

# DESafío

La Revista de la Educación Superior de Mendoza



Entrevista a  
**Verónica Piovani**  
Directora Ejecutiva del INFD

**Estudios Superiores en Mendoza**  
sus precedentes entre 1757 y 1939

**Educación Republicana en la Argentina**  
de fines del siglo XIX y principios del XX  
Un proyecto de Ley de Carlos Norberto Vergara

Revista de la Dirección de  
Educación Superior de Mendoza

Septiembre 2012 / año 1 / nro. 1  
ISBN en trámite.

#### Autoridades

**Gobernador de la Provincia de Mendoza**

Francisco Pérez

**Vice-Gobernador**

Carlos Ciurca

#### Autoridades de la DGE

**Directora General de Escuelas**

María Inés Abrile de Vollmer

**Jefa de Gabinete**

Zidanelia Álvarez

**Subsecretaria de Planeamiento  
de la Calidad Educativa**

Livia Sandez

**Subsecretaria de Educación**

Mónica Soto

**Directora de Educación Superior**

Alicia Romero de Cutropia

**Subdirector de Educación Superior**

Esteban González

#### Comité Académico

**Universidad Nacional de Cuyo/CONICET**

Clara Alicia Jalif de Bertranou

**Universidad Nacional de Rosario**

Carolina Gorfinkel de Kaufmann

**Universidade Estadual de Campinas**

Heloísa Pimenta Rocha

**Universidade Estadual de Rio de Janeiro**

José Gondra

**Universidad Nacional de Costa Rica**

Rafael Cuevas Molina

#### Equipo Editorial

**Dirección**

Martín Omar Aveiro

**Diseño**

Fernando Ríos

Francisco Curioni

**Corrección de Estilo**

Ana Laura Abdala

**Fotografía**

Eduardo Amín

#### Colaboran en este número

Verónica Piovani, Ángela Aisenstein,

Adriana Arpini, Mariana Alvarado,

Martín Omar Aveiro, Luis Freire,

Mónica Coronado, Rodrigo Hinojosa,

Gustavo Capone y Gabriel Duperut.



*Personal directivo y docente de la Escuela Normal. Archivo Histórico de la Provincia.*

**Pág. 4** Educación y Filosofía en escritos de José Martí. *Por Adriana Arpini*

**Pág. 9** Estudios Superiores en Mendoza: sus precedentes entre 1757  
y 1939. *Por Martín Omar Aveiro*

**Pág. 16** Educación Republicana en la Argentina de fines del siglo XIX  
y principios del XX. Un proyecto de Ley de Carlos Norberto  
Vergara. *Por Mariana Alvarado*

**Pág. 20** Entrevista a Verónica Piovani. Directora Ejecutiva del Instituto  
Nacional de Formación Docente

**Pág. 24** Diálogos abiertos: en el IPA... ¿qué decimos cuando  
decimos? *Por Luis Freire*

**Pág. 27** Una mirada histórica sobre la matriz pedagógica de la  
Educación Física Escolar. Aportes para repensar su  
enseñanza. *Por Ángela Aisenstein*

**Pág. 33** Educación Técnico Profesional en el Nivel Superior. *Por Mónica Coronado*

**Pág. 36** Entrevista a Rodrigo Hinojosa, egresado del IES 9-004

**Pág. 39** Libros Recomendados: Fundamentos de Computación y  
Comunicaciones

**Pág. 40** Institutos que hacen escuela: recorriendo el cincuentenario del  
Instituto de Educación Física. Identidad y memoria. *Por Gustavo Capone*

# EDITORIAL



Mendoza no es solamente una tierra de sol y de buen vino, es también un territorio de América Latina desde donde surgieron grandes intelectuales, que en la mayoría de los casos se dedicaron a la educación. Así, Carlos Vergara, Julio Leónidas Aguirre o el recientemente fallecido Arturo Andrés Roig, entre otros, parecen demostrarlo. Pero, además, su praxis pedagógica estuvo siempre unida con la escritura. Pues, críticos de su tiempo, sobre todo de sus instituciones educativas, volcaron en una multiplicidad de textos sus pensamientos, propuestas, alternativas, experiencias, reflexiones.

En la revista *El Instructor Popular*, fundada por Vergara en 1883, se puso en marcha la campaña krausista “vergariana” frente al autoritarismo de la primera generación normalista. Si bien egresado de la Escuela Normal de Paraná su concepción de la enseñanza se oponía a la herencia “sarmientina”, dado que rechazaba las ideas excluyentes y ciertamente racistas del sanjuanino. Por su parte, Aguirre, quien también había realizado sus estudios en la ciudad litoraleña, en su obra fue un agudo confrontador de

la sociedad de su tiempo, lo cual le valió el mote de “loco” con el que se lo intentó descalificar por quienes se veían afectados con sus denuncias. Con todo, como director del Colegio Nacional dejó expresado en sus Conferencias Pedagógicas sus impulsos por prácticas educativas activas y renovadas. Asimismo, además está mencionar la extensa producción de Roig en la materia, quien supo recuperar lo mejor de la escuela nueva mendocina, incluido los autores mencionados, para promover una pedagogía participativa y democrática en los estudios superiores. Incluso, sus últimos trabajos estuvieron dedicados casi por completo a la recuperación de las ideas, la cultura y la historia de la educación de Mendoza.

Pues bien, la invitación es a reconstruir ese DESAFÍO en el ámbito de nuestras prácticas cotidianas, es decir, en los Institutos de Nivel Superior de la Provincia. Por eso nos disponemos a poner en circulación una herramienta gráfica que permita mostrar la heterogeneidad y el compromiso de docentes, no docentes, estudiantes y egresados que transitan o transitron por sus aulas. De manera que, con impronta latinoamericana y sentido nacional, la revista que hoy llega a ustedes es una puerta que se abre para que recorramos juntos nuestro lugar. Pero, al mismo tiempo, es un espacio inacabado que espera que tus manos la llenen de color, palabras e ilusiones. Así es, pretendemos que sea una construcción colectiva, un lugar de encuentro, donde la creatividad, la imaginación y la inteligencia se dispongan al diálogo. Porque sabemos que la tarea que desarrollamos no es una mera aplicación de lo que otros, lejos de nuestras realidades, nos piden hacer. Por el contrario, en los IES mendocinos tenemos elaboración de conocimientos que precisan ser comunicados, difundidos y profundizados.

Por último, este número cero de la revista DESAFÍO contiene pensadores, historias, perspectivas, comentarios, entrevistas, consideraciones y reseñas sobre los estudios superiores. Por consiguiente, una polifonía de apuntes, un entramado de discursos, una pincelada de situaciones diversas habitan sus páginas. No obstante, insistimos, sus próximas ediciones requieren de voces nuevas, palabras diferentes, con la meta de que se plasme en ella la multiplicidad, el conjunto polimorfo y que aparezca, a plena luz del día, lo que hacemos en cada uno de los territorios donde, a veces, nos tornamos tan necesarios como el sol y el vino. Pues, nosotros también somos Mendoza.

**Mgter. Alicia Romero de Cutropia**  
Directora de Educación Superior  
DGE - Gobierno de Mendoza

# EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA EN ESCRITOS DE JOSÉ MARTÍ

DURANTE EL SIGLO XIX, CON POSTERIORIDAD A LA RUPTURA DEL LAZO COLONIAL Y DE MANERA CONCOMITANTE AL CONFLICTIVO PROCESO DE FORMACIÓN DE LAS NUEVAS NACIONES, TIENEN LUGAR EN AMÉRICA LATINA LOS INTENTOS DE ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOBRE NUEVAS BASES “CIENTÍFICAS”.

Por *Adriana Arpini*

Investigadora y docente de la UNCuyo – CONICET  
aarpini@mendoza-conicet.gob.ar

Si bien el término “educación científica” aparece reiteradamente en el discurso pedagógico de la época, vinculado a otros conceptos de filiación positivista, conviene tener presente que el uso de tales términos aludía, las más de las veces, a la necesidad de desalojar la educación exclusivista, verbalista y dogmática del período colonial, para dar lugar a una forma de educación acorde con las exigencias del momento que debían afrontar las nacientes repúblicas americanas.

Sin embargo, el siglo XIX no presentó desarrollos socio-históricos uniformes en todas las regiones de América Latina. Tampoco fueron homogéneos los esquemas interpretativos y las categorías utilizadas para su análisis. En el sur del continente, tanto la comprensión de la compleja realidad social, como los intentos de organización nacional estuvieron montados sobre un esquema explicativo dicotómico, cuyos extremos, barbarie-civilización, resultaban irreconciliables, tal como surge claramente del discurso sarmientino. En este marco, la organización del sistema educativo constituyó un elemento clave del proyecto modernizador que buscaba el ingreso de las jóvenes naciones en el orden mundial como proveedoras de materias primas. Para ello se requería, por una parte, expandir las fronteras agropecuarias (Campaña al Desierto) y, por otra parte, homogenizar las diferencias culturales y formar a los ciudadanos de la Patria.

En cambio, en la región del Caribe, particularmente en las islas que fueron colonizadas por España-Cuba, Santo Domingo y Puerto Rico- el lazo colonial se prolongó hasta finales del siglo XIX. El año 1898 marca, como lo señala Roberto Fernández Retamar, el fin de un ciclo y el comienzo de



otro. (Cfr. Fernández Retamar, R. 1978). Dicha caracterización tiene que ver con la constitución de los sujetos inmersos en relaciones sociales y políticas conflictivas, que participan de hábitos, prácticas culturales y creencias variados. En este contexto, la educación y el cultivo de la filosofía no constituyeron fines en sí mismos, sino que estuvieron fuertemente ligados con objetivos prácticos. Así, por ejemplo, los esfuerzos del puertorriqueño Eugenio María de Hostos (1839-1903) por elaborar obras sistemáticas en torno a la Sociología, la Moral y el Derecho Constitucional obedecieron a la necesidad de renovar las prácticas sociales,

los principios de la organización jurídica y las estructuras políticas de pueblos largamente sometidos al yugo colonial, en los que la dominación duplicaba sus formas como relación metrópoli - colonial y como relación amo - esclavo: “Esclavos azotadores de esclavos” (Hostos, E. M., 1939, Vol. IX: Temas cubanos, 216).

En pensadores del Caribe, como Eugenio María de Hostos y José Martí, puede apreciarse con toda claridad que la preocupación por la educación y la reflexión filosófica forman parte de un programa vasto de transformación de sí mismos y de la sociedad en sentido emancipatorio.

Apelan para ello a todas las formas del ejercicio de la palabra a través de la prensa, la arenga política, la propaganda, la poesía, el teatro, la novela, la literatura infantil. Un ejemplo de esta última lo constituyen los cuatro fascículos de La Edad de Oro, periódico elaborado por José Martí (1853-1895) destinado a los niños y las niñas de América “[...]para llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella, sin divorciarse de ella, ni vivir infecundamente en ella[...]”, como lo declara en Carta a Manuel Mercado del 3 de agosto de 1889 (Martí, J., Obras Completas, Vol. 20: 147).

En lo que sigue quisiéramos mostrar el pensamiento educativo de José Martí, así como el sentido e importancia que dio a la filosofía como práctica reflexiva y de autoconocimiento. En las Obras Completas de José Martí no es posible encontrar un escrito sistemático de sus concepciones sobre educación y filosofía. Sus ideas al respecto se encuentran esparcidas en diferentes textos: ensayos, crónicas, notas periodísticas, discursos, cartas. A pesar de ello, forman un conjunto coherente y articulado en el que se abordan los principales problemas pedagógicos con una mirada crítica y sustentada en la realidad de América Latina y el Caribe.

#### Acerca de la educación

Entre 1883 y 1884, Martí escribió una serie de notas relativas a las transformaciones de la educación en los Estados Unidos, que fueron publicadas en el periódico La América. Sus observaciones dan lugar a las siguientes reflexiones en torno a la educación:

“Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época”. “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Escuela de electricidad, publicado en La América, New York, noviembre de 1883. En: O.C. vol. 8: 281).

El presente es el punto de apoyo de la acción educativa, pero no un presente aislado, que haya perdido el vínculo con el pasado y con el futuro. Para estar a la altura de su tiempo, cada hombre debe atesorar lo que recibe como legado, no con espíritu de anticuario<sup>1</sup>, sino como “resumen del

mundo viviente” para flotar sobre él y actuar “intempestivamente” -tomamos en préstamo el término nietzscheano (Cfr. Nietzsche, F., 1999) -, es decir, en contra y por encima de su tiempo, en sentido emancipatorio, a favor de un tiempo futuro. Porque la acción educativa puede tanto producir adormecimiento, pereza o temor, como desbalar la voluntad de crear algo nuevo. Por eso, para liberarse de un pasado de opresión y de un presente incierto, para abrir nuevas posibilidades, es necesario revivir el pasado en el presente. Afirmar el presente, lo que somos, sobre una recuperación crítica del pasado.

“La mayor parte de los hombres -dice Martí- ha pasado dormida sobre la tierra. Comieron y bebieron; pero no supieron de sí... Es necesario hacer de cada hombre una antorcha” (Maestros ambulantes, publicado en La América, New York, mayo de 1884. En: O. C., vol. 8: 289 - 290).

¿Cómo hacer de cada hombre una antorcha? O dicho de otro modo ¿en qué consiste educar? Podemos por lo pronto decir que no se trata de inculcar, ni de transmitir conocimientos, ni de domesticar, sino más bien de una interacción de los hombres entre sí, con la naturaleza y la cultura por medio de la cual se conquista, progresivamente, la autonomía para la realización material y espiritual de la vida.

Dice Martí:

“El hombre tiene que sacar de sí los medios de vida. La educación, pues, ni es más que esto: la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano” (Reforma esencial en el programa de las universidades americanas, publicado en La América, New York, enero de 1884. En: O. C. vol. 8: 428).

A fin de hacer efectiva la autonomía,

tanto en lo personal como en la dimensión política, Martí va desgranando de su vivencia en los Estados Unidos algunas sugerencias, a través de las cuales se puede apreciar el valor de la experiencia práctica frente al verbalismo predominante en la educación colonial.

Así, por ejemplo, ante la costumbre de las familias acomodadas de enviar a los jóvenes a Europa o a EEUU a recibir “educación escolástica”, sugiere aprender en las haciendas las técnicas más avanzadas de cultivar la tierra y mejorar la cantidad y calidad de los frutos: “Estos modos de cultivo no viajan. Hay que venir a aprenderlos, puesto ancho el sombrero y la blusa holgada del labrador, al pie de las labranzas” (Aprender en las haciendas, publicado en La América, New York, agosto de 1883. En: O.C. vol. 8: 276).

Insiste en “[q]ue la enseñanza científica vaya, como la savia en los árboles, de la raíz al tope de la educación pública. -Que la enseñanza elemental sea ya elementalmente científica: que en vez de la historia de Josué, se enseñe la de la formación de la tierra” (Educación científica, publicado en La América, New York, setiembre de 1883. En: O.C. 8: 278).

“En nuestros países ha de hacerse una revolución radical en la educación, si no se les quiere ver siempre, como aún se ve ahora a algunos, irregulares, atrofiados y deformes, como el monstruo de Horacio: colosal de cabeza, inmenso de corazón, arrastrando los pies flojos, secos y casi en huesos los brazos” (Escuela de mecánica, publicado en La América, New York, setiembre de 1883. En: O.C. 8: 279).

Pero al mismo tiempo advierte que “no está la reforma completa en añadir cursos aislados de enseñanza científica a las universidades literarias; sino en crear universidades científicas, sin derribar por eso jamás las literarias; [...]en enseñar todos los aspectos del pensamiento humano en cada problema y no -con lo que se comete alevosa traición -un solo aspecto; -en llevar solidez científica, solemnidad artística, majestad y precisión arquitecturales a la Literatura” (Escuela de electricidad, publicado en La América, New York, noviembre de 1883. En: O.C. 8: 282).

El cubano repara en las ventajas físicas, mentales y morales que engendra el trabajo manual: “el que debe su bienestar a su trabajo, o ha ocupado su vida en crear y transformar fuerzas, y en emplear las propias, tiene el ojo alegre, la palabra pintoresca y profunda, las espaldas anchas, y la mano

1- Según Nietzsche: “En un triple sentido pertenece la historia al ser vivo: le pertenece como alguien que necesita actuar y esforzarse, como alguien que necesita conservar y venerar, y, finalmente, como alguien que sufre y necesita liberarse. A esta trinidad de relaciones corresponden tres maneras de abordar la historia. Así se distinguirá una historia monumental, una anticuarial y una crítica” (Nietzsche, F., 1999: 52).



segura. Se ve que son esos los que hacen el mundo. [...]Y como ve que para trabajar inteligentemente el campo, se necesita ciencia varia y no sencilla, y a veces profunda, pierde todo desdén por una labor que le permite ser al mismo tiempo que creador, ... un hombre culto, diestro en libros y digno de su tiempo. [...]De textos secos, y meramente lineales, no nacen, no, las frutas de la vida” (Trabajo manual en las escuelas, publicado en La América, New York, febrero de 1884. En: O.C. 8: 285, 286 y 288).

Más allá de la tensión entre experiencia y verbalismo, Martí reconoce que la educación es un terreno sembrado de contradicciones que no se pueden ignorar. Contradicciones que habitan en cada ser humano y que se exteriorizan en conflictos de diversa índole en el ámbito social y político. Por tal razón, “quien intente mejorar al hombre no ha de prescindir de sus malas pasiones, sino contarlas como factor importantísimo, y ver de no obrar contra ellas, sino con ellas”. Antes que a complicadas metodologías y técnicas pedagógicas, antes que a visiones dicotómicas excluyentes-verdadero / falso, correcto / incorrecto, bueno / malo, alma / cuerpo- Martí apela al poder esclarecedor de la palabra y del diálogo: “No enviáramos pedagogos a los campos, sino conversadores” (Maestros ambulantes, publicado en La América, New York, mayo de 1884. En: O.C., 8: 291). Para esto se requiere de maestros formados en el ejercicio de la “razón práctica”, que no quiere decir razón material, sino

razón experimental (Cfr. Juicios. Filosofía. En O.C., 19: 362).

“Urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para regarlos luego por valles, montes y rincones, como cuentan los indios del Amazonas que para crear a los hombres y a las mujeres, regó por toda la tierra las semillas de la palma moriche el Padre Amalivaca!” (Maestros ambulantes, publicado en La América, New York, mayo de 1884. En: O.C., 8: 291 - 292).

¿Quién es un “maestro práctico”? ¿por qué tales maestros son “conversadores”? El “maestro práctico” es el que usa la palabra para hacer, en el sentido del ποιεῖν griego: hacer, fabricar, producir, crear; más específicamente “crear algo con la palabra”, esto es, hacer un poema. La sabiduría de un “maestro práctico” consiste en ser un poeta. Pero ¿qué hacen los poetas?

“[...]Lo que ha de hacer el poeta de ahora es aconsejar a los hombres que se quieran bien, y pintar todo lo hermoso del mundo de manera que se vea en los versos como si estuviera pintado con colores, y castigar con la poesía, como un látigo, a los que quieran quitar a los hombres su libertad, o roben con leyes pícaras el dinero de los pueblos, o quieran que los hombres de su país le obedezcan como ovejas y les laman la mano como perros. Los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser útil al mundo, enseñándole que la naturaleza es hermosa, que la vida es un deber, que la muerte no es fea,

que nadie debe estar triste ni acobardarse mientras haya libros en las librerías, y luz en el cielo, y amigos y madres” (La Edad de Oro, en O.C., 18: 349).

En sus cuadernos de apuntes, Martí dejó numerosas notas acerca de los libros que pensaba escribir sobre temas literarios, filosóficos y de educación. En una de esas notas reflexiona acerca de dos maneras opuestas de entender la educación, una que sujeta, otra que prepara para el ejercicio de la libertad. La primera, por exceso de celo y cuidados, acaba por convertir a la escuela o al hogar en “formidables cárceles del hombre”. Antes bien, para Martí, “[e]s necesario, dejando techo que nos ampare, abrir las puertas por donde el aire sano entre. ...-Hay que dar al niño hombros para que sustente el peso que la vida le eche encima, -no peso ajeno que oprima sus hombros: así ¿cómo andará?”. Y agrega entre paréntesis: “(Adaptable para un estudio sobre Reformas en la Educación)” (O.C., 18: 291).

Aunque nunca escribió el anunciado estudio sobre la reforma de la educación, lo que llevamos dicho nos permite colegir que dicha reforma apuntaría a formar hombres de su tiempo, capaces de gozar en desinteresada unión con la naturaleza y de indignarse frente a la injusticia y a la infamia del sometimiento de unos por otros. Que puedan regocijarse tanto en la actividad manual como en el conocimiento de las ciencias y las artes. Para que todo eso sea posible, la clave de la educación está en un

sabio encuentro entre experiencia y palabra -esta última no en el sentido del verbalismo, sino en el del diálogo-. Y el punto de partida es cada ser humano, cada niño y cada niña singular y concreto/a, contando con sus contradicciones, en un presente también surcado de antagonismos, pero capaces de imaginar un futuro diferente, que no sea mera prolongación de lo dado.

### La filosofía como práctica reflexiva y de autoconocimiento

Entre los apuntes de Martí se encuentran un conjunto de fragmentos y de juicios relativos a la filosofía. Algunos de ellos corresponden a la época en que fue catedrático en la Escuela Normal Central de Guatemala. A pesar de su brevedad contienen todo un programa del quehacer filosófico. Veamos el siguiente:

“Puedo hacer dos libros: uno dando a entender que sé lo que han escrito los demás: -placer a nadie útil, y no especial mío. Otro, estudiándome a mí por mí, placer original e independiente. Redención mía por mí, que gustaría a los que quieran redimirse. Prescindiendo, pues, de cuanto sé, y entro en mi Ser.” “¿Que qué somos? ¿Que qué éramos? ¿Que qué podemos ser?” (Juicios. Filosofía [fragmentos en hojas sueltas o en los cuadernos de apuntes de J.M.], 19: 360).

El fragmento nos coloca ante dos programas filosóficos posibles, pero diferentes. Uno consiste en reproducir la letra de la filosofía, pero como letra muerta, como pura erudición, sin más pretensiones que una “visión monumental o anticuarria” del pasado filosófico, al que se venera como cumbres de la humanidad pero que permanece exterior a nosotros. Saber que pasa a través de nosotros sin dejar huella, sin conmovernos ni transformarnos. El otro consiste en apropiarse del poder de la palabra para decir de sí, para “redimirse”, es decir -según una de las posibles acepciones de esta palabra- para liberarse. Se trata de conocerse a sí mismo, no de la manera en que un sujeto conoce a un objeto, sino en un sentido más complejo, próximo a lo que Foucault llama la “hermenéutica del sujeto”, en el que el conocimiento de sí está asociado al cuidado de sí -epiméleia heautou- (Cfr. Foucault, M., 1999: 275 - 288). Ahora bien, no se trata de un cuidado egoísta de sí, sino que pasa del yo al nosotros, del presente al futuro: “¿qué somos, qué éramos, qué podemos ser?”. Preguntas que implican una práctica de autoconocimiento y autovaloración, que recoge el pasado en el presente como experiencia auténtica del pensar -es decir, como legado-, que trastorna las certezas más superficiales y también las más profundas, e inaugura posibilidades

de transformación, de creación, colocándonos ante el abismo de la novedad.

En este segundo sentido, la experiencia filosófica es portadora de singular riqueza y fecunda en posibilidades. El término “experiencia” ha recibido distintas significaciones a lo largo de la historia de la filosofía, las cuales han oscilado entre dos sentidos primordiales. Por un lado, la experiencia como confirmación o posibilidad de confirmación empírica de datos -también considerada experiencia externa-, es utilizada en el marco de las ciencias positivas, donde es asumida como un asunto del conocimiento y reducida a la validación de enunciados mediante experimentos. Otro es el caso de la experiencia como hecho de vivenciar algo -también llamada experiencia interna-, que provoca la reflexión y puede ser expresada de diferentes maneras. En este sentido la experiencia filosófica se completa con la expresión conceptual que aspira a la universalidad. Hegel caracteriza a la “fenomenología del espíritu” como “la ciencia de la experiencia de la conciencia”, es decir como dialéctica por la cual la conciencia, mediante un movimiento agónico de oposición y superación, se explicita a sí misma como contenido propio (Cfr. Hegel, G. W. F., 1966).

La experiencia filosófica auténtica no es, pues, solo un problema del conocimiento, sino que involucra también las dimensiones axiológica y estética. Conocimiento, valoración y goce se entrelazan en ella, y se exterioriza en conceptos, pero no como meras palabras, sino como narración, como relato de sí de un sujeto -nunca singular- que ha sido atravesado y transformado -“redimido”, es decir “liberado”, según una de las posibles acepciones de este término-

por la experiencia del filosofar.

El segundo programa filosófico esbozado por Martí -el de la experiencia auténtica del filosofar- exige una lectura crítica de la realidad, requiere un examen del pasado y del presente en vistas de su transformación:

“Tenemos que para conocer es necesario examinar: que la fuente más creíble de verdad es nuestro propio examen; que el examen, medio seguro de conocer la aplicación de nuestra aptitud de conocer a la cosa cognoscible: [es] observación, -y el pensamiento sobre lo observado: reflexión-” (O.C., 19: 362 - 363).

El examen como práctica que supone una dialéctica entre observación y reflexión, se amplía a todo aquello con lo que el sujeto interactúa: naturaleza, sociedad, cultura, historia. Dice Martí:

“[...]Tenemos siempre delante la obra de la Creación, y siempre en nosotros el deseo de saber cómo obró. ¿A quién podemos preguntar? ¿A Dios? ... ¿A la fe? ... ¿A la naturaleza? ... ¿Preguntaremos a los libros? [...]”.

En todos los casos la respuesta sería el resultado de un examen ajeno y podría ser causa de mayor confusión. Entonces,

“¿qué hemos de hacer para saber? Examinar con nuestro criterio el examen que ha hecho el criterio ajeno, o, lo que es más seguro, examinar por nosotros mismos. ... Luego nosotros mismos somos el primer medio del conocimiento de las cosas, el medio natural de investigación, el medio natural filosófico” (O.C., 19: 364).

En este sentido cabe el ejercicio de la sospecha y la crítica: “La crítica no es la censura; es sencillamente y hasta en su acepción formal -en su etimología- es eso, el ejercicio del criterio” (O.C., 19: 366).



## Recapitulación y alternativas para seguir pensando

Hemos visto que el diálogo y el examen tienen un lugar central en el pensamiento filosófico y educativo de José Martí. También hemos visto que considera criminal el divorcio de la educación respecto de la propia época. En correlación con estas afirmaciones, el cubano avanza una profundización del sentido político del examen y el diálogo. En efecto, en el célebre ensayo "Nuestra América", publicado en El Partido Liberal de México el 30 de enero de 1891, Martí señala la urgencia de superar los hábitos enquistados durante la colonia que negaron el derecho del hombre al ejercicio de su propia razón. Defiende:

"la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón universitaria de unos sobre la razón campestre de otros. El problema de la independencia no es el cambio de formas, sino el cambio de espíritu" (O.C., 6: 19).

Cuando Martí habla de poner "la razón de todos en las cosas de todos" no está pensando desde el marco estrecho de una razón meramente reguladora, ordenadora del caos de la diversidad con arreglo a categorías dicotómicas, como es el caso de "barbarie - civilización". Se trata, por el contrario, del recuento de lo diverso en cuanto tal, es decir, del reconocimiento de la existencia de experiencias vitales diferentes y de formas diferentes de organización racional de la vida. Unir no es sinónimo de uniformar. La frase alude a la participación directa, de todos y cada uno a partir de sus diferencias, en las decisiones que afectan a todos. La ceguera epistemológica y axiológica frente a las diferencias es para el cubano una "incapacidad", aun cuando se oculte bajo gruesas capas de erudición. No se trata de copiar, sino de crear, de conocer lo que somos, valorarlo y cuidarlo, para que sirva de estribo de lo que podemos llegar a ser.

¿Cómo y dónde llevar adelante este aprendizaje creador? No en "el libro importado", ni con los "letrados artificiales", sino a partir del análisis de los elementos propios de los pueblos de América. Pero, entonces se correría el riesgo de caer en un localismo ciego para la comprensión de lo diferente. Tal sucedería si el conocimiento respondiera a intereses egoístas (como lo hace el "aldeano vanidoso"); o si la realidad fuera recortada de acuerdo a conveniencias espurias (como es el caso de los "sietemesinos"). Martí apela a las figuras del "aldeano vanidoso" y de los "sietemesinos" para ilustrar dos formas defectivas de afirmación de la propia diversidad. La primera es egocéntrica solo cuida de sus propios intereses y no

es capaz de ver más allá de ellos; la segunda alude a quienes les falta el valor para envarar la tarea de cuidado y construcción de lo propio y se deslumbran con el oropel de culturas foráneas (Cfr. Martí, "Nuestra América", en: O. C. vol. 6). Frente a estas figuras enajenadas, Martí propone la del "hombre natural", el que sabe de sí a partir de su propia experiencia, que afirma su propia historicidad en el mismo gesto de ponerse como valioso para sí. Se trata de una forma específica de ejercicio dialéctico: la dialéctica de la emergencia, explicitada por Arturo Roig (cfr. Roig, A., 2002: 107 - 130), cuyo punto de partida está dado por el reconocimiento de la propia dignidad. Pero tal reconocimiento sólo es posible sobre la base del mutuo reconocimiento, es decir del reconocimiento del otro en su diferencia, en virtud de que la dignidad humana es un fin. Dice Martí:

"Éramos charreteras y togas, en países que venían al mundo con la alpargata en los pies y la vincha en la cabeza. El genio hubiera estado en hermanar, con la caridad del corazón y con el atrevimiento de los fundadores, la vincha y la toga... (O.C., 6: 20).

"El alma emana, igual y eterna, de los cuerpos diversos en forma y color. Peca contra la Humanidad el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas" (O.C., 6: 22).

Estos textos martianos anticipan lo que en nuestros días constituye una problemática que la filosofía no puede eludir, la cuestión de la interculturalidad o, más específicamente, de la filosofía intercultural. Desde esta perspectiva cabe sospechar de la concepción de la razón que se presenta como paradigma de toda reflexión filosófica, por su carácter de monoculturalidad occidental dominante. Una alternativa viable consiste en historizar los procesos de constitución de las formas de racionalidad vigentes, revisados desde un diálogo intercultural abierto y sin prejuicios, que permita corregir y reconstruir la razón filosófica con la participación traductora de las prácticas filosóficas de las distintas culturas.

Es posible, entonces, rehacer la historia de la razón filosófica desde la relectura de sus procesos y de sus prácticas contextuales, porque es el lugar donde van cristalizando los modos en que el género humano aprende a dar razón de su situación en un universo concreto -dimensión contextual- y a razonar con las razones de los otros sobre lo que conviene a todos -dimensión universal- (Cfr. Fernet Betancourt, R., 2003). Dice Martí:

"Se ponen en pie los pueblos, y se saludan. '¿Cómo somos?' se preguntan; y unos a otros se van diciendo cómo son" (O.C., 6: 20).

## Bibliografía

- Arpini, Adriana, (2007), Eugenio María de Hostos y su época. Categorías Sociales y fundamentación filosófica, Río Piedras, La Editorial Universidad de Puerto Rico.

- Boch, Juan, (2010), De Cristóbal Colón a Fidel Castro, el Caribe, Frontera Imperial, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales. (Primera Edición por Casa de las Américas, 1981).

- Fernández Retamar, Roberto, (1978), Nuestra América y Occidente, México, Cuadernos de Cultura Latinoamericana, CCyDEL, UNAM.

- Fernet Betancourt, Raúl, (2003): "Presupuestos, límites e alcances de la filosofía intercultural", en: Sidekum, Antonio (Org), Alteridad e multiculturalismo. Río Grande do Sul, Editorial UNIJUÍ.

- Foucault, Michel, (1999), "La hermenéutica del sujeto", en: Obras Esenciales, vol III: Estética, ética y hermenéutica. Introducción traducción y edición de Ángel Gabilondo, Barcelona, Paidós.

- Hegel, G. W. F., Fenomenología del Espíritu, Traducción de Wenceslao Roces y Ricardo Guerra, México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

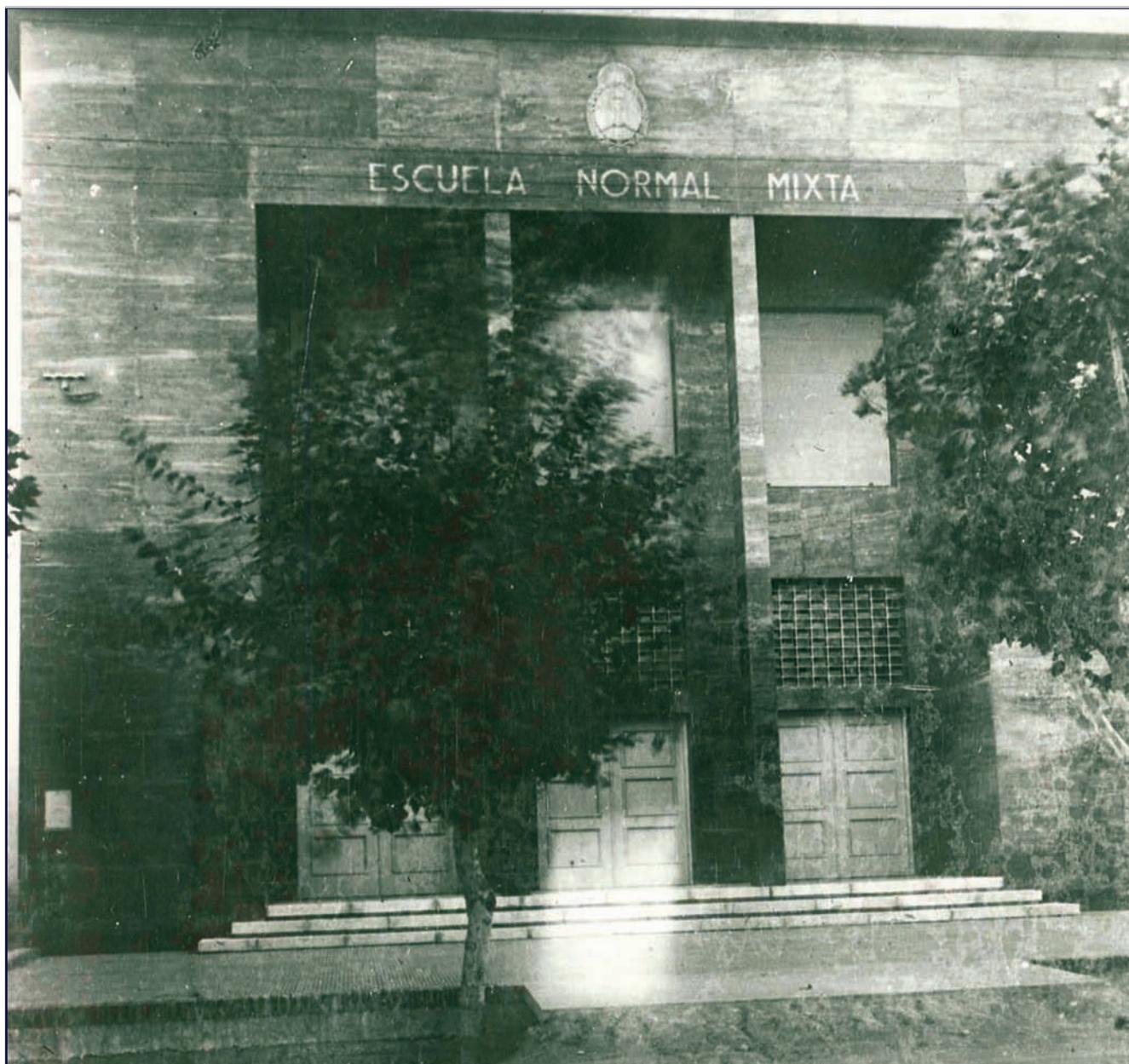
- Hostos, Eugenio María de, (1988 - 2001), Obras Completas, Edición Crítica, Río Piedras, Instituto de Estudios Hostosianos, Vol. VII, Tomo I: Tratado de Sociología, (1989); Vol. IX, Tomo I: Tratado de Moral, (2000).

- Hostos, Eugenio María de, (1939), Obras Completas, Edición Conmemorativa del Gobierno de Puerto Rico, La Habana, Cultural S.A., Vol. XV: Lecciones de Derechos Constitucional; Vol. IX: Temas cubanos.

- Martí, José, (1975), Obras Completas, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales. Vol. 6. Nuestra América; Vol. 8 Nuestra América; Vol. 18, Teatro/Novela/La Edad de Oro; Vol. 19, Viajes/Diarios/Crónicas/Juicios; Vol. 20, Epistolario.

- Nietzsche, F., (1999), Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (Segunda intempestiva), Edición, traducción y notas de Germán Cano, Madrid, Biblioteca Nueva.

- Roig, Arturo Andrés, (2003), Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo. Mendoza, EDIUNC.



## ESTUDIOS SUPERIORES EN MENDOZA: SUS PRECEDENTES ENTRE 1757 Y 1939

Por *Martín Omar Aveiro*<sup>1</sup> - DES  
*lic.aveiro@gmail.com*

El antecedente más remoto de educación superior en Mendoza se remonta a 1757, año en que funcionó una cátedra de Filosofía a cargo de los jesuitas que, diez años más tarde, fueron expulsados de los territorios de España (Marún & Guerrero, 2007; Roig, 2005). Hasta entonces, el espacio geográfico mendocino dependía de la Capitanía General de Chile y a su vez del Virreinato del Perú. Pero en 1776, con la creación del Virreinato del Río de la Plata, Mendoza se transformó en la capital del Corregimiento de Cuyo que comprendía las jurisdicciones de San Juan y San Luis y dependían de la Intendencia de Córdoba del Tucumán (Cueto, Romano & Sacchero, 1994). Por lo tanto, “[...]de la tradicional organización hispana con

enfoque en el Pacífico se pasó a las novedades del Atlántico” (Satlari, 2004: 96).

En 1798, como había sucedido en Córdoba, la educación quedó en manos de los franciscanos en la Real Casa de estudios, pero se redujo a las primeras letras. Ante la carencia de una formación superior, en 1808, comenzó a gestarse el Colegio de la Santísima Trinidad que logró su apertura en 1817. A cargo de la iniciativa estuvo D. Joaquín de Sosa y Lima y Tomás Godoy Cruz, su yerno, que era diputado ante el Congreso Constituyente de Tucumán<sup>2</sup> (Roig, *Ibíd.*: 22). Aquí enseñó el sacerdote Lorenzo Güiraldes que era simpatizante de la ilustración y lo siguió, en su paso por Men-

doza, Juan Crisóstomo Lafinur que venía de Buenos Aires<sup>3</sup>. En la provincia cuyana enseñó Filosofía, Literatura, Elocuencia, Economía, Música y Francés, pero fue cuestionado por los sectores clericales por la primera de ellas y por su afinidad con los sectores unitarios. Su posición filosófica se basaba en la “Ideología<sup>4</sup>”, que era sostenida en Francia por Destutt de Tracy y en el Río de la Plata por la administración de Bernardino Rivadavia. Por este motivo, Lafinur fue exonerado de sus cátedras y debió marcharse a Chile. Su labor la continuó el primer egresado de una institución mendocina, Marcos González, que fue discípulo suyo (Roig, *Ibíd.*: 347).

Mendoza había logrado en 1813 separarse de Córdoba y constituir la Gobernación - Intendencia de Cuyo, pero no escapó a las vicisitudes por las que atravesó el país luego de la Revolución de Mayo. En dos oportunidades el Colegio tuvo que cerrar sus puertas por el conflicto, primero, entre los partidarios de la revolución y quienes no estaban a su favor en 1822 y luego, por la lucha de unitarios con federales en 1829. Según Esteban Fontana (*Ibíd.*: 51): “Pese a lo mediocre de sus estudios y del mínimo alumnado que allí se educaba, su falta debió ser muy sensible para la comunidad mendocina, sobre todo porque ello significó una gran escasez de maestros primarios”. El Santísima Trinidad, cuando fue reabierto, quedó reducido a primeras letras y latinidad. Por eso, en 1831 se empezó a hablar de la necesidad de tener una escuela normal que ya contaba con el impulso de D. Luis Hoyos.

Ese año Mendoza había adherido al Pacto Federal<sup>5</sup> y reconoció a Juan Facundo Quiroga como Excelentísimo Protector, antes de que fuera asesinado en Barranca Yaco. Pedro Molina, gobernador electo en 1834, en el marco de aminorar los conflictos que en la década anterior se habían suscitado con la Iglesia, dispuso la reparación del templo de San Agustín, expropiado en 1825, y también se puso al frente de los reclamos por conseguir la sede del Obispado de Cuyo (Bragoni, 2004: 165 - 166). Y fue en las instalaciones de los agustinos donde se dispuso la creación de la Escuela Normal San Agustín. El 29 de febrero de 1840 el sucesor de Molina, don Justo Correas, ordenó por decreto la creación de las cátedras de: filosofía, gramática, jurisprudencia, teología y aritmética con la finalidad de mejorar las aptitudes y conocimientos para los cargos públicos, formar hombres de leyes y maestros primarios (Fontana, *Ibíd.*: 52).

Al poco tiempo Correas es depuesto por una “revolución liberal” vinculada al general Juan Lavalle. Pero en 1841, el triunfo de la Confederación Argentina comandada por el general Ángel Pacheco en la batalla de Rodeo del Medio realineó el orden político mendocino bajo el mando de Juan Manuel de Rosas. Quien asumió el poder provincial, entonces, fue el ex-fraile José Félix Aldao, que gobernó hasta su muerte (Bragoni, *Ibíd.*). Durante este último

periodo, el Colegio de San Agustín siguió funcionando y llegó a formar sus propios abogados, así lo demuestra un decreto del 8 de mayo de 1845 que planteaba los requisitos para recibirse:

“[...] a) haber rendido el curso teórico de derecho del Colegio antes nombrado; b) cumplir el curso de dos años de práctica forense; c) rendir examen ante la Cámara de Justicia de la Provincia; d) juramento; e) inscripción de la matrícula y f) desempeñar gratuitamente por un año el cargo que el gobierno le destine” (Transcripto por Lorente citado por Fontana, *Ibíd.*: 53).

Cuando falleció Aldao fue designado gobernador Pedro Pascual Segura, pero un nuevo alzamiento del bando rosista lo depuso y en su lugar asumió Alejo Mallea en 1847. Inmediatamente después de la batalla de Caseros, la Legislatura restableció al gobernador Segura. El mandatario restituido en el poder designó una comisión para aconsejar las medidas a tomar en materia educativa, por lo cual, surgieron los decretos para crear la Inspección General de Escuelas y la Junta Protectora de la Instrucción Pública.

Fue reestructurado el Colegio de la Santísima Trinidad y comenzó a declinar el San Agustín. El antiguo Colegio, creó un departamento normal de preceptores, por lo tanto, se ocupó de la formación de maestros.

En 1854, se sancionó la Constitución de la Provincia de acuerdo con el artículo 5° de la Carta Magna Nacional, aprobada un año antes en Santa Fe, que establecía que cada provincia debía organizarse constitucionalmente. También durante la gestión de Segura se pidió, mediante un proyecto de ley: “[...] la cantidad de 4000 pesos para instalar un Colegio de Artes y una Quinta modelo, para lo cual se destinaba la quinta expropiada a los agustinos, que era la denominada San Nicolás” (Draghi, J., citado por Fontana, *Ibíd.*). En ese terreno “seco, pedregoso, poblado de culebras y grandes arañas”, se puso en funcionamiento la Quinta Normal de Agricultura y para eso fue traído de Chile el técnico francés Miguel Amado Pouget, que trajo variedades de cepajes de su país e introdujo abejas italianas. Sin embargo, el proyecto fracasó cuando se le quitó el apoyo oficial y en 1858, finalmente, el gobernador Juan Cornelio Moyano decidió sustituir a Pouget (Cueto, Romano & Sacchero, *Ibíd.*; Fontana, *Ibíd.*).

#### La reconstrucción y los estudios medio - superiores

El 20 de marzo de 1861, al anochecer del día miércoles, Mendoza sufrió un movimiento sísmico que la destruyó casi por completo. El cataclismo, con una cantidad de muertes superior a las 4000, fue uno de los más devastadores de su historia. Tanto es así que el centro de la ciudad capital tuvo que ser trasladada del lugar que ocupaba desde su fundación, lo que hoy es la cuarta sección y la Plaza Pedro del Castillo, al lugar que ocupa actualmente. Durante

1- Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (FFyL – UNCuyo). Becario de Investigación de la Secyt-UNCuyo con sede en el Instituto de Filosofía Argentina y Americana, FFyL – UNCuyo. Candidato a doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Es autor de un libro, capítulos de libros y artículos sobre problemáticas educativas. Trabaja en la Dirección de Educación Superior de la provincia de Mendoza y en el Instituto de Educación Superior Manuel Belgrano.

2- El plan de estudios duraba tres años y contemplaba la existencia de cuatro cátedras: Idioma (gramática, ortografía, latín y francés); Filosofía (lógica, física, metafísica y moral); Matemáticas (aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, geometría descriptiva, estática de Monge, astronomía, navegación, geografía, planimetría, etc.); y Dibujo (teórico y práctico) (Fontana, 1965: 47).

3- Lafinur nació en San Luis en 1797 y estudió en la Universidad de Córdoba, de la que fue expulsado por su carácter vehemente en 1814. Cuando conoció a Manuel Belgrano se incorporó al Ejército del Norte y a su escuela de Matemáticas en Tucumán hasta que, en 1818, se fue a Buenos Aires donde enseñó Filosofía en el Colegio de la Unión del Sud.

4- “La Idéologie es hija de la Ilustración, aunque en realidad se constituye como su reacción. El concepto de “ideología” deriva entonces de esta escuela de pensamiento de la filosofía francesa de fines del siglo XVIII, de unos hombres que se llamaban a sí mismos ideólogos. El representante más destacado es Destutt de Tracy (1754 – 1836). La suya es una especie de filosofía semántica que declara que la filosofía se encuentra en relación con las ideas o el pensamiento y no con la realidad [...] El vínculo entre la Ilustración y la Idéologie puede asemejarse a una relación filial. Es decir, que nace de la primera y, en tanto, contiene elementos de la misma; pero, al mismo tiempo, se considera re – generadora de las ideas racionalistas del siglo XVIII”. (Di Pasquale, s. f.).

5- Pacto Federal: es uno de los pactos preexistentes de los que habla la Constitución Nacional, junto al de San José de Flores y al de San Nicolás de los Arroyos. Firmado por representantes de Buenos Aires, Entre Ríos y Santa Fe, el 4 de enero de 1831, en la ciudad de Santa Fe. Se acordó la creación de la Liga del Litoral y de una Comisión Representativa con un representante de cada provincia que decidía sobre declaración de guerra o negociaciones de paz.



Foto: cortesía de Gustavo Capone.

los años '61 y '62 no hubo instrucción pública y “el Santísima Trinidad desapareció para siempre”. Mientras la población resurgía de sus ruinas se produjo la batalla de Cepeda y “[...] se da cuenta que una nueva época ha comenzado. Y con ella, nuevos planes de enseñanza, nueva subordinación, nueva orientación ideológica, nuevos valores pedagógicos, todo nuevo” (Fontana, *Ibíd.*: 58)<sup>6</sup>.

En diciembre de 1864 fue firmado por Bartolomé Mitre y Eduardo Costa el decreto que creó el Colegio Nacional de Mendoza, cuyo texto en su artículo 1° decía lo siguiente:

[...] Bajo la denominación de Colegio Nacional de Mendoza se establecerá en la Provincia de este nombre una casa de educación científica preparatoria en que se cursarán las letras y humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Física y Exactas” (Fontana, 1967: 49).

Era una copia exacta del que se había creado en Buenos Aires, orientado por el eclecticismo de Amadeo Jaques. En la provincia cuyana, un profesor del Colegio, Alberto von Kunowsky redactó un compendio que siguió los lineamientos de Jaques, Julio Simón y Emilio Saisset contenidos en su Manual de Filosofía. Según Arturo Roig (2009), era una especie de catecismo de 47 páginas denominado Vademecum de psicología y lógica según el programa del Colegio Nacional de Buenos Aires, para el uso de los alumnos del cuarto año de estudios del Colegio de Mendoza. Estaba organizado sobre la base de preguntas y respuestas. Más de uno de sus enfoques derivaba de la escuela ecléctica capitaneada por el francés Víctor Cousin.

En el seno de la nueva institución educativa, además de ser preparatorio para las universidades, se formaron maestros primarios, se mantuvo la primera escuela graduada para niños, funcionó anexo un Departamento de enseñanza profesional de Agricul-

tura y hasta se formaron técnicos químicos y mineros, por eso Fontana (1965: 61) nos decía que “lo fue todo para Mendoza” hasta que en 1878 comenzó a decaer. Se había apartado la escuela graduada, entre el '78 y '79 se erigieron las escuelas normales de varones y de mujeres y en el '80, las autoridades nacionales transformaron el Departamento de Agricultura en la Escuela Nacional de Agricultura lo cual restó gran cantidad de alumnos. Por lo tanto, “[...] el que era todo en Mendoza, quedó limitado en 1880 a la sola función de preparar a los jóvenes que seguirán las carreras liberales” (*Ibíd.*: 62).

El grupo de familias que prácticamente había retenido el poder desde la colonia y que ocupó los cargos principales del Estado era la denominada “oligarquía mendocina” (Mateu, 2004: 248), que controlaba los intereses económicos, políticos, sociales y culturales de la provincia. En ese periodo se registraron hechos como los que relató D. Manuel Vázquez de la Morena al diario Los Andes: Para el nombramiento de profesores durante la administración del general Roca, no se tenía en cuenta, ni la competencia, ni la moralidad, ni los antecedentes de las personas que debían ocupar los puestos de profesores. Una tarjeta de recomendación del gobernador, un simple telegrama del mismo, el hecho de ser noticiero del diario oficial, o director, o simple administrador, bastaban para extender el nombramiento, arrojando de sus puestos a los que ocupaban desde mucho tiempo atrás, para colocar a los protegidos, que pasaban meses enteros sin asistir a sus clases, ocupados de la política y de sus negocios particulares - y percibiendo sus sueldos (Citado por Fontana, 1967: 72).

En tanto, el normalismo en Mendoza tuvo dos expresiones: la de las maestras provenientes de Boston, Estados Unidos<sup>7</sup>, traídas por Domingo Faustino Sarmiento para que condujeran la Escuela

6- “Cuando la tricentenario ciudad de Mendoza cayó en el terremoto de 1861, un concepto y una frase que lo sintetiza aparece en el vocabulario y en el imaginario social de los mendocinos: lo nuevo. El vocablo nuevo/a remite a otro arquetipo que se instala como fruto de la modernidad decimonónica: lo moderno. Ambas ideas son fruto del ambiente positivista que reinaba en Europa y que también se instala en nuestra región, precisamente a partir de la Organización Nacional, en la segunda mitad del siglo XIX, y que surgen no solo respecto de la arquitectura sino que abarcan a toda la cultura en general.

Así será la nueva ciudad postterremoto, el pueblo nuevo en San Nicolás, el nuevo hospital, el nuevo templo de San Francisco, el nuevo Teatro Municipal, la plaza nueva, el nuevo mercado, etc. Por contraposición, como consigna, hay que superar y reemplazar lo viejo, lo anterior al terremoto: la vieja ciudad, la plaza vieja, el viejo mercado, etc. Lo nuevo es París, lo viejo es España...” (Ponte, 2007: p. 62).

7- Sara Boyd, Sara Cook y María Morse fueron las principales.

Normal de mujeres y la de los primeros egresados de Paraná para la de varones. Según Roig (2007), las ideas de Sarmiento sobre educación, que fueron rechazadas por más de uno de los normalistas paranaenses, nos permiten hablar de un proyecto represivo. Este autor nos explicó el “racismo sarmientino” que dividía a las poblaciones en “educables” y “no educables” y que llegó a plantear la “invencible repugnancia” que le producía la población indígena. Sus criterios se movían dentro de una “lógica excluyente”: “bárbaros” o “civilizados”.

Entre los egresados mendocinos de la Escuela situada en Entre Ríos podemos mencionar a Lisandro Salcedo, Carlos N. Vergara, Manuel Antequeda y Julio Leónidas Aguirre. Lisandro Salcedo fue el director de la Escuela de varones; Vergara sostuvo una “pedagogía de la libertad” basada en ideas krausistas que terminó desarrollando en la Escuela Normal de Mercedes en la provincia de Buenos Aires; Manuel Antequeda fundó la Escuela Normal e Industrial Agropecuaria y de Artes y Oficios Alberdi y, por último, Julio Leónidas Aguirre llegó a ser rector del Colegio Nacional, enrolado en un “positivismo espiritualista” y sostuvo en su libro *Cocina criolla y salsa india* de 1902 “[...] una voluntad insolente que no pide permiso para tener conciencia”<sup>8</sup>.

Repasemos entonces, Mendoza contaba para fines de 1880 con los siguientes estudios medio-superiores de carácter público: el Colegio Nacional, la Escuela Nacional de Agricultura y la Normal de mujeres y de varones. Faltaba una escuela de comercio, que por esa época se habían puesto de moda en Buenos Aires. En cambio aquí, sólo se habían hecho algunos intentos en forma privada, como por ejemplo la de don Manuel Sayanca, la de D. Ernesto Oppenheimer (en la que incluso se enseñaba de noche) o la del profesor D. Héctor Monneret de Villars, ninguna de las cuales perduró mucho tiempo.

Pero en lugar de crear nuevas especialidades, en la última década del siglo XIX, atravesada por los conflictos políticos nacionales, se produjeron algunos hechos en perjuicio de la educación oficial: en 1891 la carencia de recursos llevó a cerrar la Escuela de Agricultura y hubo también alborotos de diversas índole, entre los docentes del Colegio Nacional por las continuas reformas de los planes de estudio, que incluso implicó renuncias masivas de profesores<sup>9</sup>. La situación comenzó a subsanarse hacia el año 1897, un año antes se había vuelto a poner en funcionamiento la Quinta Agronómica, esta vez como Escuela Nacional de Vitivinicultura y en 1898 asumió como rector del Colegio Nacional Julio Leónidas Aguirre que, para Fontana (1967), significó la etapa más brillante y fructífera del mismo.

#### Comienzo de siglo: las escuelas secundarias y la Constitución del '16

El ferrocarril llegó a la provincia en 1885 y quince años después el mapa poblacional había cambiado, las colectividades de extranjeros europeos habían crecido y Mendoza casi duplicó su población, pasó de 65.413 a 116.136 habitantes (Delgado, 2004; Paredes, 2004). El crecimiento poblacional se reflejó tanto en el Colegio Nacional como en la Escuela Normal de maestras que más adelante vieron saturadas sus aulas y debieron rechazar aspirantes. Las normales de varones habían sido fusionadas a los colegios nacionales por un decreto nacional del 26 de enero de 1900, lo cual incrementó aún

más el número de estudiantes en ambas instituciones.

Según Esteban Fontana, los grandes problemas de la educación de la provincia eran, además del crecimiento de la matrícula, los siguientes: a) la falta de institutos técnico-prácticos; b) la formación de maestros; c) la necesidad de un colegio mercantil; d) una escuela femenina; y e) el establecimiento de estudios superiores como base para la futura Universidad mendocina. Para resolver estas falencias se crearon en primer lugar dos escuelas industriales, en 1909 la Fray Luis Beltrán y en 1911 la José Vicente Zapata. Hacia 1912 se inauguró la Escuela Normal Provincial José Federico Moreno y, en ese mismo año, la Escuela Mercantil, que luego se convertiría en la Escuela Superior de Comercio Martín Zapata; en 1915, se realizó el primer ensayo de una formación integral para la mujer con la Escuela Patricias Mendocinas. Para el 14 de julio de aquel año abrió sus puertas la Escuela Normal de San Rafael y en 1917 la Escuela Normal Mixta de Rivadavia<sup>10</sup> (Marún & Guerrero, *Ibíd.*). Asimismo, las autoridades provinciales se habían abocado a la creación de la Escuela Normal Agropecuaria e Industrial Alberdi, con el impulso de quien era el Director General de Escuelas D. Manuel P. Antequeda (Fontana, 1965: 85).

La orientación práctica de los estudios y la disposición a resolver los problemas concretos tuvo que ver con el pensamiento positivista aún en boga en las primeras décadas del siglo XX. El gestor de la Escuela Alberdi, Antequeda, decía: “[...] la enseñanza intelectualista parece haber fracasado y son muchos los educadores que sostienen la necesidad de formar el espíritu del niño dándole una orientación distinta de la que ha tenido hasta hoy” (Los Andes, 13 de octubre de 1915 citado por Fontana, *Ibíd.*). Es de notar el espíritu normalista de los egresados de Paraná; sin embargo, nos encontramos en Mendoza con una toma de distancia frente al positivismo cerrado que de las lecturas de Augusto Comte hiciera, por ejemplo, Víctor Mercante. El rector del Colegio Nacional, Julio Leónidas Aguirre, manifestó un “positivismo espiritualista” equivalente al de Carlos Vergara y su “krauso - positivismo” (Roig, 2007: 240). Con el “loco” Aguirre (apodo con que intentaron los sectores gobernantes invalidar su discurso de denuncia)<sup>11</sup>, se destacó la apertura del Colegio a la comunidad y la vinculación con el pueblo por todos los medios posibles. En 1904, nuestro pedagogo invitó a la incorporación de mujeres al Colegio para que continúen carreras universitarias, lo cual se logró algunos años más tarde. Su vida, a contrapelo de la época y el conservadurismo social, terminó trágicamente cuando se suicidó con un disparo en 1914.

En 1916, producto y corolario de los cambios políticos que vivía el país, hubo dos hitos importantes: la participación en el voto secreto y obligatorio para la elección de presidente de la República y la reforma de la Carta Magna de la provincia. La enmienda de la Constitución Provincial, se conformó en el interregno entre el modo político que nacía y el que moría, realizada por una generación encabezada por Julián Barraquero. Sus cambios fundamentales se asentaron en dotar de protección y garantías a dos instituciones estratégicas para la población como era la Dirección General de Escuelas y el Departamento General de Irrigación, es decir, defender la educación popular y defender el agua como recurso fundamental para el desarrollo local (Los Andes, 2008: 79). En su sección VIII dedicó un capítulo único a la educación e instrucción pública que en el artículo 216 establecía:

8- Para profundizar en éstos y otros pedagogos mendocinos ver: Roig, A. (2007: 218 - 269).

9- “[...] los estudiantes silbaron al inspector Fitz – Simón a raíz de la separación violenta del rector Birito de su cargo. No se detuvo aquí el entredicho, pues hubo una renuncia en masa por parte de los profesores.” (El Debate, del 29 de abril de 1892 citado por Fontana, 1967: 78).

10- En 1918 cambió de nombre y hasta 1927 se llamó Escuela Normal de Preceptores, luego volvió a llamarse Normal. Pero nuevamente en 1931, mudó como Escuela de Orientación Técnica, en 1932 Escuela Superior de Instrucción Primaria, en 1934 Escuela de Orientación Rural y en 1935 Escuela Normal de Adaptación Regional.

11- Sobre Aguirre el filósofo Carlos Ludovico Ceriotto opinaba: “Son ‘locos’ los hombres que sobresalen del nivel de sus contemporáneos; son ‘locos’ los hombres que luchan por un ideal de bien colectivo y se juegan por él, son ‘locos’ los hombres que posponen sus intereses particulares a los de la comunidad” (Citado por Fontana, 1967: p. 86).

Las leyes orgánicas que se dicten en adelante sobre instrucción secundaria y superior se ajustarán a las reglas siguientes:

- 1) La instrucción secundaria y superior estará a cargo de universidades, cuya organización deberá dictarse teniendo por norma la de las universidades nacionales.
- 2) La enseñanza secundaria y superior será accesible para todos los habitantes de la provincia con arreglo a la ley.

Aún sin tener en la provincia educación superior se legislaba sobre ella e inclusive se planteaba su accesibilidad para todos los habitantes. Esto marcó un precedente, una necesidad y un hecho que se produjo más adelante pero cuyo terreno se fue abonando de a poco. El piso estaba construido: un sistema primario con sus escuelas normales, una educación secundaria diversificada y en funcionamiento, una Dirección General de Escuelas y el aval constitucional. Faltaban las columnas y el techo para que Mendoza tuviera su propio sistema de educación superior tal como sucedía en Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Tucumán o el Litoral.

### Nuevos dispositivos educativos: el despliegue artístico, cultural e intelectual mendocino

Otra consecuencia de los cambios políticos, derivados de la ley electoral de 1912, fue la elección para gobernador de 1918. Se enfrentaron en las urnas un representante de la oligarquía mendocina, Emilio Civit, con el Partido Liberal y José Néstor Lencinas con la Unión Cívica Radical. Lencinas había conducido en la provincia el levantamiento de 1905 y logró por un breve lapso destituir al gobernador Carlos Galigniana Segura. Trece años después, logró un triunfo electoral contundente, el escrutinio final arrojó los siguientes resultados: 18.338 votos para la fórmula Lencinas - Álvarez contra 12.747 de Civit-Ruiz (Cueto, Romano & Sacchero, *Ibíd.*). Con el lencinismo una nueva etapa se abrió en la provincia.

Pero no solamente en la realidad política el ambiente estaba

inquieto también en el de los intereses culturales y los estudios superiores. De esta manera, un grupo de jóvenes bachilleres, alguno de los cuales habían integrado el Centro Cultural Alberdi, puso en marcha la Universidad Popular de Mendoza. Con la adhesión del titular de la cátedra de filosofía del Colegio Nacional, profesor Ángel Lupi, los muchachos, encabezados por Ernesto Nicolini seguido por Aranzuzú Márquez, Casiano Vega, Guillermo Silvestri, Cayetano Alterio, Modesto Sayavedra, Isidoro Martí y otros, impulsaron su fundación. La inauguración tuvo lugar el 1° de julio de 1920 y sus primeras autoridades fueron: presidente, Dr. Pedro Ivanissevich; vicepresidente, Dr. José Longo; tesorero, Prof. Julio Barrera Oro; secretario, estudiante Aranzuzú Márquez; vocales, Dr. Jorge Olbrich, Dr. Ramón Morey, Dr. Ricardo Higginson, Dr. Raimundo Fernández, Prof. Ángel Lupi, Prof. Luis Noussan, estudiantes Ernesto Nicolini, Casiano Vega y Guillermo Silvestri (Fontana, *Ibíd.*: 105 - 106).

El funcionamiento de la entidad comenzó donde desarrolló su actividad posteriormente la Universidad Nacional de Cuyo, es decir, en la escuela primaria Aristides Villanueva. Los cursos y conferencias eran ad honorem y su finalidad era promover la difusión de conocimientos de carácter humanista y según Fontana, a raíz de su accionar “[...] la industrial, la comercial, la vitivinícola Mendoza, se empezó a interesar por la romántica filosofía” (*Ibíd.*). Sin embargo, en 1922, con la aprobación de sus estatutos, reglamento y plan de estudios, se dejaron de lado sus ideales libertarios de funcionamiento<sup>12</sup> para dar paso a una disciplinada organización que contemplaba cinco escuelas o facultades, con su respectivo director y cuerpo de profesores: Escuela de Matemáticas aplicadas y Facultad de Ingeniería; Escuela de Química; Escuela Mercantil; Escuela de Industrias de la granja; y Escuela del Profesorado de Filosofía y Letras. A fin de ese año, el Consejo Directivo entendió que debía seguir los lineamientos técnicos y prácticos de las universidades populares de Capital Federal, Rosario, Corrientes y Tucumán y decidió suprimir la última escuela, con lo cual cesó la



12- Así lo explicaba el Prof. Ángel Luppi al diario *Los Andes* en 1946: “¿Qué buscaban? Nada concreto, pues allí en sus comienzos, no se trataba de formar capacidades específicas, ni de otorgar títulos. Tampoco se exigían requisitos ni se creaban obligaciones a los concurrentes. Toda era una ideal república de voluntades libres. El carácter más auténtico de la Universidad, el desinterés. La gente acudía, ávida de escuchar, de aprender, de descubrir nuevos horizontes espirituales, nada más ni nada menos... Nadie podrá negar que su época primigenia significó, en el medio, un fermento de inquietudes culturales desconocidas hasta entonces” (Citado por Satlari, 2007: 287).

actividad humanística con que se la quiso dotar en sus comienzos.

Volvamos ahora al momento político por el que atravesaba la provincia con el leninismo, de impronta social y popular que se había afianzado y que incluso marcó fisuras en su relación con el yrigoyenismo. Don José Néstor había fallecido a causa de una uremia antes de finalizar su mandato en 1920 y su liderazgo se trasladó inmediatamente a su hijo Carlos Washington Lencinas. Con él como candidato a gobernador se presentó la Unión Cívica Radical Lencinista en diciembre de 1921 y obtuvo 13.111 votos frente a 6.063 del Partido Liberal. Si bien mantuvo dos frentes de conflicto al igual que su padre, uno interno con la educación primaria<sup>13</sup> y otro externo con el gobierno nacional, era indudable que su popularidad había crecido. Su sucesor, Alejandro Orfila, ganó las elecciones con 20.503 votos versus 14.337 del Partido Liberal. Por tercera vez consecutiva, el leninismo ganaba las elecciones para gobernador y continuó con sus iniciativas de reformas sociales. Aunque se agudizaron sus enfrentamientos con Yrigoyen y esto derivó no sólo en la intervención de la provincia, que ya se había realizado durante el gobierno de Marcelo T. de Alvear a Lencinas (h.), sino que se encarceló y procesó a Orfila.

El movimiento de características locales denominado Partido Lencinista comenzó a declinar cuando en la mañana del 10 de noviembre de 1929 Carlos Washington era recibido por una multitud a su regreso de un viaje a la Capital Federal y fue acompañado hasta el Círculo de Armas donde pronunciaría un discurso. Sin embargo, antes de comenzar a hablar se escuchó el grito de "¡viva Yrigoyen!" y el sonido de unos disparos que acertaron en el caudillo dándole muerte. En junio del '30, el interventor provincial Carlos Borzani firmó el decreto para las elecciones que se llevarían a cabo el 7 de septiembre. Por el leninismo el candidato era Rafael Néstor Lencinas, otro de los hijos de Don Néstor, pero el día anterior a las elecciones se produjo el golpe de Estado al mando de José Félix Uriburu.

Se había recompuesto en el país aquella oligarquía desplazada y Mendoza no era la excepción. El Partido Demócrata Nacional mendocino, que provenía del Partido Liberal de Emilio Civit, ganó las primeras elecciones después del golpe en 1931 y apoyaron la fórmula presidencial de Agustín P. Justo y Julio Argentino Roca. La fórmula de los gansos<sup>14</sup> era: Ricardo Videla-Gilberto Suárez Lago, para gobernador y vice, y para diputados nacionales Adolfo Vicchi, Pascual Herraiz, Raúl Godoy y Rodolfo Corominas Seguras (Caroglio, 2009). A Videla le entregó el mando José María Rosa quien era interventor de la provincia desde 1930. En ese ambiente, signado por el retorno liberal-conservador en el ámbito nacional, las repercusiones de la crisis del '29<sup>15</sup> y la aparición del fascismo en el internacional, es que veremos, como contraparte, algunas líneas de cre-

tividad en los dispositivos educativos<sup>16</sup>.

Por un lado, en la escuela primaria el escolanovismo practicado por el grupo Nueva Era causó resquemores en el conservadurismo vigente. Entre sus impulsores se encontraban, Florencia Fossatti, Néstor Lemos, María Elena Champeau, quienes lograron crear el Centro de Estudios Pedagógicos Nueva Era. Las propuestas de la italiana María Montessori, del belga Ovidio Decroly con sus centros de interés, de Helen Parkhurst con el llamado Plan Dalton, por la ciudad en que fue aplicado, las del alemán Georg Kerschensteiner, etc. fueron difundidas por aquel grupo y adaptadas en algunas escuelas de la provincia. Fossatti había sostenido dentro de su proyecto la educación sexual y los tribunales infantiles, cuestión por la cual fue cesanteada y privada de sus beneficios jubilatorios. El vocero del sector parlamentario que tomó, impulsó esa decisión fue Edmundo Correas (Roig, 2007: 255). También, durante la administración de Videla, se creó la Escuela de Visitadoras de Higiene Escolar y Visitadoras Sociales y el Instituto Psicotécnico. La primera, mientras Fossatti estuvo a cargo de la Inspección General de Escuelas, tuvo la tarea de formar especialistas para facilitar la educación primaria y fue la base para la futura Escuela de Servicio Social. El segundo, al que se anexó la preparación para maestros de sordos, se transformó posteriormente en la Facultad de Antropología Escolar (Satlari, *Ibíd.*: 320 - 323).

Por otro lado, desde abril de 1933, el catalán Vicente Lahír Estrella organizó la Escuela de Dibujo al Aire Libre que se desarrollaba los domingos en el parque General San Martín. Ese mismo año se fundó la Academia Provincial de Bellas Artes y el Círculo de Escritores de Mendoza y la Municipalidad de la Capital llamó a un concurso literario que se repitió los años siguientes. Luego, por iniciativa del Círculo de Escritores, Círculo de Periodistas, la Asociación de Extensión Artística al Aire Libre y la Academia Provincia de Bellas Artes surgió la Asociación de Artes y Letras. Pintores como Lahír Estrella, Fidel de Lucía, Antonio Bravo, Roberto Azzoni, Rafael Cubillos, José Alaminos, Rodolfo Gustavino, Arturo Anzalone, Julio Ruiz, Fidel Roig Matons y muchos más; y escritores como Emilio Antonio Abril, Juan Carlos Lucero, Vicente Nacarato, Ricardo Tudela, Alfredo Bufano, Jorge Ramponi, Alejandro Santa María Conill, Lázaro Schallman, Juan Draghi Lucero, etc. pertenecen a esta época. En 1935 tuvo lugar el Primer Salón del Poema Ilustrado Mendocino, y ganó Ramponi con "El hombre triste" que fue ilustrado por Azzoni (Fontana, *Ibíd.*: 108; Roig, 2005: 259-261).

Hacia 1936, la Academia de Bellas Artes puso en marcha un nuevo plan de estudios de corte netamente terciario: se establecieron tres ciclos: preparatorio, intermedio y superior. El preparatorio constaba de un año y constituía el punto de partida para la enseñanza intermedia, que era de cuatro años y se encaminaba a la

13- Al iniciarse el gobierno de José Néstor Lencinas se adeudaban 10 meses de sueldo lo que desencadenó en la primera huelga general de maestros en Mendoza que se realizó en 1919. (ver: Dufour & Mazzei, 2007).

14- A los demócratas mendocinos se los apodó gansos por el "cuello duro", se los tildaba de alhaneros y estirados, en contraposición al mote de "pericotes" que tenían los leninistas (Caroglio, 2009).

15- "[...] como una repercusión de las nuevas condiciones creadas por la crisis mundial de 1929, se produjeron en la Argentina dos procesos convergentes: por un lado se inició una nueva y decisiva fase de industrialización; por el otro cobró un ímpetu inusitado la urbanización, con la inmigración masiva a las ciudades de grandes masas del interior del país." (Germani, 1974: 322-323).

16- "[...] ¿qué es un dispositivo? En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí. Es siempre en una crisis cuando Foucault descubre una nueva dimensión, una nueva línea [...] Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de 'fisura', de 'fractura'." (Deleuze, 1990: 155).

17- Década infame: nombre dado por el historiador José Luis Torres que comenzó con el golpe de Estado de 1930. Y se caracterizó por el acceso al poder mediante el fraude electoral, la ausencia de participación popular, la persecución a la oposición, la tortura a los detenidos políticos, la creciente dependencia de nuestro país sobre todo a partir del pacto Roca-Runciman y la proliferación de los negociados.

18- En los próximos números de la Revista DESAFÍO seguiremos con la reconstrucción de la historia del Nivel Superior de la Provincia de Mendoza.

decoración y la aplicación industrial del dibujo. La enseñanza superior está destinada al perfeccionamiento artístico de los futuros pintores y escultores y su duración no podía ser inferior de cuatro años. Los egresados del primer año de estudios superiores optaban al título de 'Profesor elemental de dibujo' y los que terminaban la carrera al de 'Profesor superior de dibujo' (Fontana, *Ibíd.*: 109).

Entre 1937 y 1938, en San Luis y en San Juan respectivamente, se reunieron los escritores y plásticos de Cuyo en sendos congresos de los cuales nació la Academia Cuyana de Cultura, y dentro de la misma un Instituto de Letras. Por fin estaban las colum-

nas: intelectuales, pintores, poetas, ensayistas, escultores, etc. Un denso ambiente cultural en medio de un entorno político conservador, signado por el fraude electoral en lo que dio en denominarse la década infame<sup>17</sup>. A pesar de ello, estaban todas las condiciones dadas para que se organizara el nivel superior mendocino, cuestión que se venía solicitando hacía algún tiempo. En 1939 se creó la Universidad Nacional de Cuyo, aunque como hemos visto ya habían instituciones que cumplían con la función de brindar estudios superiores sin los cuales la creación de aquella no hubiese sido posible.<sup>18</sup>



#### Bibliografía

- Bragoni, B. (2004) "La Mendoza criolla. Economía, sociedad y política (1820 - 1880)". En: *Mendoza a través de su historia*. Mendoza: Caviar Bleu.
- Caroglio, A. V. (invierno, 2009). "Las contiendas electorales bajo la égida demócrata, Mendoza, 1931 - 1937". En: *Revista Estudio Digital N° II*. Recuperado el 15 de Agosto de 2010 de: <http://www.revistaestudios.unc.edu.ar/articulos02/articulos/caroglio.php>
- Cueto, A. O.; Romano, A. M. & Sacchero, P. (1993) *Historia de Mendoza*. Mendoza: Los Andes.
- Deleuze, G. (1990) "¿Qué es un dispositivo?". En: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, G. (2004) "Mendoza y el ferrocarril". En: *Mendoza a través de su historia*. Mendoza: Caviar Bleu.
- Di Pasquale, M. A. (Dir.) (s. f.) *Circulación, recepción y apropiación de los lenguajes políticos en el espacio público bonaerense en la primera mitad del siglo XIX*. Recuperado el 3 de Agosto de 2010 de: <http://www.untref.edu.ar/documentos/proyectosdeinvestigacion/Di%20Pasquale.pdf>
- Dufour de Ortega, A. L. & Mazzei de Martínez, S. (2007) "Conflictos gremiales docentes (1919 - 1972)". En: *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales.
- Fontana, E. (1965). "Reseña histórica de la evolución de los colegios medio - superiores en Mendoza hasta la creación de la Universidad Nacional de Cuyo (1757 - 1939)". En: *Memoria histórica 1939 - 1964*. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- (1967) "Semblanza histórica del Colegio Nacional de Mendoza". En: *Cuyo. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino*. Instituto de Filosofía, sección Historia del Pensamiento Argentino, Tomo III. Universidad Nacional de Cuyo.
- (1989) "Cómo se gestó la Universidad Nacional de

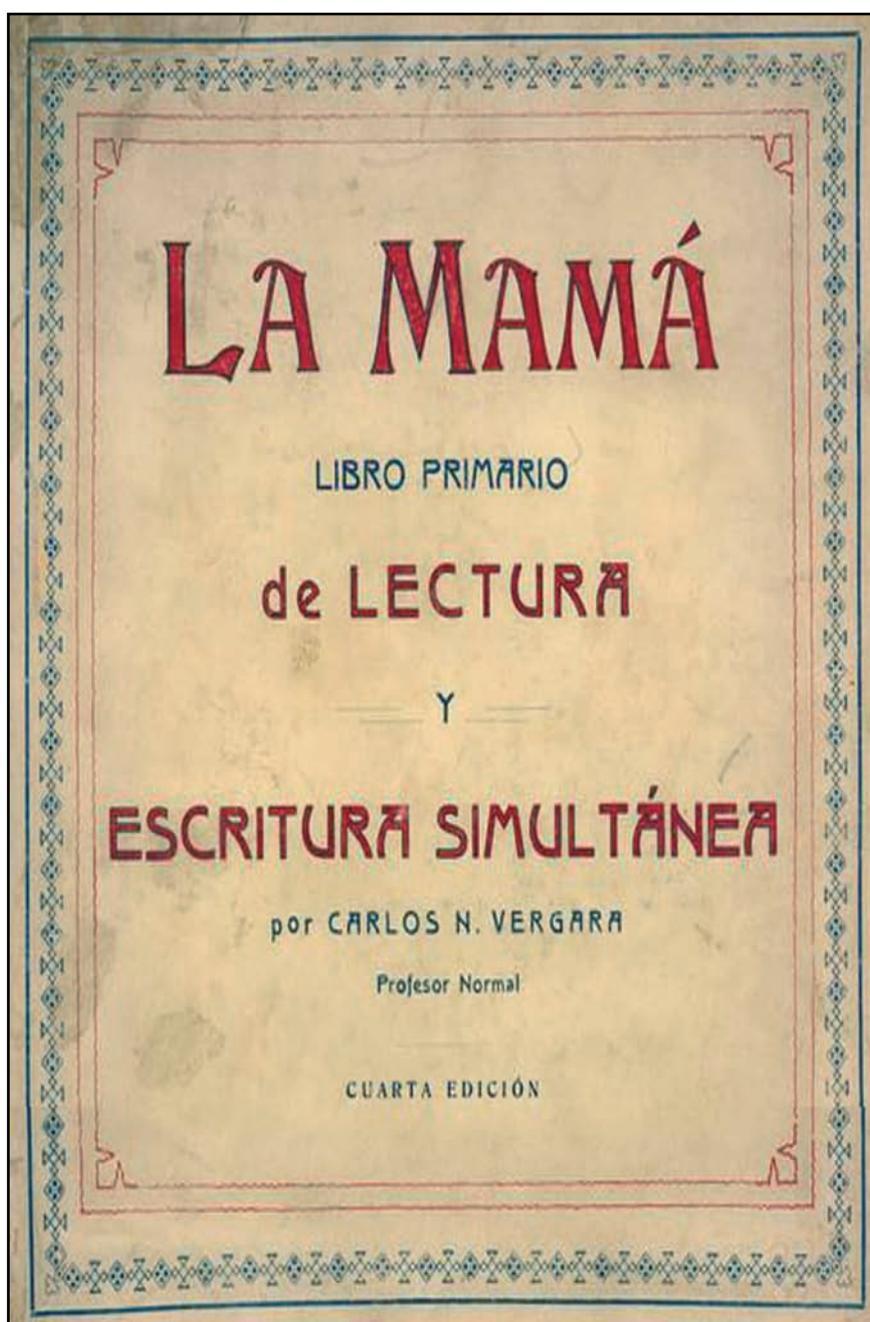
- Cuyo*". En: *Libro del cincuentenario 1939 - 1989*. Mendoza: EDIUNC.
- Germani, G. (1971) *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.
- Los Andes (2008) *125 años de Historia*. Mendoza: Diario Los Andes.
- Marún, M. V. & Guerrero, L. (2007) "Ordenamiento normativo e institucional de la educación en Mendoza". En: *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales.
- Mateu, A. M. (2004) "Entre el orden y el progreso (1880 - 1920)". En: *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales.
- Paredes, A. (2004) "Los inmigrantes en Mendoza". En: *Mendoza a través de su historia*. Mendoza: Caviar Bleu.
- Ponte, J. R. (2007) "El patrimonio tangible de los mendocinos". En: *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales.
- Roig, A. A. (2005) *Mendoza en sus letras y sus ideas (Edición corregida y aumentada)* Mendoza: Ediciones Culturales.
- (2007) "Autoritarismo versus libertad en la historia de la educación mendocina (1822 - 1974)". En: *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales.
- (2009) *Mendoza en sus letras y sus ideas (Segunda parte)* Mendoza: Ediciones Culturales.
- Satlari, M. C. (2004) "De las reformas borbónicas a la desintegración de Cuyo (c. 1760 - 1820)". En: *Mendoza a través de su historia*. Mendoza: Caviar Bleu.
- (2007) "Historia de la educación primaria pública, la educación superior y algunas alternativas pedagógicas desde la Ley 37 (1897) hasta el fin de la dictadura (1983)". En: *Mendoza, identidad, educación y ciencias*. Mendoza: Ediciones Culturales.

# EDUCACIÓN REPUBLICANA EN LA ARGENTINA DE FINES DEL SIGLO XIX Y PRINCIPIOS DEL XX: UN PROYECTO DE LEY DE CARLOS NORBERTO VERGARA

Por Mariana Alvarado<sup>1</sup>  
CCT/UNCuyo

A principios del siglo XX, el Consejo Nacional de Educación extendió su accionar a todas las jurisdicciones de la Argentina. La sanción de la Ley Láinez en 1905 complementó lo que venía aconteciendo en el campo educativo por el influjo de la Ley 1420. En las últimas décadas del siglo XIX, la Argentina se consolidaba como Estado Nacional en el marco de un modelo agroexportador que precisaba para su fortalecimiento de la redefinición de las relaciones entre el Estado Nacional y los Estados Provinciales. En esos tiempos, dos posiciones fuertemente antagónicas tuvieron lugar. Una que abogaba por un modelo de país cuyo gobierno nacional tendría un papel hegemónico en el diseño y la definición de las políticas en todo el territorio. Otra, asociada con los principios federales, que afirmaba la autonomía de las provincias y apostaba por un mayor nivel de representación y repartición de poder.

El antagonismo se resolvía formalmente a través del ordenamiento jurídico constitucional, de corte federal atenuado, que regulaba las relaciones de poder entre el gobierno nacional y los gobiernos provinciales. La provincia de Buenos Aires se subordinaba al resto de la Nación (federalización de la ciudad porteña, 1880) y el Estado asumía una función mediadora, autoproclamada federal y reconocida por todas las provincias. Sin embargo, este federalismo proclamado y establecido jurídicamente no se traducían en el comportamiento de los gobernantes y en los usos políticos que se consolidaban en los hechos. El centralismo encubría el declamado federalismo de las autonomías provinciales. Por detrás de la consolidación de un proyecto definido como federal, persistía una



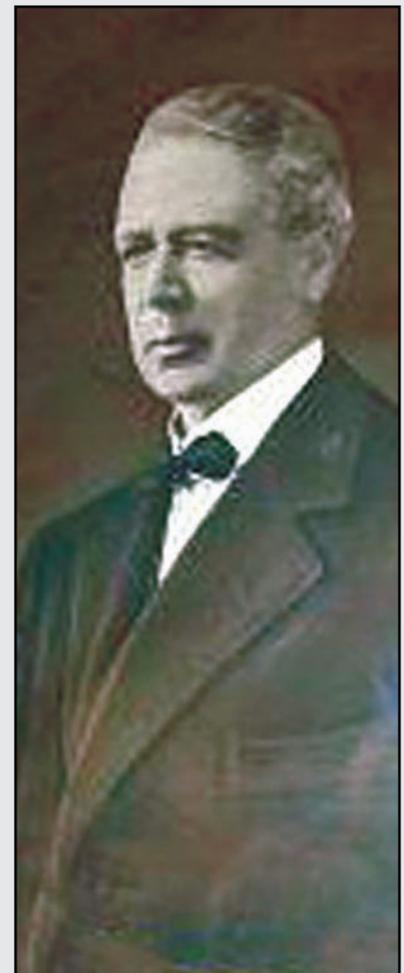
cultura política que respondía a un régimen centralizador, funcional al modelo. La distancia entre lo declarado y lo institucionalizado como expresión de la tensión concentración-distribución del poder ponía en evidencia la existencia de dos dimensiones, la de lo dicho y la de lo hecho, las palabras y las cosas, el pensamiento y la experiencia. Abordar esa distancia que atravesó la política de una época en la que trece de catorce provincias fueron intervenidas por el Estado federal, entre 1880 y 1916, fue uno de los ejes que en el discurso del pensador krausopositivista Carlos Norberto Vergara (Mendoza, 1859-1929) se expresó en tres dimensiones: denuncia, crítica y prospectiva. Presentaremos a continuación un escueto derrotero sobre algunos de sus escritos de amplia circulación que perfilan su posición como “normalista no-normalizador”.

Hacia 1885, entre las tareas que concernían a su posición como Inspector Técnico de las Escuelas de la Capital, escribe en el mismo diario que edita: *La Educación*. El *Instructor Popular* y *La Educación* pueden ser considerados como expresiones parciales de un movimiento de renovación pedagógica que jugó un papel prioritario en la orientación de los educadores en el campo alternativo. Eran tiempos en los cuales no habían terminado de cerrarse los espacios para la discusión política académica de las diferentes pedagogías, y el marco de tolerancia era suficientemente amplio como para permitir variaciones, tendencias plurales e incluso contradicciones entre posiciones. Sin haberse definido como tendencia, corriente, agrupación o institución, los editores de estos órganos de la educación sentaban posición desde un espectro de posturas semejantes que los separaban fuertemente de “los normalizadores”.

Basta con referirse a algunos artículos publicados para advertir aquellas posiciones. Desde los textos de las Conferencias Pedagógicas o los Informes de los Inspectores del Consejo pueden puntearse los temas polémicos abordados con más frecuencia. Entre los informes, uno publicado en *La Educación*, se refiere al Reglamento Interno para las escuelas de la sección presentado

por el Consejo Escolar de la Parroquia del Pilar ante el Consejo Nacional para su aprobación. Valora Vergara que con aquel reglamento se pretendía “sostener algunas prácticas retrógradas”. Objeta uno a uno los artículos del reglamento cuyas prescripciones considera perniciosas tales como “á medida que los niños vayan llegando se les haga formar al frente de sus respectivas aulas”; “prohibir á los empleados que se reúnan á conversar, aun después de terminadas las clases”; “prohibir las respuestas simultáneas”; “que los niños vayan formados por las calles y vigilados por monitores”. Sobre todo, Vergara se detiene en el artículo 71 del Reglamento donde se lee: “habrá para cada grado ó sección tres distinciones, que consistirán en bandas y escarapelas” que serían otorgadas a quienes tuviesen mejor conducta para ser usadas durante todo el día en la clase (*La Educación*, Bs. As., a. I, n. 149, junio de 1886, 141).

Lo más importante de la producción discursiva y no discursiva de Carlos Norberto Vergara tiene lugar luego de iniciada su campaña pedagógica krausista -que atraviesa los tiempos de *El Instructor Popular* y de *La Educación*- y de haber concluido con la experiencia de reforma dirigiendo la Escuela Normal de Mercedes. Estos dos episodios se caracterizan por situarse en sus años de juventud, de formación, de intensa preocupación política, de una profunda inquietud por conocer y denunciar la situación de las escuelas, de la educación y de la formación del magisterio en el interior del país, desde 1878 hacia 1902. Si en una primera etapa, la de la campaña pedagógica, desde 1884 hacia 1887, el ensayo periodístico era el formato en el que circulaban sus ideas en *El Instructor Popular*, desde 1887 hacia 1890 no solo se amplía el espectro de circulación a nivel nacional, sino que además tiene lugar la tarea de educador transformador. Un tercer momento, animado por la idea de revolución pacífica, se inicia hacia 1911 cuando cuenta con el título de abogado. Por entonces, concibió que los cambios en educación repercutieran en todos los ámbitos en tanto que la reforma radical de la enseñanza era indisoluble de



#### Biografía de Carlos Vergara

Nació el 6 de junio de 1859 en Mendoza y en 1879 egresó de la Escuela Normal de Paraná. En su provincia natal fundó la revista *El Instructor Popular* (1883 - 1885). Luego y tras ocupar algunos cargos públicos llegó a ser director de la Escuela Normal de Mercedes, entre 1887 y 1890, donde puso en prácticas sus ideas e innovaciones pedagógicas. En aquel paraje bonaerense publicó el libro *La Mamá* donde propuso el autoaprendizaje de la lectura en combinación con la escritura. Sin embargo, el conservadurismo vigente en las autoridades educativas de aquel entonces determinaron su destitución. Más tarde, obtuvo el título de abogado en la Universidad Nacional de La Plata y publicó una numerosa cantidad de obras: *Educación republicana* (1899), *Revolución pacífica* (1911), *Nuevo mundo moral* (1913), *Filosofía de la educación* (1916), *Evolución* (1921), *Solidarismo*. Nuevo sistema filosófico (1924). Finalmente, se trasladó a la provincia de Córdoba donde falleció en 1929.

1- Mariana Alvarado (Mendoza, 1976) es profesora de grado universitario en Filosofía (FFyL-UNCuyo), especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO), diplomada en Cultura y Comunicación (FCPyS-UNCuyo). Becaria de CONICET. Doctoranda en Filosofía. Investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela y del Instituto de Filosofía Argentina y Americana (FFyL-UNCuyo). Ejerce la docencia como Profesora Adjunta en Epistemología en la carrera de Gestión y Administración Universitaria (FCSyP-UNCuyo). Participa en proyectos de investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo y de CONICET. Ha sido compiladora del libro *Experiencia y pensamiento* (2006) y de *Filosofía y Educación en Nuestra América* (2011). Ha participado en los volúmenes I y II de la colección *Diversidad e Integración en Nuestra América* (2010 y 2011). Es autora de capítulos de libros y artículos publicados en revista de circulación internacional. Sus intereses se centran tanto en el estudio del Pensamiento Latinoamericano como en la producción de materiales didácticos que lo vinculen con el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información en la Escuela Argentina. Ha generado ideas para *Pandora* (2009) <http://issuu.com/caviarbleu/docs/pandora> Presta asesoría filosófica a Arquinoma (Concurso UCNCuyo, 2011) [www.arquinoma.com.ar](http://www.arquinoma.com.ar)

una reforma radical de la organización social y política.

En las dos primeras décadas del siglo XX Vergara reunió en cinco folletos un proyecto de reformas nacional radical cuyas claves pueden anticiparse en sus títulos: Gobierno propio escolar (1909), Sufragio Universal (1911), Programa Radical de Gobierno (1915a), Evangelio Pedagógico (1915b), Proyecto de Ley Nacional de Educación (1915c).

El Programa Radical de Gobierno se publica en Buenos Aires en 1915, el mismo año en el que con posterioridad aparece el Proyecto de Ley Nacional de Educación al que le preceden dos libros *Revolución Pacífica* y *Nuevo Moral* y tres folletos *Sufragio Universal* (1911), *Gobierno Propio Escolar* (1909) y *Evangelio Pedagógico* (1915).

Aquel proyecto de reforma suponía que el gobierno escolar estuviese en manos de “maestros y profesores; conciudadanos y amigos de la educación y la libertad, nacionales y extranjeros” a fin de que fuera propagado en “escuelas y hogares, en las sociedades y los clubes, en el palacio del millonario, como en la humilde habitación del obrero. Hasta hoy las autoridades escolares y también el director de cada escuela, entienden su misión de acuerdo con el viejo y brutal concepto monárquico -sostiene Vergara- y así lo que hacen es matar la sagrada libertad de conciencia y de pensamiento en los subalternos anulando la personalidad y la iniciativa de todos, lo que es anular el progreso y la vida escolar” (Vergara, C. N., 1915c, 3-7).

El Proyecto de Ley de Educación proponía que las casas de educación no solo preparasen a la niñez y la juventud sino que además despertasen las energías populares y el concurso de los habitantes para gobernar la enseñanza invitando a intervenir directamente, haciendo uso efectivo del derecho a practicar la libertad. Esta ampliación de la función educativa hacía de la escuela un espacio político en el que todos compartirían las posibilidades de ser parte y de participar activamente. Un espacio que había sido dispuesto en las escuelas del distrito X, observado por las profesoras Victoria García y Justa Gayoso, enviadas por la dirección de Escuelas de Entre Ríos para estudiar el gobierno propio de los niños como un caso que podía tener réplica en otras escuelas de otras provincias argentinas (Vergara, C. N., 1909, 2).

El folleto de 1909 comprime en pocas páginas los principios que fundamentan el gobierno propio escolar. Por un lado despeja dudas respecto de la función de los maestros y de las instituciones; por otro, pone en circulación la dinámica organiza-

cional de la institución educativa. En tanto que las instituciones progresaban por la suma de las iniciativas individuales, el maestro había de formar un ambiente favorable para el desarrollo de las fuerzas espontáneas del niño. La dinámica de la práctica educativa debía centrarse en la iniciativa libre del mayor número de alumnos. De modo que eran los niños quienes sugerían los problemas de la vida diaria en torno a los cuales se desarrollaban las clases. Eran los impulsos de la niñez y de la juventud los que determinaban lo que había de hacerse en las escuelas. El error, la confusión, el conflicto eran concebidos en este marco como la oportunidad para que otros niños enseñasen cooperativamente. En los grados superiores, la intervención docente debía ser menor a fin de que las clases estuviesen precedidas por los alumnos más grandes, quienes tendrían a cargo la asignación de los tiempos de habla y la coordinación de la discusión. En clase, los niños debían preparar temas libremente, proponerlos, elegir los temas a tratar entre todos e interrogar-se sobre los temas propuestos. De lo que se trataba era de generar instancias en las que tuviese lugar la personalidad y originalidad del alumno para que fuera capaz, en el menor tiempo posible, de bastarse a sí mismo y de avanzar por sí solo sin necesidad del maestro. De lo contrario se forman “máquinas parlantes” dirigidas a la empleomanía pero inútiles o muy perjudiciales en la práctica de la vida libre (Vergara, C. N., 1909, 29-30).

El clima de la clase, tal como emerge de las páginas del folleto, es el del tipo de una clase-debate, de un foro. En la dinámica de la clase, cuyo eje eran los temas libres llevados por los alumnos sobre cualquier materia, vemos el esbozo de lo que hoy se practica como Comunidades de Cuestionamiento e Indagación Filosófica o bien Filosofía con/para niños y jóvenes. En este sentido, organizar una escuela desde la dinámica áulica vergariana, sostenida en el gobierno propio como eje de la administración escolar, requería de una transformación radical en la organización de los espacios y de los grupos, en la tutela de los saberes y del currículo, en la distribución del poder.

La Educación Republicana que propuso Vergara para la enseñanza Secundaria y Superior suponía una mayor intervención de los jóvenes no solo en el intercambio de roles para el ejercicio de la enseñanza, sino en la marcha de la disciplina. “Mostramos en la escuela lo que debe ser la sociedad republicana”. De allí que la escuela replicaría el orden republicano. Los alumnos cooperarían en la disciplina eligiendo auto-

ridades por grado -presidente, vicepresidente, gobernador, vicegobernador, etc. - quienes tendrían la función de presidir las entradas y salidas a las aulas por ejemplo, así como cooperar con “los funcionarios” de modo que entre todos simularan las prácticas de la democracia. Una simulación que replicaría la forma en la que se organiza el gobierno de una sociedad que, por entonces, estaba claro, debía modificar radicalmente su administración y gestión gubernamental.

El trabajo era propuesto por Vergara como la columna que sostenía la comunidad y la comunidad de trabajo se espejaba en la institución educativa. La escuela se fundaba en la comunidad de trabajo en la que radicaba la más alta escuela de la vida. Las escuelas serían entonces los talleres y fábricas donde la niñez y la juventud irían a aprender haciendo y haciendo aprenderían. Entonces, las escuelas y colegios en vez de costar dinero lo producirán [...] Así, el ejercicio de la docencia se volvía una práctica que desbordaba la escuela y el aula no se configuraba hacia el interior de la institución educativa. La escuela era la sociedad misma donde cada uno aprende lo que quiere y necesita. Aprender tiene que ver con el deseo, con la voluntad y con las condiciones materiales de existencia. El proyecto propuesto por Vergara da lugar a pensar una educación situada, atravesada por el territorio, de y para la libertad en el marco de una institución republicana, democrática y participativa. Una educación situada en la que los diversos grados de la enseñanza primaria, secundaria y superior, normal y especial, ya fuesen de carácter oficial, particular o popular, obedecían a un concepto de cultura que les daba unidad en sus propósitos en tanto respondían “al espíritu de nuestras instituciones republicanas, democráticas y a las condiciones particulares de nuestra nacionalidad” y se organizarían, atentas a las prácticas republicanas, a los requerimientos de cada localidad para la educación primaria en infantil y superior y para la normal en profesores, maestros y maestros rurales. En todos los casos, es decir, en todos los niveles de la enseñanza el proyecto propuso la implementación de diversos talleres en los que, a partir de las necesidades del medio y los requerimientos de la comunidad, la enseñanza fuese práctica y cercana a la vida, sino, la vida misma. Una educación de y para la libertad.

La “escuela de y para la libertad”, solo existe en los pueblos libres. Bajo un régimen despótico las escuelas solo dan frutos de despotismo. Para que haya escuela y educación, los maestros y el pueblo deben

unirse para pedir que se hagan efectivas las libertades públicas y la soberanía popular. El primer paso de la soberanía popular está en el ejercicio del derecho inviolable que tiene el pueblo a dirigir la educación de sus hijos, gobernando la enseñanza y eligiendo las autoridades de ésta. Aún los mismos maestros deben ser designados por mayoría de los padres de los alumnos y cada año, los directores, por la mayoría de los maestros de cada escuela (Vergara, C. N., 1915b, 11).

En la Escuela Normal de Mercedes, bajo la dirección de Vergara, se desarrolló lo que entendemos como una alternativa a la configuración del sistema educativo sos-

tenido por un modelo que propiciaba la centralización, la jerarquización, la burocratización, la ritualización y el autoritarismo. Años antes había publicado en El Instructor la metódica con la que sugirió al magisterio alterar el Programa Oficial y que le valió, en Mercedes, su destitución. Presentamos a continuación la potencia del pensamiento vergariano:

- se iniciará la clase tratando los puntos que los alumnos conozcan en el ramo;
- se avivarán las nociones aportadas por los alumnos como para hacer evidente la necesidad de adquirir cierto saber al respecto;
- al siguiente día de clase se empleará

algún tiempo para comparar las consultas que los alumnos y el profesor hayan hecho en libros sobre los puntos trabajados el primer día;

- no habrá libro obligatorio;
- los alumnos podrán aportar lecturas e incluso leer en clase lo que quieran compartir;
- en la segunda parte de la hora, del segundo día, se tratará sobre un asunto nuevo, esta vez propuesto por la clase.
- se continuará de este modo -preveía Vergara- empezando por comparar las consultas hechas en los libros, sobre el asunto nuevo del día anterior y continuando con otro asunto a elección de la clase.

### Bibliografía

- Alvarado, Mariana. 2009. "Educación alternativa" en Diccionario de pensamiento alternativo II. En línea: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=235>
- Alvarado, Mariana. 2009. "Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes" en Vermeren, Patrice y Marisa Muñoz. Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Buenos Aires: Colihue. 135-142.
- Puiggrós, Adriana. 1990. Sujetos, Disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana y otros 1991. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Roig, A. A. "La Mendoza de 1870 y el espiritualismo de carácter ecléctico" en Los Andes, 10 de noviembre de 1961.
- 2005. Mendoza en sus letras y sus ideas. Mendoza: Ediciones Culturales de Mendoza.
- 2006. Los krausistas argentinos. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.
- Vergara, Carlos Norberto. 1909. Principios del gobierno propio escolar. Buenos Aires: El Arte. Est. Tip. José Sorrentino.
- 1911. Revolución pacífica. Buenos Aires: Talleres Gráficos Juan Perrotti.
- 1913. Nuevo mundo moral. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- 1913. Principios de sociología y de filosofía de la educación. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de billetes de banco.
- 1915a. Programa radical de gobierno. Nociones de instrucción moral y cívica. Buenos Aires: s/e.
- 1915b. Evangelio pedagógico. Buenos Aires: Comp. Sud Americana de Billetes de Banco.
- 1915c. Proyecto de ley nacional de educación. Buenos Aires: imprenta de Manuel Cerbán.





## **VERÓNICA PIOVANI**

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)

### ***“El INFD quiere recuperar la tradición político-pedagógica latinoamericana”***

*Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Plata. Se dedicó al campo de la Sociología, de la Teoría Social y al análisis de las Ciencias Sociales en el campo educativo. Es profesora titular en la Universidad Nacional de La Plata. Ha sido Directora Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa en Buenos Aires. Sus áreas de responsabilidad tienen que ver con la Educación Superior en la formación docente como en la técnica, la formación continua, la capacitación y el desarrollo profesional docente.*

#### **¿Cómo surge el INFD?**

El Instituto nace por una preocupación muy grande de los

ministros de educación de todo el país, hacia el 2005, que se centraba fundamentalmente en la formación de los docentes. Ellos acuerdan que es necesario tener un mapa claro, un diagnóstico sobre este tema, entonces convocan a especialistas académicos notables de distintas provincias a trabajar en una comisión. Durante más de un año se produjeron materiales, documentos e información relevante sobre el estado de la formación docente en el país.

Esa comisión estuvo integrada por referentes como Adriana Puiggrós, María Cristina Davini, Juan Carlos Tedesco, es decir, personas conocidas en el campo académico y político, quienes se encargaron de evaluar, analizar y construir esta información y lle-

garon a la conclusión de que había una enorme desintegración. Entonces, así como la Ley Nacional se proponía fortificar y reconstruir el sistema nacional educativo, como parte de él, la formación docente tenía que hacer lo propio. Había gran cantidad de instituciones atomizadas, diseños curriculares divergentes, títulos distintos, cantidad de años de la formación diferentes, sentidos sobre lo que debía ser un docente y su formación totalmente disperso. Eso era lo que había que construir, ordenar, regular y es lo que se propone el Instituto Nacional de Formación Docente. Su primera directora, María Inés Abrile de Vollmer, sienta las bases de toda la normativa y de todas las orientaciones y lineamientos que van a dar el puntapié inicial al Instituto. El primer Plan de Formación Docente establecía la creación del Instituto, los problemas fundamentales que atravesaba y las estrategias y líneas de trabajo para resolverlos. Allí se sentaron las bases de lo que ahora ya estamos en condiciones de poder profundizar.

### ¿Cuáles son los desafíos en esta etapa?

La primera cuestión que se pone en discusión tiene que ver con algo que hoy nosotros recuperamos con mucha convicción, que es el sentido de la formación de docentes en la Argentina actual, es decir, qué tipo de docentes necesita nuestro país, nuestra región, cada una de las provincias y cuáles son los criterios comunes a su formación. Qué tiene que saber, qué tipo de posicionamiento tiene que construir, qué docente necesita la escuela primaria, la educación inicial, la educación especial, la educación secundaria. Cómo es el docente capaz de cumplir lo que está expresado en la Ley. Aquí hay un desplazamiento y un posicionamiento fundamental que asume nuestro país y que no es el mismo en otros países; hay un salto cualitativo en la Argentina al definir que la educación no es solamente un servicio disponible para aquellos que lo pueden comprar, sino que la educación es un derecho para todos. En este sentido, se garantiza la obligatoriedad del nivel inicial, de la sala de cinco, la primaria y también la secundaria. Esto produce un enorme cambio: niños y jóvenes que tradicionalmente habían estado excluidos de la educación ingresan a las escuelas, por lo que los docentes tienen que estar preparados para poder enseñar no solo a

sujetos nuevos sino a niños y jóvenes que pertenecen a otro universo cultural, a otra generación que proviene de la cultura digital- mediático- tecnológica que mira al mundo diferente y aprende de otra manera. Un docente preparado para enseñar y construir ciudadanos, respetando profundamente el derecho a la educación de todos y con la convicción de que todos pueden aprender aún en situaciones distintas, con contextos diferentes. Cuáles son las herramientas que tiene que tener ese docente para poder enseñar y para que efectivamente se pueda garantizar el derecho al aprendizaje de todos. Porque el conocimiento y la educación son un bien público, un derecho humano, personal y social. Y esta definición no es solamente una definición jurídica, nosotros tenemos que hacer que esto ocurra, que se haga realidad, que no sea una declamación teórica, entonces este es el desafío, este es el sentido más profundo, es el sentido ético, político y cultural de formar docentes hoy.

A partir de aquí el INFD sienta bases, construye normativas y regulaciones que ordenan los diseños curriculares, los lineamientos comunes a los diseños, la institucionalidad del sistema formador, todo lo que corresponde al desarrollo profesional de los docentes. Construye regulación sobre el acceso a los cargos, qué tipo de institución formadora, cómo tenemos que renovar y modificar esas instituciones para que sean capaces de tomar entre sus manos este desafío de formar los docentes que necesita nuestro país, nuestra región, América Latina, el MERCOSUR. Y aquí aparece una síntesis fundamental, que es la convicción de que estas instituciones deben, al mismo tiempo, producir una democratización institucional de la mano de una jerarquización académica.

### ¿Entonces, qué docentes necesitamos?

Debemos entender, en primer lugar, que la dimensión curricular y la dimensión institucional no caminan por separado, sino que son dos caras de una misma moneda. Que es posible un buen diseño en el papel pero al mismo tiempo necesitamos condiciones para que se desarrolle y la trayectoria de los estudiantes pueda desplegarse de la mejor manera posible. Necesitamos infraestructura, equipamiento, espacio para que ellos transiten satisfactoriamente y la comprensión de que no hay una cuestión que desligue lo aca-



*Lic. Verónica Piovani, Mgter. Alicia Romero de Cutropia, Lic. Andrea Molinari y Lic. Perla Fernández.*

démico, el conocimiento, la actualización en temas de currículum de esas condiciones. Puedo tener un buen diseño en el papel, una buena norma de diseño curricular pero además necesito tener docentes actualizados, preparados, que puedan reflexionar y que tengan las condiciones para poder llevar adelante este trabajo, el espacio para hacerlo, que puedan investigar y producir conocimiento. Y es así que básicamente lo que se está planteando es un docente que sea al mismo tiempo un intelectual, un sujeto capaz de interrogar e interpelar críticamente pero al mismo tiempo un enseñante, un recreador de la cultura. Un sujeto que pueda poner en discusión su práctica. Muchas veces lo que no existe es una práctica sistemática de socializar y hacer circular estos saberes. Por eso es tan importante que se produzcan innovaciones como esta revista académica porque pone en valor al docente como productor del saber. Y es así que el INFD plantea, sobre todo este terreno recorrido, un nuevo Plan de Formación Docente 2012-2015, pero son cinco años de historia que han construido las bases de esto. Lo enfatizo porque no llega en el vacío, sino que se construye sobre la confianza. Un Instituto Nacional de Formación Docente que tiene un consejo consultivo en el que tienen representación los gremios, las universidades, el sector privado y una Mesa Federal de Educación Superior en la que están sentadas las 24 jurisdicciones. Todos estos insumos son validados por los ministros en el Consejo Federal de Ministros.

#### ¿Cómo es el nuevo Plan de Formación Docente del INFD?

El Plan Nacional 2012-2015 recoge la historia de lo que pasó por estos dos espacios de consenso, el Consejo Consultivo y la Mesa Federal. Tiene seis políticas estratégicas y profundizan aquello sobre lo que ya se trabajó. Una de ellas es hacer diseños jurisdiccionales únicos y no institucionales. Esto quiere decir que en cada jurisdicción tiene que haber un diseño que haya sido consensuado sobre criterios federales, que son los que definen qué es un docente en la Argentina hoy; diseños de cuatro años; la formación de docentes de inicial y primaria y un conjunto de transformaciones institucionales que intenten definir qué es verdaderamente una institución de nivel superior (cómo deben ser los cargos, el acceso, la organización de la institución, el funcionamiento democrático, los órganos colegiados, la representación de los claustros y, centralmente, el papel de los estudiantes que son la razón de ser de una institución formadora). Hay que ir construyendo ese oficio de estudiante porque también se juega la construcción de un ciudadano ¿Cómo el docente va a enseñar ciudadanía o respetar sus derechos si en su propio proceso de formación eso no fue honrado? Por eso es importante que haya consistencia entre las políticas nacionales, las provinciales, las instituciones y lo que ocurre en el aula.

#### ¿Qué establece respecto de la evaluación?

Otra política es justamente la evaluación integral, y esto es importante porque se ha dicho mucho sobre el tema pero en general responde a concepciones muy tecnocráticas y sancionatorias que no miran integralmente para producir datos que le sirvan a la institución y a los sujetos. Porque aquí también hay un fundamento filosófico que es la convicción de que los sistemas cambian, la transformación depende de los sujetos y las prácticas, no de los instrumentos. Centralmente, los cambios tienen como protagonistas a los sujetos; lo que los sujetos hacen es lo que produce el cambio. Entonces por eso una evaluación integral. Otra línea tiene que ver con el desarrollo curricular, y en esto la provincia de Mendoza está muy avanzada, es vanguardia, y colabora con otras asesorándolas. Muchas provincias solicitan la posibilidad de venir a Mendoza, o a Córdoba, ya que van más avanzadas en lo que tiene que ver con la transformación de los diseños curriculares para la secunda-

ria. Pero también estamos trabajando en la adecuación de los diseños para inicial y primaria. Otras líneas tienen que ver con el desarrollo profesional de los docentes y la investigación; la política estudiantil, para darle fuerte visibilidad al proceso de participación de los estudiantes y a la construcción del posicionamiento ético - político del estudiante; la dimensión política de la docencia: un docente toma decisiones que tienen sentido, tiene que ser consciente de la direccionalidad posible de sus acciones, ya que no son neutras, construyen un sujeto, lo informan, lo forman, selecciona bibliografía, selecciona una manera de enseñar, construye un vínculo afectivo con el sujeto. Esto tiene una intencionalidad. Y la sexta línea es educación y TIC o en un sentido más amplio cultura mediático-tecnológica y educación, es decir, qué significan los cambios en la cultura digital y cómo impacta en los procesos de formación de docentes.

#### ¿Qué le queda al INFD ahora?

Tenemos que profundizar los procesos que iniciamos. Hay que trabajar mucho en la formación de los docentes y para esto hemos tomado seriamente la decisión de hacer punta en lo que es un proceso de evaluación, pero un proceso de evaluación integral, en la confianza que hemos construido antes. Las instituciones saben que no venimos con un criterio sancionador, porque muchas veces la evaluación se ha leído en términos de: vienen a cerrar instituciones, vienen a señalar con el dedo. Y siempre es algo espasmódico, se hace una vez y nunca más...

#### Y a veces se ató al financiamiento también

Exactamente. Se siente que se pone en peligro el puesto de trabajo y además que la evaluación es de un aspecto parcial. Nosotros partimos de la idea de que la evaluación tiene que ser un proceso integral, que tiene que vincular las políticas, los sistemas, las instituciones, los sujetos, los docentes y los estudiantes, los diseños curriculares y las carreras y el desarrollo curricular, todos estos aspectos tienen que estar integralmente enlazados de manera que uno pueda ir visualizando cómo se enlazan las condiciones institucionales con las condiciones curriculares y las trayectorias en una institución. Cómo se jugó con el diseño de las políticas, que pasó allí y poder mirar todo junto. Si a estos estudiantes les fue mal, debemos saber en qué condiciones, con qué docentes, qué desarrollo profesional hubo, qué políticas de acompañamiento, qué condiciones institucionales, con qué recursos contaba la institución ¿Era una institución democratizada, había participación, las decisiones se tomaban en un consejo académico, en un consejo con participación de todo? Entonces cuando uno pueda mirar todos esos elementos juntos, en una dinámica, puede hacer una devolución que permita diseñar políticas de mejora y de acompañamiento que den cuenta lo que los propios sujetos están viendo y están viviendo en un proceso de cambio.

#### Has planteado un proceso en el cual las instituciones han tenido que integrarse, y para ello mirarse a sí mismas y mejorar pedagógicamente ¿Cómo ha sido este resultado?

Cuando uno piensa en la Educación Superior no la puede pensar desprendida de lo que es el conjunto de una política pública con sentido nacional y popular que se apoya sobre una concepción del Estado donde este interviene, pero lo hace justamente en favor de ampliar derechos y sostener políticas públicas. Por eso la vocación latinoamericana, la recuperación de la memoria histórica, la construcción de ciudadanía, todo lo que tiene que ver con la ampliación de derechos en todo sentido forma parte ineludible de un proyecto educativo. Y la educación superior no está ajena a esto. Discutir la dimensión ético-política

de la docencia es discutir esto. Nosotros tenemos que pensar en docentes que tengan un amplio patrimonio cultural y que comprendan la dimensión política. Que no es una dimensión panfletaria, es una dimensión que pone en juego el proyecto de país y cómo se juega ese proyecto todos los días en un aula. Significa jerarquizar la formación y poner el mayor esfuerzo en garantizar que todos puedan acceder al conocimiento. Realmente vamos a dar un salto cualitativo el día en que los científicos, los intelectuales, los grandes sujetos que hacen a la producción del saber y la cultura, no vengan de una elite que pudo solamente pagarse un posgrado en el exterior, si no que surjan del corazón del pueblo. El día en que estas condiciones de igualdad den cuenta de que esto es posible, que un sujeto pueda aspirar a constituirse en lo que él quiere para sí, que pueda realizar un proyecto de vida, individual y colectivo, entonces ahí vamos a poder decir que se ha hecho realidad el derecho a la educación. Las instituciones no pueden mirar la película desde afuera, son parte de este entramado, son parte de la disputa que existe en una sociedad que tiene consensos pero que también tiene conflictos y que dirime sus conflictos en un marco democrático.

#### **Políticas del Plan de Formación Docente 2012:**

- Diseños Jurisdiccionales
- Evaluación Integral
- Desarrollo Profesional
- Investigación
- Política estudiantil
- Educación y TIC

#### **Debemos entender el lazo educación-ciudadanía...**

La educación es la arena fundamental en la construcción de la ciudadanía, en la construcción crítica y la formación docente

tiene que hacerse cargo de esto. Tiene que sentirse parte de esto, lo tiene que plasmar en el trayecto de formación de los propios docentes. Una pedagogía de la memoria le es propia. Una pedagogía que vincula la memoria con la construcción de un proyecto histórico también le es propia, como también la forma en que esa construcción se dirime en la coyuntura. No para dar una sola versión, como suelen pensar algunos, que se trata de una mirada sesgada o direccionada, si no para habilitar un ámbito plural de debate que permita poner en discusión a los propios docentes, su proyecto de formación en el marco de un proyecto de sociedad y en el marco de un proyecto de país. Esto es el corazón del sentido ético y político de la formación docente. Ahí está el núcleo del debate político cultural. Para ese lado el INFD quiere trabajar fuertemente, recuperando además otra cuestión, muy negada y soslayada que es la tradición político-pedagógica latinoamericana planteada por Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar. Una cuestión tan vedada en los claustros académicos pero tan rica en el conocimiento que anida al calor de los movimientos emancipatorios latinoamericanos, en sus proyectos políticos y sociales. Muchas veces sin el formato de un paper académico pero donde también hay saber, un saber rico y el reconocimiento de que no hay divorcio entre sujeto político, sujeto cultural y sujeto académico. Es decir, no hay otro que viene a pensar por uno. No hay un saber iluminado que viene, importado, o el sujeto que hay que importar para que construya progreso. Somos nosotros. Y esto me parece que tiene que ver mucho con la construcción, es una lucha política, pero también es una construcción de confianza, de autoestima y de reconocimiento de los pueblos que se hacen cargo de su historia y la quieren protagonizar. Pero para eso hay que trabajar también en las instituciones de formación para que los sujetos asuman este papel protagónico de transformación.





Clase en el Profesorado de Danzas (Profesor Mario Alzaá).

## EN EL IPA... ¿Qué decimos cuando decimos?

Por Luis Freire<sup>1</sup>

Instituto 9-014 "Profesorado de Arte de San Rafael"<sup>2</sup>

*En este artículo, el autor se pregunta acerca del rol de la palabra y de los ámbitos institucionales donde ésta se aventura. Un fragmento de la historia institucional del IPA, que nos invita a reflexionar acerca de las realidades comunes de la Educación Superior en nuestra provincia. La necesidad de generar contextos de diálogo, como el marco para el pensamiento. Una apuesta al debate.*

*Se habla poco y mal, porque se piensa poco y mal (Escuchado a un egresado en relación al planteo de este trabajo).*

Vale decir -¿por qué no?- que toda entidad está configurada por palabras. La elaboración de discursos, narraciones y oratorias forman la estructura, el idioma en el que se delimita la vida de personas e instituciones. Pensándolo particularmente a partir de las instituciones, ese decir, ese cuerpo -inmaterial la mayoría de las veces- está determinado y será determinante de las miradas elaboradas desde y hacia ellas. Por ello vale ahora hacer hincapié en el marco donde los textos y contextos actúan, interactúan, existen. El lugar donde la palabra construirá el cuerpo y la mitología institucional.

En el Profesorado de Arte hay quienes seguimos preguntándonos por qué, para qué y hacia quiénes dialogamos. Hay dos circunstancias que nos llevan a valorar nuestras inquietudes: la escasez de ámbitos para hacerlo (ámbitos que vayan más allá del contexto áulico) y la circunstancia de los cercos institucionales, que muchas veces detienen bajo el barniz de lo administrativo, la fluidez y la riqueza de posibles y espontáneos vasos comunicantes.

Esta realidad -que estimo no debe ser ajena a las de los otros IES de la provincia, se ve acrecentada por un elemento propio,

un plus que nos define como docentes y que no siempre juega a favor del diálogo, es decir, el arte y su mundo.

El ámbito artístico pese a su aparente libertad, espontaneidad y riquezas vitales se encuentra inevitablemente determinado por el espíritu de época. Así es que el arte y los espacios de su definición -producción, circulación, recepción- están envidiados en costumbres que no aportan a su crecimiento. Adulación, complacencia, vacío crítico, mal que nos pese, dan forma a estos hábitos de corta franqueza y condenan la actividad a prosaicos modos de conocimiento.

Divorciado del arte solo a modo de facilitar el análisis, el otro gran eje-tema-problema es, desde luego, la educación. Quienes consideramos que no hay contradicción en la conjunción de estos elementos (la educación y el arte) a menudo vemos chocar nuestras ideas contra la aspereza de la realidad. Actualmente, toda instancia de debate en torno a la problemática institucional desemboca en un planteo que supone incompatibilidades entre el quehacer artístico y el quehacer docente. Afrontar la cuestión ha devenido en discusión bizantina y la reflexión suele sucumbir ante el peso de lo preestablecido y la escasez de tiempos y formas.

En contadas ocasiones quienes acercamos posiciones, deliberando en torno a la propia práctica, hemos podido sacar conclusiones provechosas y enriquecer nuestras inquietudes al respecto. Hacer foco en las definiciones, así como en los puntos de encuentro entre las naturalezas de lo educativo y lo artístico, en rescate de sus aspectos comunes y de sus particularidades, debería corresponder al espíritu mismo de la labor de cualquier docente de arte.

Las estrategias institucionales para abordar esta reflexión finalizan ya no solo dominadas por los prejuicios y las mezquindades enunciadas, si no por una realidad algo más tangible: los tiempos disponibles para los abordajes de las problemáticas comunes. Indagar en como pensar los cruces arte-educación concluye resolviéndose en la esfera de lo individual, o en pequeños colectivos de acotada significación.

La ineficiencia en la discusión no debería ser una invitación a abandonarla, si no a insistir en sus virtudes.

Quizás debamos tener paciencia, res-

petar lo existente y aprender a aguardar las maduraciones del pensamiento y de la acción. La democratización de las instituciones es siempre fruto de construcciones colectivas, desprendidas y sinceras de parte de los actores que las integran.

### Contextos: Instancias y ámbitos para el diálogo. Su construcción

En toda institución (el IPA no es la excepción), una de las modalidades de los contextos de diálogo es el que aquí llamaremos informal, es decir aquellas palabras que enmarcadas en el contexto institucional se manifiestan sin consignas determinadas. Es el texto de configuración amorfa constituido por estudiantes, docentes, directivos y no docentes, llevado adelante por ritmos y experiencias de dispar calidad y difícil cuantificación. Este diálogo informal se comporta como un terreno elástico y creativo, a la vez que como caldo de cultivo de las ideas, de la vida en la institución. Pluridimensional por definición, es a la vez fértil y estéril. Fértil como principio activo, vital y creador, y como aporte de

texturas a la discusión; estéril, en la medida en que se desconecte de las otras dos dimensiones del diálogo: la dimensión institucional-administrativa, y la política.

### Experiencia 1: Contextos de diálogo institucional-administrativo

El contexto de diálogo institucional-administrativo es actualmente poco valorado. Entendido como mera asistencia a burocracias y ritmos ajenos, nunca es del todo bienvenido por los actores de la discusión (generalmente docentes), que lo ven como el abordaje de una rutina forzada, impuesta desde jerarquías gubernamentales, y vacía de significación. Estos marcos contextuales son cumplidos más que participados, y se llevan a cabo en encuentros espasmódicos: jornadas, reuniones de coordinaciones de carrera, etc.

En el IPA -vuelvo a preguntar, ¿Solo en el IPA?- los docentes tendemos a desvalorizar estas acciones, desconociendo que la estructura institucional las necesita y que debemos seguir participando hasta que logremos crear otras mejores. El rechazo



Clase de dibujo de los alumnos de 1º año de Artes Visuales (profesor Marcos Salcedo).

1- Docente y artista visual. Profesor de las carreras de Tecnicatura en Gestión Socio-Cultural y Profesorado de Artes Visuales, del Instituto 9-014 de San Rafael, de donde egresó en el año 2004. Es docente en la carrera de Artes Visuales del IES 9-011 de General Alvear. Se ha desempeñado como gestor cultural en la recuperación del Centro Cultural Argentino de San Rafael. Actualmente desarrolla labores de orden legislativo en el Senado de la Provincia.

2- El Instituto 9-014 Profesorado de Arte de San Rafael (IPA), fundado en 1987, cuenta actualmente con cuatro carreras de Profesorado: Música, Teatro, Danzas y Artes Visuales. Desde el año 2007, se sumó a la propuesta institucional la carrera de Tecnicatura en Gestión Sociocultural.

3- Como ejemplo valga mencionar las estructuraciones del programa del plan de estudios de la carrera de Artes Visuales que, reducida a esquemas decimonónicos, define el arte en torno a la modalidad productiva -propia del discurso de las bellas artes-, alejándose de la realidad contemporánea. Llama la atención la vigencia de un arte delimitado por las imposiciones de género. La sobrevaloración de la herramienta y del hecho técnico-productivo, tiñe de "discurso positivo" el concepto arte.



*Estudiantes de 2° año de profesorado de Artes Visuales.*

de antemano confronta con el esfuerzo institucional en alentar el diálogo, que queda relegado por urgencias, consignas aprendidas y vicios catárticos.

El discurso dominante del contexto de diálogo institucional-administrativo se afirma en una sentencia reiterada que resuelve de un golpe los ricos conflictos de nuestro pensamiento: los profesorados forman profesores. Vinculadas al mundo de las seguridades y de la lógica fabril, las consignas se enuncian como dogmas, y los dogmatismos devienen en significantes vacíos que suponen una sola tipología de profesor, de escuela y de educación.

El fenómeno del ocultamiento tiene una víctima principal: el pensamiento. Al servicio de las identidades monolíticas el axioma le resta textura a los recorridos, disipando y petrificando los debates. En este contexto, el discurso ha sido dominado por una serie de consignas amoldadas en principios administrativos, que distancian a la institución no sólo de otras realidades, sino ante todo -y esto es mucho más grave- del pensamiento crítico y del pensamiento artístico. La propia naturaleza del arte -poético, apasionado, político- entra en conflicto con la Institución, necesitada de establecidos, cristalizaciones y permanencias. El arte polemiza -así debe ser- con la

rigidez institucional. Sin embargo la mirada docente más centrada en la idea de control y temerosa de las dinámicas de la inquietud, opta en general por aquella, en detrimento de esta, y aferra el proceso a una propuesta educativa resistente a los cambios y a la autocrítica.<sup>3</sup>

Una vista a vuelo de pájaro por los cuadernillos emitidos desde el Ministerio nos permite pensar en la distancia entre el enunciado y la realidad. La voluntad de formar personas críticas, reflexivas y comprometidas con el contexto social, confronta con la realidad institucional aferrada en automatismos educativos.

Sin embargo, existen otras instancias algo más alentadoras, pues redefinen contextos y dibujan nuevos horizontes. Durante los últimos años se trabajó en las instituciones sobre los nuevos planes educativos. Propiciadas por las políticas del Ministerio de Educación de la Nación, los docentes participaron en la elaboración del currículum a través de propuestas institucionales y regionales. La innovación más significativa, sin dudas, fue la creación de las unidades de definición institucional. Los UDI flexibilizan la educación y le otorgan aparente frescura y elasticidad. Aún sin posibilidad de mensurar el valor de estos cambios, en el IPA la implementación

de las nuevas propuestas corren el riesgo de desvanecerse frente al peso de las tradiciones y las preexistencias.<sup>4</sup>

## **Experiencia 2: El contexto de diálogo político (todo diálogo es político)**

La voluntad de construir discursos que se constituyan en fuentes de derecho y traccionen el proceder legítima las conquistas. En los IES los ámbitos de discusión política crecen y decrecen de manera imprevista, casi como condición climática, supeditadas a tiempos imprevisibles, a efervescencias. Así es que a fines del año 2009 el IPA -y los IES de la Provincia- se encontró una vez más con la posibilidad de revitalizar contextos de diálogos que habían perdido el filo. El marco estuvo dado como respuesta a una propuesta de la Dirección General de Escuelas (DGE) conjuntamente con el Sindicato (SUTE), para modificar el rol de los Consejos Directivos. Amenazado en su autonomía el IPA respondió con discusiones, asambleas y movilizaciones que colmaron la vida institucional.

El contexto de diálogo se revitalizó de manera imprevista y en el terreno de la condición política; los hechos hicieron cristalizar el pensamiento y el accionar institucional, bajo una misma bandera. Las medidas a implementar se revirtieron y la puja terminó sin innovaciones. Los IES, asumieron como propia la victoria en esta batalla política, que en rigor de verdad fue permitida, ante todo, por una sumatoria de desaciertos políticos.<sup>5</sup>

Hay un solo hecho que las instituciones pueden anotar en su haber: el clima de batalla política materializó los discursos, al otorgarles posibilidades de acción coyuntural. Las convicciones democráticas y la visibilidad de nuevos actores institucionales aportaron madurez a la vida política del Profesorado de Arte, evidenciando resultados alentadores: listas en pugna en las elecciones de consejeros y centro de estudiantes, y un consejo directivo con un promedio de edad que no supera los 35 años, son indicadores de la incipiente riqueza potencial.

Hoy creemos que la revisión de esas antiguas disputas se encuentra en el deber de instituciones, sindicatos y gobiernos, pues puede dilapidarse una gran oportunidad de discusión y construcción política colectiva. La agenda de aquellos días de fines del 2009 continúa abierta.<sup>6</sup>

4- "Yo puedo cambiar el plan de estudios, pero el docente enseña lo que sabe. Si cambio el plan y no los saberes del docente, va a cambiar lo que escribe en el libro de temas, pero no lo que enseña en el aula" Daniel Filmus, citado en *Le MondeDiplomatique* de marzo de 2012.

5- Deficiencias en el mensaje, resistencias al debate, instauración de políticas públicas inconsultas y desconociendo la naturaleza del objeto a transformar, lentitud de reacción y una llamativa lógica incendiaria, configuraron el grave error político de algunos miembros del gobierno y del sindicato.

6- Solo a modo de ejemplo, podemos decir que quedan en pendiente revisión las momificaciones en los cargos docentes, así como las asimetrías y desigualdades en cargas horarias, que atentan contra la pluralidad pretendida, bajo el riesgo de convertir a los IES en ghettos educativos.



# UNA MIRADA HISTÓRICA SOBRE LA MATRIZ PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

## APORTES PARA REPENSAR SU ENSEÑANZA<sup>1</sup>

ESTE TEXTO SE PROPONE APORTAR UNA MIRADA SOBRE LA MATRIZ PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR CONSTRUIDA DESDE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA. TIENE COMO FINALIDAD APORTAR A LA REVISIÓN DEL CURRÍCULUM Y LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA ESCOLAR, A MODO DE RESPONDER SATISFACTORIAMENTE A LOS DESAFÍOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL.

Por *Ángela Aisenstein*<sup>2</sup>

Este texto enfatiza la validez del abordaje histórico en tanto punto de partida para la producción de conocimiento. Estudiar algo desde el punto de vista histórico es conocerlo en su proceso de cambio. No es una tarea meramente auxiliar al estudio teórico, sino su base.

En esta ocasión, para aproximarse reflexivamente a la enseñanza de la educación física escolar, la entrada desde el pasado apunta a dar cuenta de cómo lo que es llegó a ser tal. Se pretende partir de una ontología histórica, entendida como la tarea de hallar “los procesos, procedimientos y aparatos por medio de los cuales son producidos la verdad y el conocimiento en lo que Foucault denomina el régimen discursivo de la era moderna” (Tamboukou,

1999, p. 202). En vez de preguntar en qué clase de discursos se está inclinado a creer, este abordaje coloca la cuestión sobre qué clase de prácticas, ligadas a qué tipo de condiciones externas determinan los diferentes conocimientos en los que se cree.

El método genealógico concibe a la realidad humana como efecto del entretreído de ciertas prácticas históricas y culturales a las que propone trazar y estudiar. No mira a la historia como un desarrollo continuo tras un esquema lineal, sino que se orienta hacia las discontinuidades, las rupturas entre los discursos y las relaciones de poder que los sostienen.

Como todo fenómeno social, la configuración de las prácticas de enseñanza y la sustancia misma de aquello que se enseña, acon-

tece en una intersección de coordenadas epistemológicas, institucionales, de tiempo y de espacio. La creación de la escuela moderna con los dispositivos que la constituyen y definen (sistemas, métodos, currículum, funcionarios, etc.) responde a un patrón que, organizado por las ideas y los conocimientos derivados de la Ilustración y de la ciencia positiva, es puesto al servicio de las necesidades emanadas de la paulatina conformación y desarrollo de las naciones modernas.

Este proceso, posible de identificar en casi todos los países de Europa y aquellos que nacieron de movimientos de independencia y de descolonización, supera los límites de una nación en particular y, a la vez, permite imaginar la potencialidad de los marcos conceptuales y las herramientas construidas para el análisis de la educación física en un espacio y tiempo particular, en este caso, la Argentina entre 1880 y 1960, como instrumento para tratar la misma disciplina en otros contextos.

### La matriz pedagógica de la educación física como asignatura escolar

El estudio de la enseñanza de la educación física como componente del currículum plantea la necesidad de reconocer su dependencia teórica y ontológica respecto de la Pedagogía moderna. Esta es la disciplina que norma la producción de saberes y prácticas en el ámbito educativo-escolar y, en este caso, regula aquello que puede decirse y practicarse respecto de los cuerpos en dicha institución (Narodowski, 1994).

En la etapa de conformación de los sistemas educativos nacionales, el currículum unificado es la herramienta clave para delinear una educación común, básica y homogénea para difundir a todos los niños las mismas verdades y los mismos principios; aquellos necesarios para la modernización organizada de la sociedad. (Narodowski, 1999; Dussel y Caruso, 1999; Popkewitz, 1998). Todas las asignaturas escolares que componen dicho currículum se crean y desarrollan como resultado de un diálogo, con distinto grado de tensión, entre los saberes y actores del contexto de producción del conocimiento (la cultura física y el abordaje que las ciencias hacen del hombre y de sus prácticas para el caso particular de la educación física), las orientaciones de las políticas públicas (en este caso la pedagogía y los pedagogos de Estado, como contexto de recontextualización) y los conocimientos y habilidades de los maestros (Bernstein, 1997; Goodson y Dowbiggin, 1997).

En el proceso de construcción del discurso pedagógico (dado que ese es el registro epistémico de toda asignatura escolar), Bernstein (1997) identifica tres contextos: el primario, de producción del discurso (en el cual se crea el campo intelectual del sistema educativo); el contexto secundario de reproducción del discurso educativo (en el que se hallan los distintos niveles del sistema educativo) y el contexto recontextualizador (de la escuela).

Siguiendo estas ideas, se acepta que el proceso de definición curricular de la educación física como asignatura escolar deviene de la particular articulación entre algunas ciencias<sup>3</sup> y la cultura física<sup>4</sup> en el periodo de constitución de los sistemas educativos masivos. La tradición selectiva de saberes y prácticas resultante de dicha alquimia, balizada por la Pedagogía, configura la matriz cons-

titutiva de la asignatura (que le da identidad como tal, limita aquello que es de su incumbencia y señala los conocimientos, valores y tareas que la diferencian de los demás ramos escolares).

En dicho proceso, y con el respaldo de las ciencias de la naturaleza y del hombre, se seleccionan algunas prácticas de la cultura física, descontextualizándolas de su ámbito de producción original. Su recontextualización en el ámbito escolar como texto curricular, como contenidos a ser enseñado, tiene lugar mediante una serie de operaciones instrumentales que se desarrollan a continuación.

### Operación sobre la cultura

En el momento en que se pone en marcha el proceso de construcción de la asignatura escolar, aquello que se ha definido como cultura física reúne muchas prácticas, diversas en relación a sus orígenes y practicantes, y con diferente grado de institucionalización. Componen el campo los sistemas gimnásticos europeo-continenteales; el sport anglosajón; los juegos infantiles y los populares; las danzas de salón, las populares y folklóricas; las acrobacias de circo y los movimientos de los artistas callejeros; los ejercicios para la formación militar.

No toda la población tiene acceso a cada uno de ellos, y tampoco los practicantes de las diferentes actividades tienen la misma posibilidad de influir en la selección de contenidos que se realiza en el contexto pedagógico. Como puede desprenderse de la lista anterior, es un campo no homogéneo dentro del cual algunos actores compiten con mayor fuerza y posibilidades (respecto de otros participantes) a la hora de definir el valor educativo del capital cultural que poseen.

Considerando la función de la escuela en la etapa de conformación de las naciones y las sociedades nacionales (para el caso argentino, a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX), son seleccionadas e incluidas aquellas prácticas corporales que, según las ciencias (anatomía, fisiología, psiquiatría y psicología, con sus aplicaciones en la medicina, la higiene y la eugenesia) pueden adecuarse a las finalidades escolares. Y estas son centralmente la formación del ciudadano, la conformación de la raza nacional dada la base étnica variada que compone la sociedad argentina, la difusión de una moral patriarcal y burguesa, la preservación de la salud de toda la población especialmente las mujeres (madres de la nación) y la preparación para el trabajo urbano moderno.

De allí que queden afuera, es decir excluidos, los juegos populares (considerados viciosos y vulgares por su propia condición de populares); las acrobacias (por exigir movimientos y posiciones deformantes y su afinidad con el mundo del espectáculo). Las diversiones físicas en general (que no aportan nada a la salud y alejan de lo serio y lo moral) son consideradas al alcance de la mano en la vida cotidiana y por eso mismo innecesarias de llevar a la escuela (Romero Brest, 1915; Soares, 2006).

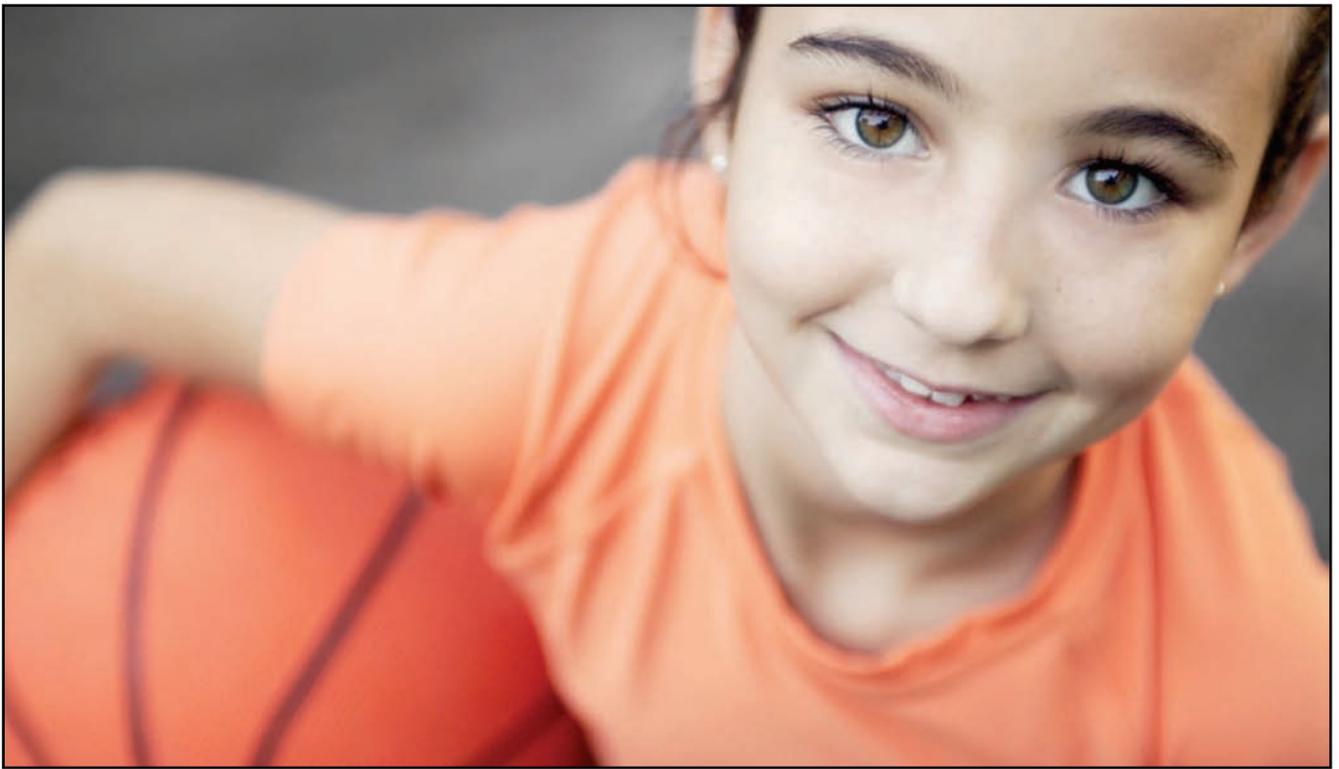
De todas las prácticas posibles pasan el examen de las ciencias las gimnasias, las rondas infantiles y el sport. Sin embargo, una vez incluidos como contenidos escolares deben adecuarse a la lógica de la escolarización. Todos ellos se transforman en ejercitaciones y pierden el sentido que portan como prácticas culturales en el contexto originario de los divertimentos. Algunos juegos y rondas qui-

1- Este trabajo toma como base el texto publicado bajo el título "La enseñanza escolar de la educación física y el deporte. Desarmando matrices", incluido en el libro Gómez, R. y L. Martínez Álvarez (comp.) *La educación física y el deporte en la actividad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza. Miño y Dávila Editores*, Buenos Aires. 2009

2- Doctora en Educación/ UdeSA; Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación/FLACSO, Licenciada en Ciencias de la Educación/UBA; Profesora de Educación Física/INEF BsAs. Docente en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad de San Andrés.

3- Es decir el conjunto de conocimientos y teorías construidos sobre el cuerpo y el movimiento humano, analizados y estudiados desde el registro epistémico de las ciencias de la naturaleza (Física, Química y Biología), que dará como resultado, paulatinamente, la constitución como campo propio de saber.

4- Se ha tomado el término cultura física, que fuera acuñado en el siglo XIX para denominar un "rango de prácticas concernientes con el mantenimiento, representación y regulación del cuerpo, centrado en tres formas institucionalizadas de actividad física altamente codificadas, el deporte, la recreación física y el ejercicio." (Kirk, 1999, p. 65). (Traducción de la autora).



zás ganan masividad porque llegan a todos los niños y niñas al ser incluidos en la escuela moderna, obligatoria y gratuita, pero pierden su esencia motivacional<sup>5</sup>. El deporte en la escuela media (que no es masiva, ni obligatoria) se convierte en un ejercicio fisiológico o muscular, dependiendo del compromiso orgánico que genere, luego de resignar sus características de pasatiempo moderno estandarizado. Pero este modo primigenio de dar forma escolar a las prácticas de la cultura física sufre variaciones alrededor de la década del '40. Junto con la difusión del deporte por los medios masivos de comunicación y el reconocimiento de su adecuación para la socialización política de los jóvenes y sus familias, su práctica se relocaliza en nuevos ámbitos. Con las fiestas multitudinarias y las exhibiciones de gimnasia, los torneos deportivos comienzan a ubicarse en los estadios. La legitimidad que deviene de tal fuerza social y política obliga a las ciencias a reexaminar sus credenciales de cosa enseñable en la escuela.

Es por ello, y por el carácter dinámico de sus acciones (que estimulan la función respiratoria del organismo todo), que el deporte moderno<sup>6</sup> se incorpora al currículum. De todos modos, el carácter turbulento y desordenado de su práctica (aquél que alguna vez hizo poner en duda su valor educativo) (Frydenberg, 1991), será controlado durante las clases a través del reforzamiento de las prescripciones disciplinadoras que constituyen el modelo esperado de buena enseñanza; y esto es posible porque los argumentos que legitiman la inclusión de la asignatura en la escuela privilegian el valor higiénico y ordenador por sobre el lúdico y expresivo que rodea a muchas de las prácticas de la cultura física.

En este momento, nuevas apreciaciones respecto del juego lo distancian de la concepción inicial de simple ejercitación física. Paulatinamente, parece tomar fuerza la idea de que al ser una práctica global y lúdica que ocupa un lugar central en las actividades propias de la infancia, puede constituirse en un agente que 1) permite concretar aprendizajes por su sola presencia; 2) es un

escenario privilegiado para detectar aquellas cuestiones que no se pueden evaluar fácilmente de otro modo, tales como la moral, la personalidad, etc.; 3) puede ser una vía regia para enseñar otros contenidos, es decir se lo reconoce como método de enseñanza.

Esta nueva operación sobre el juego que realiza la Pedagogía permite reconocer los aportes de las Psicologías del desarrollo. Que el juego sea considerado la actividad central y más importante en el niño deriva de su observación detenida y meticulosa, de la aceptación de su naturaleza bondadosa a la que debe permitirse evolucionar, y de la identificación de etapas en su desarrollo. Que sea considerado como actividad privilegiada para la enseñanza, remite al principio que aconseja ofrecerles solo las condiciones necesarias para que, en la actividad espontánea, cada niño pueda desarrollar su pasión, su emocionalidad y alcance la racionalidad, no mediante la coerción, sino a través de la libertad del juego. Con estas técnicas se canalizan los impulsos naturales, se ponen en evidencia las potencialidades de los niños y se dan elementos al maestro para volver a modelar el ambiente a la espera de un desarrollo esperado (Walkerline, 1995).

#### **Operaciones sobre los actores de la escuela**

Tanto los criterios de selección para conformar las cosas a enseñar en las clases de educación física, como las prescripciones sobre los modos de transmitirlos, se fundamentan en las ciencias de la naturaleza y del hombre que en ese momento comparten el paradigma de las ciencias naturales.

La Anatomía y la Antropometría permiten describir los caracteres morfológicos de los cuerpos de los alumnos; la Química, la Física y la Fisiología explican el funcionamiento orgánico. A partir de estos conocimientos se realiza la primera operación sobre los cuerpos de los alumnos. Se los mide, clasifica y agrupa, es decir separa, en función de características morfológicas (entre las que está el sexo) para luego, con los aportes de la Psicología experi-

5- Gómez, R. 1996.

6- Es decir, con las características que lo distinguen como pasatiempo estandarizado y que según Guttman (1994) lo diferencian de las contiendas físicas tradicionales (igualdad en la posibilidad de participación; secularización en la orientación de las prácticas; burocratización; especialización; racionalización; cuantificación; obsesión por los records).

mental asociacionista, prescribir el mejor método, a los efectos de dar a cada uno el estímulo adecuado.

La concreción de las actividades de enseñanza se lleva a cabo mediante una segunda operación, consistente en la fijación de los cuerpos en una intersección de coordenadas de tiempo y espacio. Para la organización de los alumnos en el ámbito de la clase, la asignatura aprovecha la tecnología existente: la formación militar.

Esta supone cierto tipo de emplazamiento espacial de los alumnos y un ritmo de ejecución que se sostiene con voces de mando, que les anuncian, describen y dictan los movimientos a ejecutar, concentrando en el profesor su atención y su voluntad. De allí que método del comando directo, que consiste en ejecutar los movimientos y ejercicios mediante órdenes directas e inmediatas del profesor, sea el mejor de los métodos posibles para garantizar continuidad y eficiencia en la enseñanza.

Finalmente, no cualquier vestimenta es apropiada para las clases. La ropa adecuada, además de holgada y sin hebillas en el calzado, debe ser de color claro de modo que sea imprescindible lavarla luego de cada sesión. De ese modo, la educación física interviene en los procesos de higiene y cuidado hogareños, asegurando que sus prescripciones higiénicas, pero sobre todo morales en contra de la suciedad y el desaliño, no queden encerradas en la escuela y alcancen a las familias.

Complementarias a las anteriores, acontecen operaciones sobre los profesores, que son considerados tanto modelos de ejecución en la clase como de conducta social esperada aún fuera de ella. Los maestros de educación física tampoco pueden moverse libremente en la clase. Las indicaciones sobre la enseñanza señalan que debe posicionarse al frente de la clase, de cara al sol (si lo hubiera) para que éste no afecte a los alumnos y también debe vestirse con ropa adecuada.

Además como resultado de las mediciones y clasificaciones de los datos físicos de los alumnos, que se aprenden durante la formación y se llevan a la práctica con la enseñanza, los maestros de educación física construyen modelos o patrones de posturas y movimientos correctos. Si bien se aceptan grados de acercamiento o distancia respecto del modelo, estos parámetros conducen a la normalización de sus miradas que, a falta de instrumentos de medición

precisos, funcionan como tamiz separando, clasificando, alumnos aptos o hábiles de inaptos e inhábiles (Vigarello, 2005).

Y tal la fuerza de la mirada normalizada, y tal la secuencia y frecuencia de estímulos a dar en pos del aprendizaje, que las tareas adecuadas para cada necesidad y posibilidad dejan de darse y las clases tienden a la homogeneidad por la dificultad para incluir las diferencias de los alumnos. En más, todos aquellos cuyas diferencias morfológicas o de aptitudes resalten por sobre (o debajo de) la norma esperada perderán rápidamente visibilidad como sujetos o destinatarios de las clases de educación física escolar, siendo derivados a la observación del cuerpo médico escolar y a clases especiales.

#### Operación sobre la construcción disciplinar

Desde las tesis de la Facultad de Medicina sobre los efectos cerebrales y orgánicos del ejercicio físico, los saberes y las prácticas de la educación física se han escrito en el registro epistémico de las ciencias naturales. Como se ha dicho ya, la Anatomía descriptiva y la Antropometría le han dado normas y criterios para la clasificación de los alumnos; la Física, Química y Fisiología han explicado el funcionamiento del organismo en tanto máquina humana que consume y produce energía; la Psicología experimental ha colaborado en la descripción de las conductas y secuenciación de las adquisiciones y la Didáctica Positiva ha redactado, en consonancia con las anteriores, los métodos para enseñar a todos, yendo de la parte al todo y de lo simple a lo complejo.

Sin embargo, paulatinamente, se va definiendo un marco teórico especializado, que se despegaba en parte de las ciencias anteriores, para dar lugar a teorías propias de la actividad física. A partir del análisis de algunas fuentes históricas<sup>7</sup> puede afirmarse que un saber científico específico crece en paralelo a las necesidades de escolarización.

La justificación del valor educativo de la asignatura es uno de los primeros elementos de ese discurso especializado, discurso fundamental para legitimar su lugar en la escuela. Este proceso de legitimación y afianzamiento no es lineal y progresivo, pero entre los fundamentos de la educación física escolar son puntos recurrentes la necesidad de los ejercicios físicos en función de la salud y la recuperación de las energías que se consumen en la vida urbana moderna, y su pertinencia para la educación del pueblo y la formación integral de cada uno de los individuos que lo componen. Más adelante, los textos comienzan a referirse a los contenidos, resaltando su particular valor educativo y definiéndolos como 'agentes' o medios de la educación física y a la enseñanza adecuada que debe seguirse en dichas prácticas, en términos de gradación (o secuencia), duración, frecuencia y método para desarrollar clases que, efectivamente, cumplan con las expectativas formuladas. Estos dos momentos dan evidencia del proceso de consolidación de la asignatura escolar, que primero requeriría fundamentar su pertinencia y utilidad y luego prescribir sobre los modos de desarrollarla en la escuela.

En esta argumentación y construcción disciplinar puede leerse la articulación de la higiene y la moral en clave científica. Los artículos que refieren al proceso de construcción de la educación física como discurso científico especializado reiteran el registro epistémico de la medicina y la higiene, en tanto ciencias de la vida. El discurso moralizante aparece teniendo los artículos de carácter más eminentemente pedagógicos. Lo anterior permitiría señalar que el registro moral es constitutivo de la conversión del discurso científico en discurso pedagógico para la asignatura escolar. Es entonces cuando aquel comienza a formar parte de las justificaciones, com-



7- Revista de la Educación Física, publicación oficial de la Escuela Normal Superior de Educación Física, editada en tres épocas entre los años 1909 y 1936.



plementando y reforzando el argumento médico- higiénico. Además, en todos estos textos, los argumentos que sostienen la inclusión de la asignatura en el currículum escolar se articulan con las ideas del discurso político-pedagógico predominante que hablan de conformación de la nación, la homogeneización de la raza y la construcción de la ciudadanía.

Pero esta operación en la construcción disciplinar que hace confluir el discurso médico-higienista con el moral y político sufre una discontinuidad alrededor de mediados del siglo XX, cuando los textos dan cuenta de nuevos conceptos.

Corresponde explicitar el significado epistemológico para la construcción de la disciplina de estas nuevas ideas sobre la educación física. Los fundamentos anatómico-fisiológicos continúan presentes, solo que parecen ser tomados como conocimientos básicos para una primera comprensión del movimiento humano al servicio de la educación física. La novedad parece inscribirse en la mirada complementaria de las técnicas de corrección y producción del cuerpo y en las derivaciones tecnológicas que la profundización de estudio del movimiento humano supone. Los textos registran un salto cualitativo en el estudio del movimiento corporal y un refinamiento en la indicación de los procesos de intervención para su óptimo rendimiento.

Los ejercicios continúan siendo clasificados para su selección y organización en la clase, pero ya no es el efecto funcional o el grupo muscular el único criterio rector. Los textos señalan otra conceptualización y otros criterios de clasificación: por ejemplo a) según el grado de descomposición o no del movimiento: analítico-sintéticos; analítico-localizados; sintéticos; b) según aquello que se pretenda desarrollar: ejercicios de agilidad y destreza, ejercicios de adaptación económica, ejercicios de rendimiento o performance; c) según el tipo de movimiento o destreza a enseñar: ejercicios técnicos, técnicas elementales de las formas básicas de la actividad física. Probablemente, la mayor diferencia sea que ya no es el cuerpo el objeto de estudio de la educación física como disciplina, sino el mismo movimiento; es la propia motricidad la que resulta objeto de un inédito modo de comprensión (Vigarello, 2005).

Pero junto con esta construcción disciplinar especializada, la educación física comienza a especializar los argumentos a partir de los cuales se construye su legitimidad. Y en este nuevo discurso, la asignatura parece portar valores intrínsecos. En los programas escolares se reducen también los párrafos que explicitan las finalidades de la asignatura, quedando los objetivos reducidos a la prescripción de alcanzar eficacia en la enseñanza de la asignatura misma. No se menciona demasiado a la salud ni al carácter; parece que eso ha quedado incorporado como parte misma de los contenidos. Se complejiza el abordaje que hacen las ciencias, ya no sólo del cuerpo y de los movimientos de la naturaleza, sino de los movimientos del cuerpo humano. La especialización del discurso da cuenta de la constitución y consolidación de un grupo profesional y un campo de poder definido e institucionalizado dentro del gobierno de la educación, desde dónde y para quiénes se sigue construyendo el discurso técnico - pedagógico (Furlán, 2006).

De allí en más parecería que el nuevo conocimiento se elabora independientemente de las problemáticas culturales y sociales. Es sobre todo resultado del trabajo técnico de especialistas que, en el mismo proceso de especializarse, desvinculan el conocimiento que producen de las condiciones históricas y sociales de su producción; y de las necesidades educativas generales. No se explicita ninguna justificación externa a las necesidades mismas de la didáctica de la asignatura y su correlativa eficiencia biológica. Los textos específicos de la asignatura comienzan a tener, como únicas orientaciones, la mejora del proceso de enseñanza de los contenidos de la asignatura y la elaboración de parámetros de aprendizaje y ejecuciones correctas y esperadas.

Los argumentos y justificaciones teóricas de la educación física dejan de articular con el discurso político pedagógico predominante y comienza a auto-justificar su razón de estar en el currículum por argumentos de tipo técnico-pedagógico. Tal como lo señalaran Goodson y Dowbiggin (1997) para el caso de la geografía en Inglaterra, en la etapa en que la asignatura logra conformar un cuerpo de conocimientos abstraído de manera más sistemática, comienza a desligarse de las circunstancias concretas y de los pro-

blemas y compromisos de la etapa de su aparición y comienza a producir definiciones para la producción y sobre todo reproducción de su cuerpo de profesionales.

### Qué hacer con lo que la historia ha hecho de nosotros

Llegado el punto de considerar las bases para una educación física escolar reflexiva y productiva - valiosa para la formación de niños y niñas y jóvenes y no meramente reproductora de sí misma - se hace necesario tomar en consideración que el recorrido histórico presentado ha puesto en evidencia una matriz discursiva que cristaliza componentes homogeneizadores y disciplinantes. De allí en más, la asignatura favorecería el extrañamiento antes que la apropiación y el goce del propio cuerpo, siendo además su trasmisión efectivizada mediante procesos que, en lugar de facultar a los participantes como protagonistas de la cultura, los consideran meros destinatarios de acciones correctoras, terapéuticas y preventivas.

¿Es posible pensar una educación física escolar que no pierda su identidad en el currículum, pero pierda las características antes mencionadas?

Este artículo propone intentar el camino de "desarmar" las operaciones de la matriz disciplinar. Si se acepta el planteo de Bernstein (1997), respecto del proceso de conformación del texto pedagógico, la tarea supondrá andar y desandar los contextos y campos de producción de dicho discurso. Esto habría de concluir en una nueva matriz pedagógica resultante de varias acciones, a saber:

a. La revisión de los procesos de descontextualización y recontextualización de saberes y prácticas cristalizados en la asignatura escolar entre fines del XIX y principios del siglo XX. Para lo cual, es imprescindible rearticular el diálogo con la cultura e incluir en la conformación del discurso pedagógico a otros actores, prácticas y saberes del campo

de la cultura física que quedaron fuera en ese momento histórico.

b. Luego de reconocer que el discurso pedagógico nunca es neutro, recuperar la articulación explícita con el discurso político pedagógico, pero orientado en función de los destinatarios en tanto actores; es decir protagonistas, que construyan autonomía y se ubiquen en espacios de decisión relevantes para que las estructuras de poder no queden siempre fuera de su control.

Desde allí rearticular y reubicar estratégicamente el lugar del cuerpo en la educación, en la construcción de subjetividades y en los procesos de movilización colectiva, reconociendo en el cuerpo y la educación física escolar la localización, fuente y medio privilegiado de estos procesos (Shiling, 2004).

c. Tomar las diferencias de los alumnos, alumnas, comunidades y docentes como la base material desde la cual pensar la selección de los contenidos y los modos de transmitir la cultura, en tanto componentes de la matriz disciplinar. Es decir, plantear la construcción curricular desde las diferencias, a partir de ellas mismas, y no incluirlas como compensación luego de reconocer la diversidad que presentan las comunidades a las que la escuela atiende, las diferencias en la formación de los maestros y la multiplicidad de alumnos y alumnas existentes. Esos niños, niñas y jóvenes pertenecientes a grupos numerosos (y a menudo mayoritarios) de nuestras sociedades que, desde una perspectiva homogeneizante y hegemónica, son considerados minorías y para quienes el currículum - definido desde una perspectiva masculina y única - debe ser readecuado a posteriori (las niñas y jóvenes en tanto mujeres, las personas en condición de discapacidad, los inmigrantes, la juventud en situación de marginalidad y pobreza). Si esas son las minorías, ¿quiénes componen las mayorías a quienes debe atender la escuela masiva, obligatoria, pública y estatal para garantizar su derecho a la educación?

### Bibliografía

- Bernstein, B (1977) Clases, códigos y control II. Akal Universitaria, Madrid.
- Bernstein, B. (1997) La estructura del discurso pedagógico. Morata, Madrid.
- Chervel, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En Revista de Educación, N° 295. Madrid.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999) La Invención del Aula. Santillana, Buenos Aires.
- Furlán, A. (2006) "Habeas corpus en la escuela. Reflexiones en torno al tema cuerpo y cultura desde una preocupación por la educación", en Aisenstein A. (comp.) Cuerpo y cultura. prácticas corporales y diversidad. Libros del Rojas/ Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Frydenberg, J. (1991) "La fundación de los clubes de fútbol, ¿fenómeno de cultura popular?" Terceras Jornadas de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Gómez, R. (1996) "Educación Física" en Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Fuentes para la transformación curricular. República Argentina.
- Goodson, I. y Dowbiggin, I. (1997) "Cuerpos dóciles", en Ball, S. (comp.) Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Morata, Madrid.
- Guttman, A. (1994) Games & empires. Modern sports and cultural imperialism. Columbia University Press. New York.
- Kirk, D. (1999) "Physical culture, Physical education and relational analysis" in Sport, education and society, Vol 4 N° 1 pp 63-73.
- Meyer, J., Kamens D. and Benavot, A. (1992) School know-

wledge for the masses: World models and national primary Curricular categories in the twentieth century. The Falmer Press, London.

- Narodowski, M. (1994) Infancia y poder. Aique, Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1999) Después de clase. Ediciones Noveidades Educativas, Buenos Aires.
- Popkewitz, T. (1998) La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Pomares - Corredor, Barcelona.
- Romero Brest, E. (1915) Pedagogía de la Educación Física. Librería del Colegio, Buenos Aires (versión ampliada y corregida).
- Shiling, C. (2004) "Educating bodies: Schooling and the constitution of society", in Evans, J., Davies, B., Wright, J. Body knowledge and control. Studies in the sociology of physical education and health. Routledge, London.
- Soares, C. (2006) "Prácticas Corporales: Historias de lo Diverso y lo homogéneo" en Aisenstein A. (comp.) Cuerpo y cultura. prácticas corporales y diversidad. Buenos Aires: Libros del Rojas/Universidad de Buenos Aires.
- Tamboukou, M. (1999) "Writing genealogies: an exploration of Foucault's strategies for doing research", in Discourse: studies in the cultural politics of education, Vol 20; N° 2 (201-217).
- Vigarello, G. (2005) Corregir el cuerpo. Nueva Vision, Buenos Aires.
- Walkerdine, V. (1995) "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana" en Larrosa, J. Escuela, poder y subjetivación. La Piqueta, Madrid.

# EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL EN EL NIVEL SUPERIOR

Por Mónica Coronado<sup>1</sup>

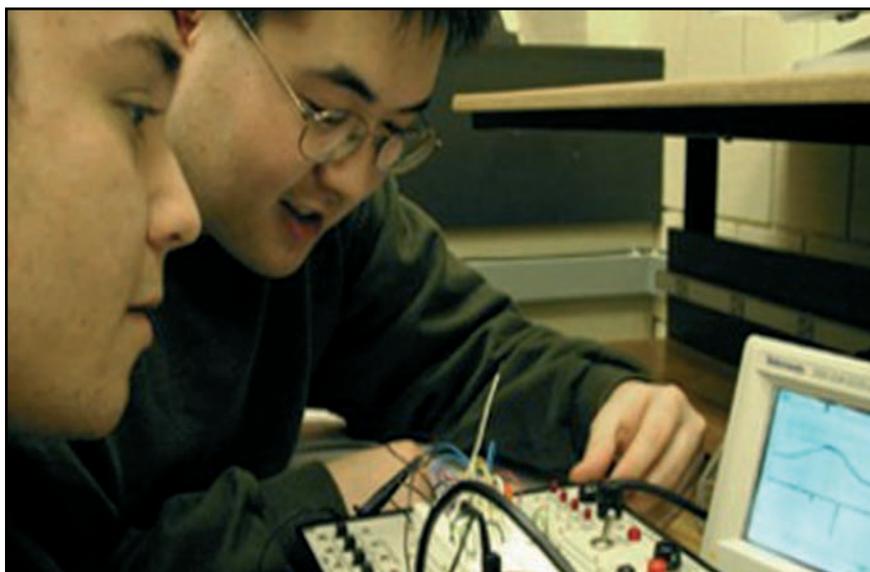
## El contexto actual de desarrollo de la Educación Técnico Profesional de Nivel Superior (ETP-NS)

Los abruptos cambios políticos, tecnológicos, científicos y técnicos acontecidos en las últimas décadas, como también la más reciente consolidación de un modelo de país y de un proyecto de desarrollo generan nuevas demandas y renovados desafíos a la educación, como también un escenario favorable para la consolidación de esta modalidad educativa.<sup>2</sup>

En efecto, la globalización, los cambios en la estructura del trabajo, los complejos procesos de desarrollo de los países Latinoamericanos y el impacto que en ellos han tenido las sucesivas crisis económicas emplazan a la educación en un espacio estratégico en la búsqueda de soluciones.

Luego un extenso período en que se puso énfasis en la educación técnica de Nivel Secundario (Gallart, 2005), su desarrollo en el Nivel Superior se ha consolidado paulatinamente, aunque quedan pendientes algunos desafíos que hacen a su identidad y al nivel de complejidad que el mismo implica.

La educación técnica desarrollada en este nivel educativo se fortalece en los 80/90, como resultado de la presión de sectores que reclaman el desarrollo de políticas de democratización, ampliación y diversificación de la oferta de educación superior y de articulación con el sector productivo. En este contexto, se incrementa la cobertura del sistema<sup>3</sup>, el número tanto



como la diversidad de carreras.

Jallade (1998), que realiza un análisis de la educación superior técnica no universitaria, considerando algunas experiencias europeas y su pertinencia para la Argentina, comenta que la creación de institutos técnicos o tecnológicos se fundó en: “un argumento económico, el de atender a las necesidades del mercado laboral de formar personal técnico de nivel medio, y un argumento social, el de ampliar las oportunidades de accesos la educación superior”.

Ya en la primera década de este siglo, la oferta técnica de Nivel Superior continúa su crecimiento incesante, avanza en la definición de su identidad, sentido y misión dentro de un proyecto de país. Como señala Gallart (2005), luego de la crisis del

2001-2002 se produce en nuestro país un proceso de recuperación con un incremento importante de la producción, y en general una reactivación económica notable que ha incidido en una mayor demanda de trabajadores, a los que, a su vez, se les requieren mayores niveles de calificación.

La Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058, sancionada en 2005, marca un punto de inflexión en este proceso. Cabe señalar que el desarrollo de carreras técnicas en nuestro país, discurrió por canales diversos dentro del sistema del Nivel Superior; las universidades en uso de su autonomía formularon una oferta encuadrada dentro del pregrado, sin marcos regulatorios identificables. Las jurisdicciones provinciales y sus institutos, por el con-

1- Mónica Coronado es Psicopedagoga, Licenciada en Psicopedagogía y profesora en Ciencias Psicopedagógicas. Postítulo en Investigación Educativa con orientación socio-antropológica; Especialista en Docencia Universitaria. Candidata a Magíster en Docencia Universitaria. Con competencias certificadas en el Programa de Formación de Formadores del Centro de Capacitación de la Organización Internacional del Trabajo (OIT; Milán, Italia). Docente de nivel medio y universitario –de grado y posgrado-, capacitadora y orientadora; ha sido Consultora para programas financiados por el Banco Interamericano de Desarrollo. Dirige el Servicio de Orientación al Estudiante de una Unidad Académica de la Universidad Nacional de Cuyo y coordina programas de intervención en este campo. Asesora en programas provinciales y nacionales. Coordinadora Provincial de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior de la Provincia de Mendoza. Ha publicado artículos en diversas revistas y dos libros; uno de ellos recibió la Mención al mejor libro de Educación 2008 de la Fundación El Libro, en el marco de la 35ª Feria del Libro de Buenos Aires.

2- La Educación Técnico Profesional es, como establece la Ley de Educación Nacional N° 26206, una de las ocho “modalidades” del Sistema Educativo Nacional (Art. 17°) responsable de la formación de técnicos medios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas y de la formación profesional. Esta modalidad educativa es “un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo profesionalizante comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica” (Art.3°; Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058).

3- En términos de crecimiento, Delfino (2004), comenta que entre 1970 y 1996 los alumnos universitarios se cuadruplicaron, mientras que los terciarios no universitarios aumentaron casi diez veces. La expansión de este subsistema de educación superior es una tendencia particularmente significativa y sostenida en nuestro país.

trario, contaron con elementos normativos producidos y consensuados federalmente, entre ellos, acuerdos marco relativos a los fines, la organización y el desarrollo curricular de esta modalidad en el nivel.

Las carreras técnico-profesionales de Nivel Superior surgen y se desarrollan con un carácter singular por el tipo de estructura organizativa que poseen y en el que se encuadran, los marcos normativos que las regulan, su vinculación con el contexto socio-productivo y el grado de autonomía que se necesita para su desarrollo curricular. También, por la diversidad y amplitud de su oferta educativa, los requerimientos que plantean en términos de procesos de enseñanza-aprendizaje, el tipo de titulación que ofrecen y los perfiles de alumnos que convocan. Rompen con el modelo hegemónico, academicista universitario<sup>4</sup>, y se validan en función de su vinculación con un contexto socioproductivo y un proyecto de país.

En 2010, se capitalizan las experiencias realizadas en el desarrollo de la ETP-NS; en las conclusiones de la Conferencia de Educación Técnico Profesional Bicentenario, realizada en la Provincia de Córdoba, se establece como primer punto -dentro de las "convicciones"- que las políticas hacia este sector se sostienen en un modelo de país "basado en el desarrollo científico tecnológico que fortalece la producción, genere trabajo y distribución de la riqueza como condiciones básicas de la justicia social, destacando la relevancia del conocimiento como capital insustituible en la generación de procesos de desarrollo".

Este mismo documento plantea el carácter estratégico y reafirma el federalismo, como también las instancias de diálogo y concertación, en el proceso de formulación de metas políticas de la misma.

### Educación y trabajo

Indudablemente hoy la educación es una puerta de acceso fundamental para el mundo del trabajo, como también el espacio en el cual los ciudadanos se califican y aportan al desarrollo local, regional y nacional. Las relaciones entre educación y trabajo son definidas por Ibarrola (2004:36) como interactivas, históricas, complejas, multidimensionales, cambiantes. Lejos de cualquier linealidad o dependencia directa

entre educación-mercado de trabajo, es preciso considerar como referente más que al mercado de trabajo al contexto socio-productivo.

La educación, bajo cualquier modalidad, tiene finalidades políticas y sociales que exceden ampliamente la de producir trabajadores. Además tiene un valor estratégico en la formación de ciudadanos que desarrollan en ella conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores de diverso tipo que los habilitan para desempeñarse como tales en el mundo del trabajo.

En particular, la educación técnico profesional -que mantiene una constante retroalimentación con el contexto socio-productivo-, tiene un papel fundamental en el desarrollo de una región, de un país, en tanto incide en la formación de una fuerza de trabajo altamente calificada (Delfino, 2002). Dada la variabilidad del contexto, es una modalidad que no puede menos que desarrollarse en forma flexible y necesariamente innovadora, conservando la perspectiva educativa ya mencionada.

Para Abdala, Jacinto y Solla (2005: 126) la característica más marcada en la relación actual de los jóvenes con el mercado de empleo es la precariedad de sus inserciones laborales<sup>5</sup>. Un análisis de sus trayectorias laborales muestra la combinación de "etapas de desempleo, subempleo, inactividad, contratos temporarios y/o autoempleo, muchas veces en el nivel de supervivencia".



Los jóvenes, continúan las autoras, acceden generalmente a empleos "inestables, sin protección laboral y con bajos salarios, aún cuando se insertan en el sector formal de la economía". Esta fuerte rotación e inestabilidad en el empleo juvenil constituye una característica si bien general, también fuertemente asociada al capital social, educativo y cultural, de los cuales éstos son poseedores. La educación marca diferencias importantes en este aspecto.

Esto nos lleva a analizar los sectores sociales que convoca. Jallade (1998) menciona que en el caso europeo, los datos disponibles permiten afirmar que la matriculación es algo sesgada socialmente, en cuanto convoca a una mayor proporción de estudiantes de estratos socio-económicos medio-bajo y bajo. Para Delfino (1998; 2002:8), este sector del sistema de educación superior "satisface mejor la demanda de estudiantes con limitaciones económicas, debido a que sus costos, sobre todo "privados", son más bajos que los universitarios". Por tratarse de carreras "cortas" y vinculadas con el mundo del trabajo suelen ser objeto de elección de jóvenes para los cuales el capital temporal es escaso y el trabajo una urgencia que no se puede eludir.

El informe de la OIT sobre Trabajo decente y juventud 2010, considera que para el joven de América Latina es frecuente afrontar "la disyuntiva: trabajar y aportar al bienestar de su familia o dedicarse a los estudios superiores que implican importantes costos, aún en el caso de la instrucción pública". Asimismo, si bien la mayoría de la juventud latinoamericana (65% del total) está cursando o ha llegado como nivel máximo de estudios a la educación secundaria, solamente el 14% cuenta con educación superior. De esto se desprende que para muchos jóvenes la continuidad de sus estudios en el Nivel Superior, y aún en el medio o secundario, no es una opción genuina en términos de posibilidades. Por este motivo, dentro de la educación técnico profesional, un segmento de la misma ofrece capacitación laboral, formación profesional en instituciones creadas para tal fin<sup>6</sup> y con la meta<sup>7</sup> de proveer un servicio educativo profesionalizante.

En cuanto a las expectativas, puede reconocerse que los jóvenes estiman que la educación superior es un camino que puede

4- Como señala Fernández Lamarra (2004), la universidad argentina formada sobre el modelo europeo que privilegia las funciones de investigación y docencia, ha estado alejada del sistema productivo; así tanto sus actividades como el perfil que imprime a sus egresados, tienen una escasa articulación con los procesos de desarrollo productivo y de innovación tecnológica.

5- Según el Informe sobre Jóvenes y empleo decente de la OIT, 2010, cuando los jóvenes quieren acceder al mercado laboral, les es más difícil el ingreso que a los adultos. El que los jóvenes tengan en la actualidad más formación que sus mayores podría parecer una contradicción ya que, en principio, se debería contratar a los que tienen más formación; sin embargo, hay muchos otros argumentos que no sustentan esta afirmación como que: (a) la mayor formación de los jóvenes no necesariamente implica una mejor formación; (b) esta mayor formación podría suponer elevar sus expectativas de remuneraciones estando así más dispuestos a no aceptar determinados empleos hasta encontrar alguno que colme sus expectativas; (c) la proporción de jefes de hogar es menor entre los jóvenes que entre los adultos y, por lo tanto, también sería menor la presión de aceptar cualquier trabajo para poder cubrir las necesidades económicas del hogar.

facilitar un acceso más fluido y mejor al campo laboral (Jacinto y Gallart, 1997; Abdala, Jacinto y Solla, 2005). Indudablemente el logro de mejores niveles educativos augura un mejor pronóstico para la vida laboral y personal (Rama; 1998).

Para Ibarrola (2004) el acceso al trabajo, el compromiso con el mismo y las condiciones en las que se desempeña siguen constituyendo un factor fundamental de inclusión social e identidad personal. Para esta autora “a persistente demanda de mayor escolaridad sigue expresando la confianza de los jóvenes y de sus familias en el papel que ésta juega en la obtención de mejores posiciones laborales, ingresos y condiciones de vida”.

A modo de síntesis puede señalarse que: dentro del sistema de educación superior se han hecho avances muy significativos y veloces en la formulación de encuadres, criterios y normas que regulan la Educación Técnico Profesional. En el marco de sus definiciones se destaca lo siguiente: La educación técnico profesional es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina<sup>6</sup>, es una modalidad del Sistema Educativo Nacional<sup>7</sup>; es una modalidad que se desarrolla en distintos niveles y ámbitos; es una opción organizativa y curricular que intenta dar respuesta a requerimientos de formación que surgen del contexto socio-productivo; que excede la preparación para el desempeño de puestos de trabajo u oficios específicos; que se desarrolla en instituciones en permanente y activa vinculación con el contexto socioproductivo<sup>10</sup>.

Como tal debe fortalecer en forma constante la calidad, pertinencia y complejidad de su oferta educativa, considerar los consensos alcanzados en los ámbitos de discusión de los actores sociales relevantes; garantizar la pertinencia entre el perfil profesional de referencia, el proceso formativo y las características institucionales; contemplar en el desarrollo de la propuesta formativa las regulaciones y habilitaciones profesionales propias del ejercicio profesional del perfil en cuestión; y establecer criterios compatibles para las definiciones



curriculares con el objeto de evitar superposiciones y favorecer ajustes institucionales en la elaboración de propuestas curriculares integrando los distintos niveles (Acuerdo A-23, Resol. Nº 261/06 CFCyE).

El sistema de educación superior, con su complejo desarrollo<sup>11</sup>, ha generado un crecimiento sostenido y cada vez más amplio de la oferta técnico profesional, como también la formulación de políticas al respecto. La planificación de la misma debe realizarse en forma articulada con el resto del sistema educativo, conforme a criterios de calidad, equidad, integración e intersectorialidad.

La oferta de Educación Técnico Profesional de Nivel Superior, generada a partir de la democratización y ampliación de la cobertura de este nivel, convoca a un sector social que tradicionalmente no tenía acceso a este tipo de estudios, aspecto que debe ser reconocido oportunamente en términos de inclusión y considerado en políticas dirigidas hacia la juventud. Su desarrollo ha sido no sólo cuantitativo /en cantidad y diversidad de carreras) sino también cualitativo, en lo que atañe a su calidad, pertinencia y relevancia, facilitado por la consolidación de su identidad (Fanelli y Balán, 1994), su compromiso con el contexto socio-productivo local, regional, provincial y nacional y su integración en un proyecto nacional de desarrollo.

#### Bibliografía

- ABDALA E.; JACINTO C.; SOLLA, A. (2005) Coord. La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva. Montevideo: CINTERFOR
- IBARROLA, M (2004) Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social. Buenos Aires: Red ETIS.
- DELFINO, J., GERTEL, H., SIGAL, V. (1998) La Educación Superior Técnica no Universitaria. Problemática, dimensiones, tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.
- DELFINO, J. (2002) Educación Superior gratuita y equidad Documentos de trabajo, Área de estudios de Educación Superior. UBA. Consultada el 22 de febrero de 2012 en: <http://eco.mdp.edu.ar/cendocu/repositorio/00123.pdf>
- GALLART, M. A. (2005) Bases de información para evaluar las demandas de formación profesional en la Argentina. Santiago: CEPAL.
- JALLADE, J. P. (1998) “La educación superior técnica no universitaria: algunas experiencias europeas y su pertinencia para la Argentina”. En: DELFINO, J., GERTEL, H., SIGAL, V. (1998) La Educación Superior Técnica no Universitaria. Problemática, dimensiones, tendencias. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias.

6- La Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058, en el Art. 9º establece que las instituciones del Sistema Educativo Nacional que brindan educación técnico profesional, son: a) Instituciones de educación técnico profesional de nivel medio. b) Instituciones de educación técnico profesional de nivel superior no universitario. c) Instituciones de formación profesional. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes. Centros de formación profesional, escuelas de capacitación laboral, centros de educación agraria, misiones monotécnicas, escuelas de artes y oficios, escuelas de adultos con formación profesional, o equivalentes.

7- Como establece el art. 8º de la Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058: “La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo”.

8- Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26058, art. 3º.

9- Ley de Educación Nacional Nº 26206, art. 17º.

10- Resolución Nº 47/08 CFCyE

11- La Resolución CFE Nº 13/07, en su punto 4. establece que “La Educación Técnico Profesional se sitúa en un contexto tanto profesional como académico y comprende distintos tipos de trayectorias formativas a las que corresponden tanto titulaciones técnicas como certificados de formación profesional, cuyas diferencias están asociadas al grado de complejidad de las capacidades profesionales que reconocen”.

# “LA PERSONA QUE ENTRA EN EL NIVEL SUPERIOR CAMBIA SU VIDA”

## Contanos, ¿dónde estás estudiando?

Estudí en el Normal 9-004 Toribio Luzuriaga de Tunuyán, el profesorado de EGB3 y Polimodal en Historia- que ahora ha tenido una reforma curricular y nosotros hemos aportado en esa tarea-. Ahí hice mi formación y pienso seguir después del título de grado en algún postítulo que brinde la institución. Allí estudié por una cuestión de cercanía en términos geográficos y de disponibilidad monetaria, que en esos sectores es muy relevante, es decir, ante la imposibilidad de acceder a otros lugares para educación, el Nivel Superior puede cubrir ese déficit.

*“Ante la imposibilidad de acceder a otros lugares para educación, el Nivel Superior puede cubrir ese déficit”.*

## ¿Cómo fue el proceso de participación en la reforma curricular de la carrera de historia?

Los estudiantes participamos, con ayuda de los coordinadores, planteando qué es lo que a nuestro criterio debería reformarse dentro de la carrera. En nuestra trayectoria académica hemos visto falencias en el diseño curricular, entonces pudimos plantearlas en esos espacios y después verlo plasmado en un nuevo diseño. Hacer nuestro aporte desde la vivencia es sumamente interesante y valioso. No desde un esquema teórico, desde arriba, si no como los primeros implicados en la situación: como estudiantes. Este es un proceso en el cual el estudiante se va haciendo parte del instituto va caminando este proceso, no de manera natural sino a través de una construcción histórica.

## ¿Cuál ha sido tu experiencia como estudiante en estos ámbitos de participación?

Yo he visto como, en estos 4 años, la participación ha aumentado en el Nivel Superior, he sido parte de ese crecimiento. Uno piensa a largo plazo, pero a veces sorprende como en el corto plazo se dan determinadas situaciones que en este caso tienen que ver con la participación política. Sumado a un contexto nacional y provincial de vuelta a la política, a la participación en todo sentido. El Nivel Superior ha crecido y dentro de los ámbitos de participación estudiantil creo que ha sido el que más ha crecido. Según lo que he visto en educación media, o a nivel universitario, el que más ha crecido ha sido el Superior.

*“Dentro de los ámbitos de participación estudiantil, el Nivel Superior ha sido el que más ha crecido”.*

## ¿Y en qué aspectos creés que todavía falta crecer?

Desde diferentes ámbitos hay que crecer. Los estudiantes tienen que crecer desde la conciencia de que se está adentro de un ámbito de Educación Superior y que es una parte importante de la institución, un actor que tiene que sumar, que tiene que ser parte y no un extra, ni tampoco un opositor empedernido. Desde los

ámbitos de conducción también hay que ir creciendo, es decir, tanto los docentes como los directivos tienen que ir abriendo el juego y ser tolerantes en esta irrupción que tienen los estudiantes e ir institucionalizando canales y vías de comunicación. Creo que tiene que haber una transformación de la conciencia. Si yo vengo con una tradición en donde somos netamente conductistas y hay una conducción vertical dentro de las estructuras, es muy difícil que yo cambie y plantee espacios de tolerancia, de cogobierno, es difícil porque ya hay una cultura organizacional arraigada, y desde lo personal es difícil ir cambiando. Pero estamos en ese proceso, incluso los recambios institucionales dentro de los institutos suman a esos espacios que se van abriendo.

## ¿Qué implicó para vos esta experiencia de ser parte del Nivel Superior?

Para mí ha sido fenomenal en todo sentido. Yo egresé de una escuela secundaria con la idea de estudiar cine y se dio la posibilidad de estudiar Historia en un instituto de Nivel Superior. Uno ingresa con la idea de ir, estudiar 4 años, recibirte y dar clases. Pero resulta que en el trayecto te vas topando con cosas nuevas, con experiencias y el conocimiento de la especialidad que estás estudiando y se te va transformando la cabeza. El Nivel Superior implicó en mí que hoy decidiera dedicarme a la docencia y a la actividad política. Eso lo hice allí y me ha marcado porque ingresé a una institución donde hacía falta fortalecer un centro de estudiantes, inmiscuirme en los debates de los engranajes institucionales para reacomodarlos o afirmarlos. De esta forma te das cuenta que tu instituto no está aislado, que es parte de un esquema macro que tiene que ver con la Dirección de Educación Superior, con una reforma política en el sistema educativo, que está arraigado al INFD, entonces no estás aislado y vas creciendo, te relacionás con otros ámbitos. En algunas personas también ha significado que hayan cambiado sus fuentes de ingreso, que tengan más autoestima. ¡Eso! Eso es lo que ha hecho el Nivel Superior en un montón de gente grande o joven que a lo mejor en su vida no había pensado que podía tener una carrera, que podía ser docente, que podía ser técnico; nunca había tenido esa posibilidad. Tener autoestima, sentirse seguro. A mí me da seguridad lo que he aprendido para sentarme en cualquier ámbito y saber que cuento con determinadas herramientas, que tienen que ver con el conocimiento y las prácticas que he vivido dentro de la institución que me ha fortalecido. Y en otros casos, esto de sentirse seguro en la vida tiene que ver con el título, no con el papel en sí mismo, sino con lo que aprende el estudiante adentro. La persona que entra en el Nivel Superior cambia su vida...

*“...en el trayecto te vas topando con cosas nuevas, con experiencias y el conocimiento de la especialidad que estás estudiando y se te va transformando la cabeza. El Nivel Superior implicó en mí que hoy decida dedicarme a la docencia y a la actividad política”.*



*“A mí me da seguridad lo que he aprendido para sentarme en cualquier ámbito y saber que cuento con determinadas herramientas, que tienen que ver con el conocimiento y las prácticas que he vivido dentro de la institución que me ha fortalecido”.*

**¿Qué rol deberían cumplir los institutos dentro de los lugares en los que se encuentran?**

Hay algo muy interesante que se ha dado en estos 4 años y es que nos hemos conocido con otros institutos y con otros estudiantes. Una compañera de Gral. Alvear me dijo que el instituto de Nivel Superior significó que una generación que no estaba ahora estuviera. Es decir, esa generación de entre 18 y 25 años, que se iba de allí a estudiar a otros lugares, ahora está. El instituto ha garantizado que parte de esa población se quede. Esto significa que cumple allí hasta un rol económico, porque el estudiante compra en los negocios del lugar por ejemplo y generan un circuito económico y una influencia dentro de la comunidad que yo creo que hay que profundizar, para no caer en la burbuja que se producen en los ámbitos académicos, que al conocimiento me lo quedo yo, o no puedo trasladarlo hacia la comunidad. Hay que generar mayores lazos con la comunidad en términos de lo que se produce dentro de los institutos, como por ejemplo investigaciones que son valiosas en todo sentido deberían buscar los canales para volcarlas y vincular estudiantes con la comunidad. Algunos IES, que tienen formación técnica, salen a hacer pasantías en las empresas y los de formación técnica brindan asistencia a alumnos de secundario. Pero me parece que debería haber una vocación institucional de abrirse más a la comunidad.

*... “esa generación de entre 18 y 25 años, que se iba de allí a estudiar a otros lugares, ahora está. El instituto ha garantizado que parte de esa población se quede”.*

**¿Qué te gustaría decirles a los docentes y alumnos de superior en cuanto a los sueños?**

Me gustaría decirles que hay que tener confianza en que las cosas van a mejorar. Siempre escuchamos en la sociedad la queja constante, y en los institutos particularmente que no construyen el edificio, que no salen las horas, o desde los estudiantes que este profesor no es abierto.... Yo lo que entiendo es que hemos avanzado un montón, que falta todavía mucho por hacer, pero hay que tener esperanzas en que la cosa va andando y aprender a valorar lo que uno tiene. Hay que tener vocación de trabajo, de transformación, aprender a trabajar en equipo. Hemos crecido y vamos a seguir creciendo porque la esencia del Nivel Superior es crecer.

*“Tengamos confianza en que las cosas van a ir saliendo, hay que tener vocación de trabajo, de transformación, aprender a trabajar en equipo. Hemos crecido y vamos a seguir creciendo porque la esencia del Nivel Superior es crecer”.*



**Contanos tu experiencia cuando fuiste al CP'ES como la voz de los estudiantes para hablar sobre la Ley de Educación Superior**

Fue en la Universidad de Córdoba, un lugar más que interesante desde lo político y lo histórico, allí sucedió la Reforma Universitaria de 1918. Nos tocó estar en el debate de integración Universidad-Institutos de Nivel Superior. Una cuestión simbólica fue que el debate se dio en el subsuelo de la facultad. Me interesaba recalcar que el hecho de que la universidad no se integre o no articule con el Nivel Superior termina afectando la autoestima del estudiante. Como no tenemos la posibilidad de hacer licenciatura, las trayectorias y postítulos a veces son acotados. Por esta negativa de las universidades a querer articular, nuestros estudiantes terminan con baja autoestima. Muchos, recibidos con excelente promedio del Nivel Superior han tenido que empezar nuevamente una carrera universitaria porque no les han reconocido esa formación. Esto afecta su moral, tienen que pasar de una carrera que ha costado porque tiene una rigurosidad científica y académica fuerte y de repente, hacer un curso de ingreso para una facultad. Hay una cuestión también que reconocer y es que a los institutos de educación superior van los trabajadores e hijos de trabajadores, por la disponibilidad horaria, cercanía geográfica y cuando la universidad intenta mostrar esta rigurosidad académica atenta contra la autoestima de las personas. Aprendí mucho en Córdoba escuchando a especialistas y fue grato desde lo discursivo porque se fueron abriendo algunas puertas para esa implicación y para la integración.

**¿Entonces creés que el Nivel Superior ha favorecido la integración?**

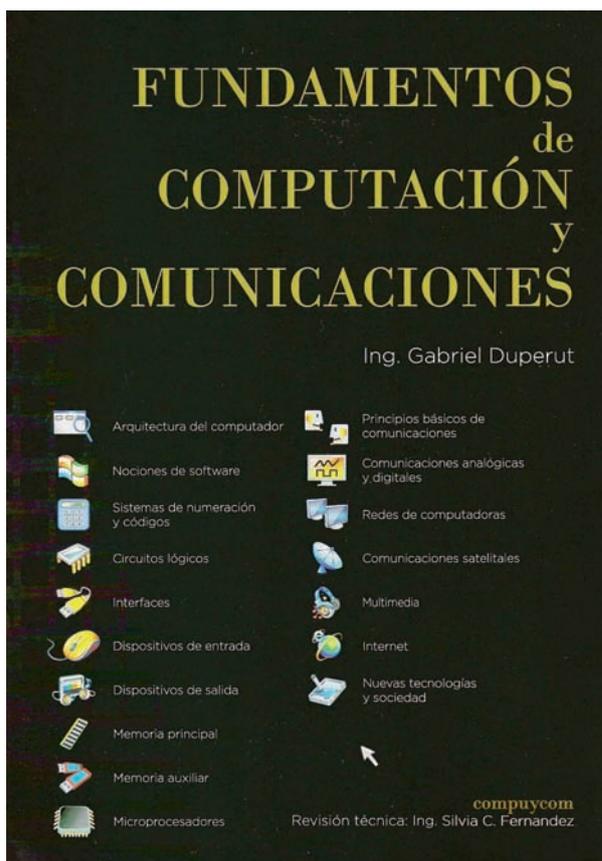
Los institutos del Valle de Uco están generando vínculos institucionales; los jefes de extensión se sientan a discutir cuáles van a ser los lineamientos. Algo que se piensa desde estamentos fuertes que a veces el estado no ha podido lograr, el Nivel Superior lo ha logrado y quizás eso les pueda servir de modelo a los municipios y a otros organismos, porque la manera en que se está integrado el Valle de Uco, dentro del Nivel Superior, es fantástico. Los circuitos de estudiantes se pueden articular con los cuatro institutos y los tres departamentos, entonces se da una generación formada e integrada, con vínculos. Se han roto rivalidades y cuestiones históricas muy duras porque se han integrado con el resto de las comunidades y esto lo ha logrado el Nivel Superior. Es evolucionado en muchos aspectos, por ejemplo, en garantizar el ingreso. Todos tienen la posibilidad de hacerlo. También en fomentar valores personales, democráticos y de tolerancia. Cuando ingresás tenés un nombre y un apellido y tenés un vínculo más estrecho con las autoridades. Los estudiantes tienen voz y voto en los diseños curriculares, esto es de avanzada.

*“Cuando ingresás tenés un nombre y un apellido y tenés un vínculo más estrecho con las autoridades. Los estudiantes tienen voz y voto en los diseños curriculares, esto es de avanzada”.*

*“A mí me da seguridad lo que he aprendido para sentarme en cualquier ámbito y saber que cuento con determinadas herramientas, que tienen que ver con el conocimiento y las prácticas que he vivido dentro de la institución que me ha fortalecido”.*

UNA VALIOSA HERRAMIENTA PARA  
FACILITAR LA ENSEÑANZA TÉCNICA

# FUNDAMENTOS DE COMPUTACIÓN Y COMUNICACIONES



En 1996, luego de trabajar durante más de quince años, publico un libro titulado “El computador y su entorno”. La idea era brindar a mis alumnos, del Instituto de Educación Superior “Manuel Belgrano”, un trabajo relacionado con temas de computación, ya que por aquellos años la mayoría de la bibliografía era en inglés y sus costos elevados. Debido a la aceptación del mismo, en 1998 presento la segunda edición actualizada. En el año 1999 surge la tercera edición, con el agregado de nuevos capítulos.

El avance de las comunicaciones registrado en los últimos años, hacía necesario abordar una nueva temática para ser incorporada al libro: es así que en el año 2000 aparece la primera edición de la obra “FUNDAMENTOS DE COMPUTACIÓN Y COMUNICACIONES”, que reemplaza al libro anterior. Durante el 2001 sale la

segunda edición con nuevos contenidos. En el 2003 nace la tercera edición totalmente renovada, con más información y el apoyo de un sitio web: [www.compycom.com.ar](http://www.compycom.com.ar). En setiembre de 2011 concluyo la cuarta edición completamente actualizada.

En el año 2006, por sugerencia de la Sra. Directora del Instituto Nacional de Educación Tecnológica Lic. María Rosa Almandoz, elaboro una serie de actividades para docentes y alumnos. Las mismas son un conjunto de guías mediadoras, tendientes a generar aprendizajes a partir de los contenidos del libro mencionado. Ambos materiales dan origen a un curso a distancia, avalado por resoluciones del gobierno de la provincia de Mendoza. Todo este trabajo se adapta para el dictado de materias con el apoyo de la Plataforma Moodle, que utilizo desde el año 2009.

Ing. Gabriel Duperut  
Rector del InSuTec

---

# INSTITUTOS QUE HACEN ESCUELA

## RECORRIENDO EL CINCUENTENARIO DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN FÍSICA. IDENTIDAD Y MEMORIA



*Por Gustavo Capone*

El Instituto de Educación Física “Dr. Jorge Coll”, dependiente de la Dirección de Educación Superior de la DGE de Mendoza es una institución académica que posee un alto prestigio nacional, destacándose por la continua formación de calificados recursos humanos para nuestra provincia y el país. Es así que muchos de sus egresados fueron influyentes referentes de generaciones de mendocinos asumiendo, varios de ellos, responsabilidades trascendentes en múltiples escenarios sociales (educativos, culturales o políticos) en base a su capacidad pedagógica y liderazgo de gestión.

Pero la relevancia de un libro que recobra los 50 años del Instituto de Educación Física, no solo radica en la justa reivindicación de la historia del establecimiento y sus distintas etapas de conducción, sino también en la puesta en valor de sus notas patrimoniales, proyectos de desarrollo, logros sustanciales, momentos críticos, referentes insoslayables y “mitos” fundacionales, y aunque no pretende ser solamente un libro para el ámbito específico de la Educación Física tampoco se agota en una mera reconstrucción retrospectiva.

El libro cincuentenario reflejará, tímidamente, una mirada (siempre incompleta) de ese tiempo transcurrido. Y si bien es cierto que desde el hecho fundacional comienza otra historia, una serie de preguntas se deberían abrir con el loable pretexto de una recordación. En el fondo, la finalidad del libro es reflexionar sobre lo acaecido que se proyecta, más que recuperar glorias pasadas.

El texto sobre el Cincuentenario busca posicionar la educación física y el deporte como un factor aglutinante y significativo para la comprensión de los distintos momen-

tos socio-políticos mundiales, latinoamericanos, nacionales y provinciales, ya que durante los últimos 50 años el Instituto de Educación Física de Mendoza no estuvo abstraído, ni aislado del contexto histórico universal y local que le tocó transitar.

La vida institucional del I.N.E.F., hoy I.E.F., se movilizó al compás de los distintos climas sociales y políticos imperantes durante esos últimos 50 años como cualquier otra institución (cualquiera fuera su función u objetivos) o como cualquier ciudadano común.

No fue un testigo inadvertido de los momentos transcurridos y en gran medida fue protagonista concreto de los transgresores y rebeldes '60 (su tiempo fundacional). Los críticos '70, con sus históricas "tomas" estudiantiles que llevaron hasta deponer toda una cúpula directiva de la institución. La oscura página de la dictadura en el '76 (con lamentables persecuciones, exoneraciones, condicionamientos bibliográficos, cierre de instalaciones, frustraciones, suicidios). La utilización maquiavélica del deporte durante el Mundial '78, formando parte sus alumnos de inauguraciones o celebraciones de la "historia oficial". La ilusa y traumática reconquista de Malvinas (más allá de la justicia de dicha reivindicación), cobrándose la vida y los sueños de alumnos y egresados. Los esperanzadores tiempos democráticos del '83 y la "bocanada" de aire fresco que produjo la apertura republicana para nuestros establecimientos. Los "neoliberalizados" '90 y todas las frívolas modas que ponderaban la exposición hedónica por sobre la reflexión.

El desesperante, excluyente e inequitativo comienzo del 2000. Los globalizados e interconectados tiempos vigentes y el auspicioso "bicentenario" como reflejo de la "era del conocimiento".

### ¿Para qué conmemorar el Cincuentenario?

El futuro de algo natural, fuera de nuestro alcance, "llega" sin nuestra asistencia. Se desarrolla según sus propias leyes y desde lógicas recurrentes. Es el caso de la naturaleza y de toda la fauna animal.

No ocurre lo mismo con el futuro de "algo construido", como puede ser una institución, una escuela o un barrio. No "llega" en absoluto o naturalmente. Lo hacemos nosotros, y si bien no siempre deliberadamente, estamos construyendo (a veces, hasta sin saberlo) valores y signos culturales para el presente y para el mañana.

Siguiendo tal razonamiento, podríamos asegurar que desde el instituto se estuvo estos 50 años construyendo y acompañando el desarrollo de nuestra sociedad. Por consiguiente, nos pareció oportuno generar un ejercicio que nos refresque la memoria. Porque lo que nos distinguirá de cualquier otra institución, pequeña o grande, rica o pobre, son las notas patrimoniales genuinas, huellas e "historias mínimas".

Nace entonces la necesidad de reivindicar la vida del instituto como espacio educativo y cultural, realizando lo cotidiano como génesis de la historia en un doble sentido: 1) la "cotidianidad" en la vida de nuestras instituciones es el lugar donde cada uno de nosotros vive dramáticamente su tiempo, ciertamente breve y anónimo; y 2) porque ese tiempo no está abstraído de un determinado proceso histórico que contiene las marcas culturales y socio-políticas de la época, rescatando la acción de hombres y mujeres que edificaron la base de la institución actual. Hombres y mujeres que escribieron la verdadera y diaria historia del instituto en sus primeros 50 años.

### "La entrada en calor" y algunos antecedentes referenciales

La Dirección Nacional de Educación Física y Recreación, durante 1957, efectuó un exhaustivo análisis sobre las Memorias Anuales de los Departamentos de Educación Física en todos los establecimientos del país (eran aproximadamente 600) y comprobó que en la mayoría de las escuelas ejercían la cátedra de Educación Física personas sin título "especializado disciplinalmente".

Ese mismo año, la Comisión Redactora del Estatuto Docente Nacional fijó la exigencia que el dictado de las cátedras de Educación Física, en todos los niveles y ámbitos de la educación, debía ser efectivizado por diplomados en la materia. Salvo en la actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires (cuna de los Instituto Romero Brest y Manuel Belgrano de San Fernando) la norma podía ser llevada a cabo, pues la demanda de las escuelas era cubierta por la oferta que brindaban aquellas instituciones. Pero muy especialmente en Cuyo y la Mesopotamia reclamaron egresados en cantidad tal, que resultaba imposible dar respuesta a todos. Por tal circunstancia, surgirán los institutos del interior del país.

Por ende, los fundamentos de creación del instituto mendocino nacieron de la necesidad de formar un mayor número de docentes especializados en Educación Física, teniendo como requisitoria la proliferación geométrica de escuelas bajo la modalidad de la enseñanza media en todo el país, "y dado que en Cuyo se dan todas las condiciones para el éxito de la iniciativa; tales como: docentes altamente capacitados, población, existencia de instalaciones adecuadas, medios de comunicación y transportes suficientes". Procurando "el



claro objetivo nacional de descentralizar el funcionamiento institucional en los planos administrativos, técnicos y financieros” (Profesor Ramón Campio Muros).

Así surgirá el Instituto de Mendoza, al amparo del Decreto Nacional N° 71.879, emitido el 23 de junio de 1960, bajo la gestión presidencial del Dr. Arturo Frondizi y del Dr. Luis Mac Kay, Ministro de Justicia y Educación quien luego sería reemplazado por el médico sanitarista Miguel Sussini (h). Tuvieron que pasar casi dos años para que el acto de inauguración llegase. Fue el 2 de junio de 1962 y gran mérito le cupo en la definitiva concreción al Director Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la Nación, Profesor Ramón Campio Muros, artífice además de la creación del instituto santafecino.

Tampoco el relato del cincuentenario puede despegarse de momentos preliminares para comprender, no solo los antecedentes de creación del “Instituto Dr. Jorge E. Coll”, sino además la consolidación de la historia de la Educación Física en la provincia.

Sería oportuno recordar algunos sucesos y dictámenes que dieron soporte a la fundación de la institución mendocina. Consideraremos los más significativos desde los albores del siglo XX, teniendo

como hechos previos e ineludibles, la fundacional Ley 1420 de 1884 (educación universal, obligatoria, gratuita y laica) que incorporó “la gimnástica” entre las asignaturas correspondientes al “mínimum de instrucción obligatoria” y el decreto del 18 de abril de 1898, por el cual el Presidente Evaristo Uriburu y el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Beláustegui, sobre una propuesta del Inspector Nacional Pablo Pizurno, aprobaron el Reglamento que organizó el “Ejercicio Físico” en las escuelas secundarias nacionales.

Así sucesivamente.

•En 1900, el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco, designó al médico Enrique Romero Brest (1873 - 1958) para que “instituya y organice la práctica de deporte en todas las escuelas nacionales del país”. Por esa época comenzaron a llegar al país las teorías europeas de fisiólogos como P. Tissié y F. Lagrande y gimnasiarcas como F. Amorós y G. Herbert.

•1905: el Presidente Quintana declaró obligatoria la Educación Física en las escuelas primarias, secundarias, normales y especiales, creando un Curso Normal de Educación Física y dando nacimiento a la Comisión Nacional de Educación Física, de acuerdo con las ideas de Romero Brest,

apoyado por el Inspector de Enseñanza, Leopoldo Lugones y el Ministro de Educación, Joaquín V. González.

•1906: el Presidente Figueroa Alcorta decretó la creación del Curso Nacional de Educación Física. Se dictó en algunas pocas escuelas normales de Bs. As., una de ellas fue la escuela Julio A. Roca, que con el tiempo sería el INEF N° 1 (futuro Instituto Enrique Romero Brest).

•1908: la Ley 6277 creó el Consejo Superior del Deporte, integrado por los ministerios de Guerra y Educación, más el Consejo Nacional de Educación, universidades públicas y la recientemente creada Sociedad Sportiva Argentina. El Consejo vinculaba las intenciones militares y pedagógicas, cuya misión básica era supervisar los reglamentos y las prácticas de la Sociedad Sportiva. Indudablemente fue el primer antecedente del futuro Consejo Nacional del Deporte.

•1925: Alvear envió al Congreso un proyecto de Plan General de Educación Física en el cual propuso la creación de una Comisión Nacional y un Fondo Nacional de Educación Física.

•1937: por Decreto N° 107.586 del 4 de junio, se creó el Consejo Nacional de Educación Física.





•1938: el Presidente Roberto Ortiz emitió un decreto creando la Dirección Nacional de Educación Física que dirigirá el Profesor César Vázquez (nombre del futuro Instituto santafesino), dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, a cargo del Dr. Jorge E. Coll, quien introdujo un cambio de planes en la Educación Física para que adquiriera un “carácter plástico, estético, higiénico e integral”, aplicando principios de la educación sueca.

•1939: fundación del I. N. E. F. “Manuel Belgrano”, en la localidad bonaerense de San Fernando, actualmente dependiente de la U.N. de Luján. Dicho instituto formó solamente varones hasta 1977. Los planes de estudio fueron aprobados en 1940 por Decreto Nacional N° 53.531.

•1947: creación, por Decreto Presidencial de Juan Perón, del Consejo Nacional de Educación Física, dependiente del Ministerio de Guerra con la función de “dirigir, orientar, fomentar y fiscalizar todo lo concerniente a la educación física pública y privada”. Prácticamente toda la actividad deportiva quedó subordinada al ente, lo que facilitó la orientación de una política de Estado.

•1949: se determinó que “Educación Física” es una materia curricular sujeta a calificaciones (Según Decreto del PEN rea-

firmado en 1952).

• 1954: “La Educación Física” es materia y área competente bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación.

•1955: la “Revolución Libertadora” disolvió la Dirección de Educación Física e intervino inconcebiblemente todos los organismos nacionales referenciados con el deporte. Además en Mendoza cerró la carrera de Educación Física dependiente de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC.

•1962: lo expresado anteriormente. Creación del Instituto Nacional de Educación Física de Mendoza el 2 de junio de 1962, cuyo nombre de I.N.E.F. “Dr. Jorge Coll” será impuesto en 1969 por el Ministerio de Educación pero reconocido dicho nombre en Mendoza “oficialmente” recién en 1972.

#### ¿Para qué queremos que lo sepan?

Se presenta ante nosotros el enorme desafío de articular e integrar la valiosa dimensión institucional - local con el gigante mundo global. Desafío enorme para nuestra escuela que debe prepararse (y preparar) para potenciar lo significativo y amplio de ambas dimensiones.

Recuperar para la sociedad una educación en valores ligada a la estimulación del

compromiso y conciencia por las cosas nuestras es un paso relevante para restablecer la dignidad de nuestros lugares y su comunidad, convirtiéndose en una misión prioritaria e ineludible de nuestros institutos formadores.

Contemplando además, que en el marco de la sancionada Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206), un postulado sustancial es el de “garantizar el derecho a ser reconocido y respetado en su lengua y su cultura”. A lo que agrega: “todos los argentinos debemos asumir nuestra diversidad cultural como una riqueza y será necesario preparar a todos los estudiantes con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos” (Cap. II Art. 11).

Surge entonces, la necesidad de recrear y abordar las historias institucionales de nuestros establecimientos superiores como herramientas imprescindibles para reflexionar sobre el mundo y la nación de hoy, generando un cambio de actitud en los jóvenes y mayores, ‘refundando’ nuevos criterios conceptuales y procedimentales en el amplio campo de las ciencias bio - sociales.

Siempre fue necesario, para la interpretación crítica y la contextualización de



cualquier proceso humano, el establecimiento de causas, circunstancias, consecuencias y actores en un tiempo y espacio.

Esta acción acaeció indefectiblemente desde nuestros institutos; aunque sigue siendo una fuerte preocupación (y un reto permanente de los docentes) poder transmitir fehacientemente los hechos de la historiografía universal, americana y argentina sin desligarlos del “micro mundo social”, corriendo el serio riesgo de ser devorados por el gran relato totalizante, que consideraba anecdóticas o residuales las historias focalizadas.

Aquel paradigma consistente en crear ilusiones de objetividad absoluta, donde la composición de leyes y teorías sólo pretendía “justificar” los sucesos en vez de crear grados de interpretación en pos de la comprensión significativa y de la explicación concreta, se derrumba a pasos agigantados.

El terreno sinuoso de la actualidad, más el efecto inquieto por descubrir instancias lógicas de conocimiento práctico, desenmascaran aquel viejo modelo de los “super-héroes”, de lineales inventarios en donde las referencias del pasado eran básicamente

administrativas y giraban en torno a las acciones bélicas. Donde la historia era sustancialmente urbana y elitista, donde era notoria la marginación y exclusión académica de los distintos sectores sociales, culturales o deportivos, más la discriminación política y social del rol de la mujer y los jóvenes. Además, la generación de contenidos “puerto-céntricos”, por lo cual el país accedería a la “civilización” de la mano exclusiva e imperiosa de la oligarquía pampeana, inundaron nuestra escuela en detrimento del rico pasado regional y local, ignorando su geografía y su particular panteón mitológico (nativo y criollo), mientras las instancias de contextualización interdisciplinaria eran beneficiosos hechos aislados. Pero como siempre pasa, “la historia vuelve por sus fueros”, y vuelve para advertir que es imperioso “derribar los muros, para descubrir lo que siempre estuvo allí...”.

En esencia, variaron los gobiernos, se modificaron las normativas, se sancionaron leyes beneficiosas durante el tiempo democrático, se multiplicaron las miradas conceptuales y didácticas, pero persistieron

los enfoques propios de aquel “porteñismo cultural” de historiografía liberal. Afortunadamente, un nuevo panorama alumbró el actual momento, abriendo una auspiciosa esperanza de transformación para la transposición histórica.

#### “Los santos vienen marchando”

En la actualidad, el Instituto de Educación Física cuenta con casi 5.000 egresados, fruto de sus 47 promociones desde aquel lejano 1962. Tiene una amplia oferta de Tecnicaturas y Postulaciones. Egresados y profesionales que se especializarán en temas puntuales de la preparación física, la gestión en organizaciones deportivas, la conservación del ambiente, el cuidado de nuestros parques y 20 años de trayectoria en la dirección de la Escuela de Guía de Montaña de Mendoza, un verdadero orgullo internacional y brillante opción laboral para enfrentar al competitivo y exigente ámbito del turismo.

Ostenta además, laboratorios médicos, informáticos y de evaluación; un activo gabinete de capacitación, articulaciones con universidades públicas y privadas;

carreras virtuales; anexos departamentales en San Rafael, Malargüe, Rivadavia y próximamente en San Martín; relaciones y convenios con municipios y entes nacionales e internacionales. Es también, directo receptor de la amplia oferta de posibilidades que ofrece la Dirección de Educación Superior de la DGE, en sus 37 institutos formadores de toda la provincia.

### ¿Siempre fue así? Indudablemente no

Y antes del '62, ¿cómo era la educación física en Mendoza? No escapaba a las generales de la ley de aquella época. La educación física estaba en pocas manos, desarrollando una orientación curricular y pedagógica claramente opuesta a la actualidad.

El modelo curricular durante años seguirá los lineamientos de los institutos nacionales bonaerenses fundados décadas atrás, bajo el modelo de la tradicional "escuela gimnástica sueca" de principios del siglo XX y de la "histórica escuela prusiana - alemana", que acentuará la formación sobre los aspectos físicos y motrices (entrenamiento, gimnasia, atletismos y deportes) por sobre los aspectos disciplinares "teóricos", procurando un perfil de egresado como ya lo había sostenido el Dr. Jorge Coll en 1938: "con carácter estético, higiénico e integrado; que pueda liderar las beneficiosas transformaciones que toda conducta necesita". Además la "educación patriótica" requería hombres y mujeres aptos físicamente, cuya concepción se forjó al amparo de la filosofía reinante en la vieja Europa de las primeras décadas del siglo XX, donde un reaseguro para los fundamentalistas del nacionalismo era el oscurantismo y la obediencia.

Los profesores (lo planteábamos anteriormente) eran muy pocos. Estaban los "empíricos", aquellos "maestros normales" que tenían cualidades y vocación deportiva, y ocupaban transitoriamente las horas específicas. También los "idóneos", generalmente distinguidos y carismáticos deportistas que en base a su trayectoria en distintos clubes o competencias ejercían el cargo.

Los "profes" diplomados eran muy pocos. La mayoría egresados de los institutos bonaerenses. Consideremos además que el Golpe de Estado de 1955, que derrocó al peronismo, cerró la carrera de Educación Física dependiente de Medicina (UNC), abortando una fuente de formación docente. Paralelamente, se desempeñaban en la materia algunos militares retirados que habían revalidado su titulación sobre la capacitación recibida en las escuelas de Oficiales o Suboficiales de las Fuerzas Armadas.

Indudablemente, no será difícil determinar la orientación de la Educación Física

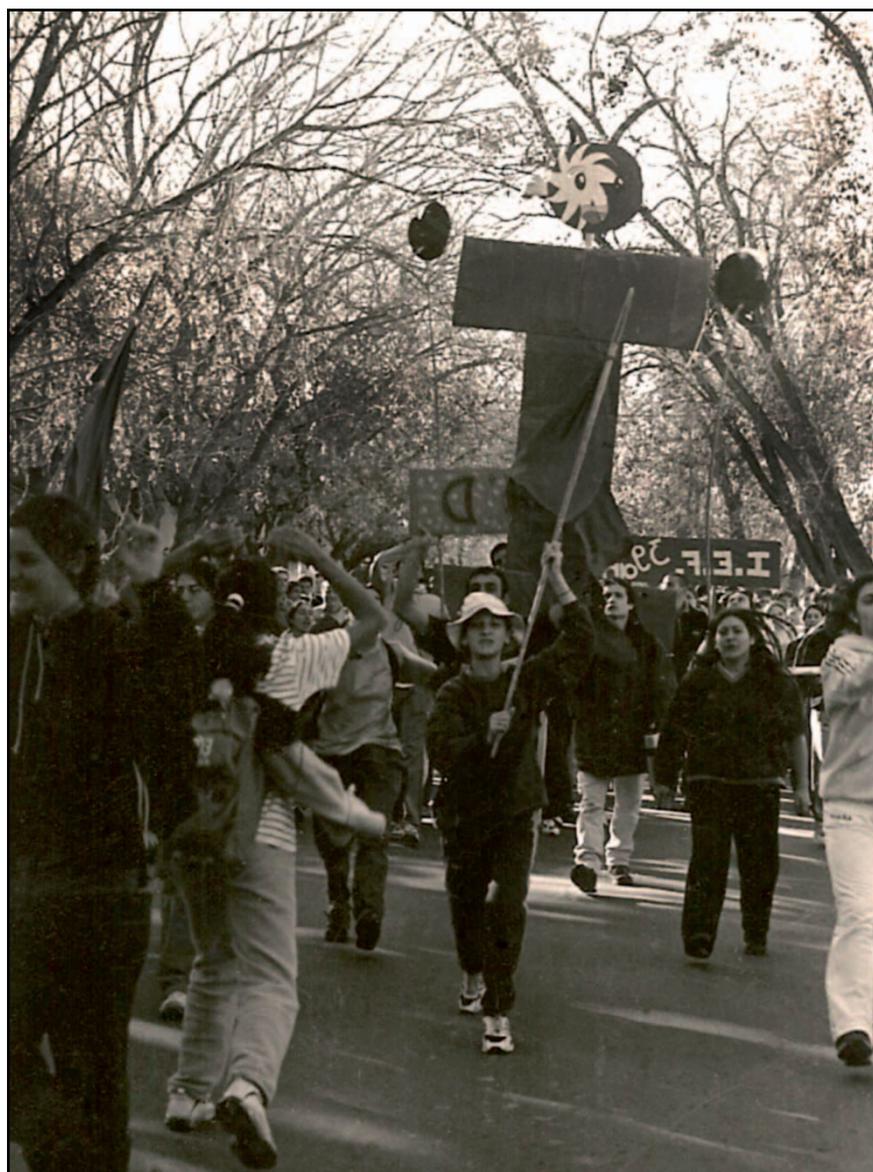
por esos tiempos. Una muestra de ello es que cuando el instituto mendocino nació, contaba con un régimen de "internado" sujeto a un esquema organizacional, normas y ritos internos, extremadamente rígidos (a la usanza castrense) donde sus alumnos convivían toda la semana.

Muchas de sus "tradiciones" tienen un origen milenario (desde la educación clásica en la antigua Grecia hasta organizaciones y fuerza armadas contemporáneas), y fueron incorporándose a los institutos formadores de Educación Física con el fin de generar un sentido particular de pertenencia, basado en demostrar la capacidad emocional para sobreponerse a determinados obstáculos y esfuerzos físicos o mentales, con el pretendido apego a "códigos internos" que distinguirían la profesión, poniendo a prueba el temperamento y la vocación de los futuros docentes.

La mayoría de estos ritos, en el primer tiempo del instituto, tuvieron un aval institucional propio de las tradiciones de la ins-

titución, y en ocasiones incurrieron en excesos que terminaron tergiversando la intención originaria, produciendo frustraciones profundas.

En las gestiones, desde el advenimiento democrático, estos ritos han sido repensados o en casos suprimidos, con el objetivo de no herir susceptibilidades y amoldarse a una educación más integral y reflexiva, que sin descuidar los aspectos tradicionales, esté inserta en los paradigmas críticos y consensuales del sistema vigente. Tengamos en cuenta que un aspecto notorio del primer tiempo del instituto fue la obediencia y el acatamiento de reglamentaciones internas, componiendo una práctica habitual y consentida sin la debida reflexión y consenso. Fue un momento fundacional (con fortalezas y debilidades), cargado de la energía propia del tiempo aquel, donde la subordinación a reglas y normas intrínsecas, compusieron un verdadero símbolo del instituto, a la postre muy discutido.



### Volver al futuro

Expresábamos anteriormente que nuestros institutos deben “prepararse” para asimilar la multicultural potencia de “lo global”, plagada de nuevas ofertas e iniciativas, y poder conjugarla con la rai-gambre de “lo propio”, como lugar de la identificación y la coincidencia.

En el presente, el Instituto de Educación Física no está aislado de las enormes posibilidades que el conocimiento y las nuevas comunicaciones brindan. Se encuentra articulado en el marco de un sistema educativo participativo, plural, inclusivo, federal y claramente consustanciado con políticas de consenso emancipatorias, proyectando educadores comprometidos con la sociedad y estimulando, desde el movimiento y la reflexión, una generación de conocimientos para enfrentar las demandas e inquietudes del nuevo siglo.

Nos encontramos entonces ante la posibilidad de formar desde el cuerpo y la mente, pero sobre todo desde “lo nuestro”, sin perder la multiplicidad de alternativas que ofrece la competitiva mundialización, porque nadie sabe hacia dónde va, si no sabe muy bien desde dónde partió. Y aunque parezca demasiado empírico, la importancia de las conmemoraciones radica en una gran verdad: en los espacios grandes (una nación, una provincia, por ejemplo) la identificación es por lo que se va perdiendo, mientras que en los espacios chicos y próximos (nuestro instituto) la identificación es por lo que queda vivo: nosotros.

### “La posta y el testamento”

El objetivo principal del proyecto de revisión de la historia institucional no se agotó en la instancia retrospectiva. Pretendimos siempre trasladar una visión proyectiva, pues un pueblo alcanza su dignidad cuando educa ciudadanos capaces de reconstruir su historia con orgullo y puede plasmarla en un relato que se identifique contundentemente con el inmediato traslado de nuestro legado.

Primero fue necesario recuperar ‘las historias’ del instituto, con el fin primario



de restituir un pasado común, procurando un acercamiento que permita refundar criterios y conceptos, con la posibilidad de reencontrarnos con nuestros signos distintivos de siempre, y desde ese lugar poder proyectarnos hacia el futuro, esencial objetivo de todo buen docente.

Y así como procuramos, no generar excluyentemente un trabajo de deporte, y tampoco pretendimos realizar una obra sólo para los “profes”. Buscamos principalmente que los 50 Años del Instituto sirvan, no solamente al ámbito interesado (nosotros), sino también como humilde aporte a la historia social y educativa de la provincia, y como ferviente anhelo de que repasando lo construido, valoraremos el “recorrido” y aprendamos propositivamente de los logros alcanzados y las deudas pendientes.

Hemos trabajado en un amplio escenario de debate, efectuado cientos de entrevistas, compartido la mirada de los actores principales de todos los momentos institucionales de la historia del instituto, aprendido de la punzante visión de los estudiantes, revisado todos los archivos junto al personal administrativo, participado de reuniones en casi toda la provincia, compartido la fresca y crítica perspectiva del personal de maestranza, debatido con autoridades y funcionarios. Hemos discrepado y coincidido, pero bajo una órbita de absoluta libertad, respeto y generosa cooperación, reconociendo siempre la importancia de la Educación Física en el proceso formativo integral del ser humano y la enorme capacidad asociativa que tienen las mujeres y los hombres de la Educación Física en las entrañas mismas de nuestra sociedad.

- ◆ Ciencias de la Educación
  - ◆ Psicometría
    - ◆ Psicopedagogía
      - ◆ Lenguaje
        - ◆ Educación física
          - ◆ Educación especial

MIÑO y DÁVILA EDITORES

www.minoydavila.com

# EL DESAFÍO

## DE HACER UNA REVISTA ENTRE TODOS



¿QUERÉS PUBLICAR  
EN LA REVISTA?

Artículos, investigaciones, experiencias, etc.  
Envíanos el material a [revistadesafio@mendoza.edu.ar](mailto:revistadesafio@mendoza.edu.ar)

Los artículos son cuidadosamente evaluados y corregidos en su estilo y formato por nuestro equipo editorial. Además incluyen imágenes de cada uno de los IES que componen un mosaico heterogéneo, enriquecedor y amplio con sus diversas carreras, trayectos de formación y puestas en prácticas de la enseñanza - aprendizaje. Cada número cuenta con algunos invitados especiales, que colaboran con DESAFÍO, así como con un Comité Académico de gran relevancia que resguarda la calidad de lo producido.

# La Educación Superior en Mendoza



**85** Institutos en todo el territorio provincial

**100** Más de 100 ofertas de **Carreras docentes y técnicas**

**40.000** Estudiantes de toda la provincia