conceptos político-sociales básicos en lengua alemana”, *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, ISSN 1137-3636, N.º 223 (2009), pp. 92-105.

-FOUCAULT, Michel. “Introducción”, en *La Arqueología del Saber*, siglo xxi editores, 1979, pp. 3-29

-FOUCAULT, Michel. “Prefacio” en *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias-humanas*, siglo xxi editores, 1971, pp. 1-13

-GUERIN DE ELGUETA, Sara. *Actividades femeninas en Chile. Obra publicada con motivo del cincuentenario del decreto que concedió a la mujer chilena el derecho de validar sus exámenes secundarios*, La Ilustración, Santiago de Chile, 1928, consultado en memoriachilena.gov.cl

-HAMMAR, Isaak. “Conflict, consensus and circulation. The public debates on education in Sweden, c.1800–1830”, en *Circulation of Knowledge. Explorations in the History of Knowledge*, editado por Johan Östling, Erling Sandmo, David Larsson Heidenblad, Anna Nilsson Hammar y Kari H Nordberg, Nordic Academic Press, 2018, pp. 144-157

-HARAWAY, Donna. “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial” en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1995, pp. 313-246.

-HOBSBAWM, Eric. “La era del imperio” en *La era del imperio. 1875-1914*, Critica, Buenos Aires, 2009, pp. 65-93.

-JASANOFF, Sheila. “The idiom of co-production”, en *States of Knowledge. The co-production of science and social order* ed. Sheila Jasanoff, Routledge, 2006, pp. 1-12.

- JASANOFF, Sheila. "The Practices of Objectivity in Regulatory Science" en *Social Knowledge in the Making* eds. C. Camic, N. Gross, and M. Lamont, University of Chicago Press, Chicago, 2011, pp. 307-337.
- KOSELLECK, Reinhart. "Some Questions Regarding the Conceptual History of "Crisis" en *The Practice of Conceptual History: Timing History, Spacing Concepts*. (Stanford University Press, 2002), pp. 236-247
- LÄSSIG, Simone. "The history of knowledge and the expansion of the historical research agenda", *Bulletin of the GHI Washington*, Issue 59, 2016, pp. 29-58
- LATOURE, Bruno. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Manantial, Buenos Aires, 2008
- MANCILLA, Arturo. "Antecedentes para una historia de la educación primaria en Chile. Siglos XIX y comienzos del XX", Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Universidad de Chile, 2005
- MATASCI, Damiano. "International Congresses of Education and the circulation of pedagogical knowledge in Western Europe, 1876-1910" en *Shaping the Transnational Sphere: Experts, Networks and Issues from the 1840s to the 1930s*, eds. Davidve Rodogno, Bernhard Struck y Jakob Vogel, Berghahn Books, 2015, pp. 218-232.
- MINISTERIO DE EDUCACION, "180 años de historia, 180 años de servicio", *Revista Reveduc* N. 387 ed. M. Angelica Pérez F. (noviembre 2017), pp. 4-14.
- NILSSON HAMMAR, Anna. "Theoria, praxis, and poiesis. Theoretical considerations on the circulation of knowledge in everyday life", en *Circulation of Knowledge. Explorations in the History of Knowledge*, editado por Johan Östling, Erling Sandmo, David Larsson Heidenblad, Anna Nilsson Hammar y Kari H Nordberg, Nordic Academic Press, 2018, pp. 107-121
- ÖSTLING, Johan; HEIDENBLAD, Larsson. "From Cultural History to the History of Knowledge. History of Knowledge, German Historical Institute Washington, junio 8, 2017, consultada en <https://historyofknowledge.net/2017/06/08/from-cultural-history-to-the-history-of-knowledge/>, el 17 de mayo de 2020
- ÖSTLING, Johan; HEIDENBLAD, David Larsson; SANDMO Erling; NILSSON HAMMAR, Anna & NORDBERG, Kari H. "The history of knowledge and the circulation of knowledge. An introduction", en *Circulation of Knowledge. Explorations in the History of Knowledge*, editado por Johan Östling, Erling Sandmo, David Larsson Heidenblad, Anna Nilsson Hammar y Kari H Nordberg, Nordic Academic Press, 2018, pp. 9-28
- PEREZ, M. Angelica; MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "180 años de historia, 180 años de servicio", *Revista Reveduc* N. 387 ed. M. Angelica Pérez F., noviembre 2017, pp. 4-14.
- PEREZ NAVARRO, Camila; TORO BLANCO, Pablo. "Ley de Educación Primaria Obligatoria: Discusión, promulgación y primeros años de implementación", en FALABELLA, A.; GARCIA-HUIDOBRO, J. *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, el presente y el futuro*, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, 2020, pp. 9-26.
- RAJ, Kapil. "Introduction" en *Relocating Modern Science. Circulation and the Construction of Knowledge in South Asia and Europe, 1650-1900*, Palgrave Macmillan, 2007, pp. 1-26

-SANHUEZA, Carlos. “Introducción” en *La movilidad del saber científico en América Latina. Objetos, prácticas e instituciones (Siglos XVIII al XX)* ed. Carlos Sanhueza Cerda, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2018, pp. 13-19.

-SANHUEZA, Carlos. “El debate sobre el embrujamiento alemán y el papel de la ciencia alemana por fines del siglo XIX en Chile”, en GÖBEL, Barbara; CHICOTE, Gloria (Ed.). *Ideas viajeras y sus objetos: el intercambio científico entre Alemania y América austral*, Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2011. p. 29-40.

-SERRANO, PONCE DE LEON, RENGIFO, *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*, Taurus, 2013.

-SECORD, James. “Knowledge in Transit”, *Isis* vol. 95 N. 4, The University of Chicago Press, diciembre 2004, pp. 654-672

-SOTO ROA, Freddy, NUÑEZ PRIETO, Iván. “Para iniciarse en la historia escolar chilena”, *Revista de Educación* N. 315, octubre-noviembre 2004, pp. 4-13

-SUBERCASEAUX, Bernardo. *Historia de las ideas y la cultura en Chile, Volumen II*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2011

-WILLIAMS, Raymond, *Marxism and Literature*, Oxford University Press, 1977

Congresos, Informes y Conferencias

-BAVIO, Ernesto, “*Conferencia pronunciada en la colación de grados de la Escuela nacional de Profesores de Paraná por el profesor Ernesto A. Bavio (1860 – 1916)*”, en “*El testamento pedagógico de Bavio*”, Editorial Estrada, 1911, consultada en Biblioteca Nacional de Maestros, bnm.me.gov.ar, el 23 de agosto de 2020

-CONGRESO NACIONAL PEDAGOGICO, *Resumen de las discusiones, actas i memorias presentadas al Primer Congreso Pedagógico celebrado en Santiago de Chile en septiembre de 1889*, Colección Biblioteca Nacional de Chile, Impr. Nacional, Santiago de Chile, 1890, consultado en memoriachilena.cl, el 3 de mayo de 2020

-INSPECCION JENERAL DE INSTRUCCION PRIMARIA, “*Informe que presenta al Supremo Gobierno la Comisión de Maestros delegados para estudiar el sistema escolar de la ciudad de Buenos Aires*”, Sección Técnica N. 8, 1912, consultado en Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Estantería Digital (bcn.cl), el 13 de julio de 2020

MAC-IVER, Enrique, “*Discurso sobre la crisis moral de la República*”, Pronunciado en el Ateneo de Santiago, en la sesión ordinaria de primero de agosto de 1900 Biblioteca de “*La Revista de Chile*” N.31, Imprenta Moderna, Santiago de Chile, 1900, consultado en memoriachilena.gob.cl, el 14 de septiembre de 2020

-SALAS, Darío, “*La Educación Primaria Obligatoria*”, Conferencia dada el 29 de junio de 1910 en el Salón Central de la Universidad de Chile, Imprenta Cervantes, Santiago de Chile, 1910, consultada en memoriachilena.gob.cl, el 16 de noviembre de 2020