**“III JORNADAS REGIONALES DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN”:**

***“CONSTRUYENDO IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE Y TÉCNICA”***

IES Nº 9-010, EUGENIO BUSTOS, SAN CARLOS.

18 Y 19 DE OCTUBRE DE 2012

**Proyecciones pedagógicas en producciones discursivas de la Argentina durante el siglo XIX. El lugar de la filosofía y de su enseñanza en el pensamiento de Carlos Norberto Vergara (1859-1929).**

Mariana Alvarado

CCT/UNCuyo

marianaalvarado@yahoo.com

[www.alvaradomariana.blogspot.com](http://www.alvaradomariana.blogspot.com)

**Resumen**

El escrito propone pensar el lugar de la filosofía y su enseñanza en las producciones discursivas pedagógicas de fines del siglo XIX, concretamente en la propuesta de Carlos Norberto Vergara. Antes de responder a la pregunta ¿qué filosofía enseñar? la cuestión se instala con toda su potencia en el ¿cómo enseñar filosofía?. Así, introduce filosofía mucho antes de poder definir de qué filosofía se trata mostrando que el sustento de toda enseñanza es básicamente filosófico, más que didáctico o pedagógico. Cabe por tanto re-preguntar ¿qué filosofía enseñar? desde la respuesta a ¿cómo enseñar? Lo que lleva a pensar en la posibilidad de un filosofar para aprender.

**Palabras claves:** Carlos Norberto Vergara, interrumpir, intervenir, innovar, filosofía, didáctica.

 **Enseñar filosofía**

La primera pregunta que nos haremos es si es posible enseñar filosofía sin que ello suponga interrumpir el orden dado, intervenir sobre los saberes y, muchas veces sobre las prácticas, quiero decir, sobre las formas de transmisión de los “saberes propiamente filosóficos” e incluso innovar. No es lo mismo “dar clases” de filosofía que hacer filosofía. Y tampoco es lo mismo dar clases o hacer filosofía en un espacio de encierro, en una escuela rural que un colegio privado. No se trata de considerar que haya circunstancias en las que se puede enseñar mejor que en otras sino que es justamente en función de los contextos lo que se pueda hacer en nombre de un filosofar.

 Para Carlos Norberto Vergara, esta cuestión era notoria. Tomamos de su *Filosofía de la educación* (1916) la siguiente selección:

“Un estudiante llevará a sus condiscípulos **sus observaciones** de lo que **sintió y vio** antes o durante un hecho, después de haber expuesto su vida para salvar la de un anciano mendigo, sucio y miserable […] otro estudioso **dirá** a sus condiscípulos lo que **sintió** al pasar cuarenta y ocho horas, sin otro alimento que pan y frutas secas, porque sus recursos y su alimento de costumbre lo dio a una madre con seis o más hijos […] Y este discípulo **dirá**, quizás, que en esos días se **sintió** más fuerte y ágil de cuerpo y alma, hecho que constituirá **interesante problema** para los **amantes de la filosofía**. Algunos **presentarán las pruebas del hecho**, mil veces repetido, de que, encontrándose en el peligro más cierto, y cuando ya parecía imposible auxilio alguno, un suceso que nadie podría prever se producía y lo salvaba”.

 Tampoco dará lo mismo quién enseñe filosofía. Aquí cobra relieve el que posee o no conocimientos filosóficos así como pedagógicos. Será diferente aquel que ha tenido una formación filosófica de aquel que no la ha tenido[[1]](#footnote-1). Y no sólo eso. Seguramente aquel que ha priorizado una formación netamente teórica escasamente pueda acentuar una práctica de formación desde las últimas innovaciones didácticas. No podemos negar que no es lo mismo concebir a la filosofía como una saber de vida, como búsqueda desinteresada de la verdad que como un campo técnico profesional, o bien, como lo reflexión crítica o como concepción del mundo[[2]](#footnote-2). En todos los casos, los supuestos filosóficos y pedagógicos son diferentes lo cual supone ineludiblemente vínculos distintos entre el enseñar y el aprender filosofía así como entre aquel que dice ocupar el lugar de quien enseña y aquel que se coloca en el lugar de quien aprende.

 Algunos incidentes[[3]](#footnote-3) marcaron las elecciones de Vergara y, seguramente su concepción de lo que para él fue la filosofía y los modos de su enseñanza. En su infancia, el modo en el que aprendió la lengua del castellano así como a contar y a compartir. En la estancia de su padre, las mujeres cosechaban duraznos con los que hacían dulces. El tiempo de la cocina era tiempo de producción. No sólo de sabores, texturas y olores sino de conocimiento. En aquellas cocinas colectivas circulaba la infancia literal. Allí Vergara aprendió muchas cosas, entre ellas, que la maternidad era un rol que compartían hombres y mujeres, pero que eran las mujeres cocineras las que regalaban las más ricas frutas a cambio de pensamiento y trabajo. La vida cotidiana y los quehaceres domésticos eran motivo para pensar con los hermanos y los “sirvientes de la estancia”. Ubicar las uvas, las peras, las manzanas, las nueces en su lugar requería de que los hermanos y los “siervos” realizasen las mismas funciones en espacios compartidos; la elaboración de dulces y bizcochos eran algunas de las tareas comunitarias. Vergara gozaba de estos encuentros mucho más de lo que podía en el colegio. Aprendió a leer por un sistema “opuesto al de la letra con sangre entra” con las mujeres cordobesas que trabajaban en la cocina para su madre, según confiesa. Por unos pesos, estas mujeres enseñaban a los niños del barrio. Dos o tres alumnos entre cinco y seis años estudiaban letras y palabras a cambio de una fruta pelada por la maestra cocinera. Más tarde, las prácticas krausistas del método que impartía Pedro Scalabrini, en la Escuela Normal de Paraná, de la que Vergara se graduó y en la que ofició de maestro, colocaría al filosofar como una práctica transversal a todas las disciplinas.

 En principio y con lo poco que hasta aquí llevamos dicho, sería posible sostener que no habría procedimientos eficaces modelados previamente para enseñar filosofía en cualquier circunstancia independientemente de quiénes estén involucrados en ese quehacer. En todo caso supone una interrupción, una intervención y una innovación que involucran de manera singular a sus protagonistas, a la filosofía puesta en juego y al contexto en el que tiene lugar su enseñanza. En este sentido es posible sostener –y esta tesis se desprende de la indagación realizada sobre el pensamiento vergariano- que la filosofía es una construcción subjetiva que supone en algún punto una construcción colectiva que no permanece en el anonimato sino que, en el marco del pensamiento vergariano, se hace presente dentro de los muros de la institución para luego, desbordarlos, incendiarlos[[4]](#footnote-4).

 Un profesor o profesora de filosofía no será ni bueno ni malo. Un profesor de filosofía será aquel maestro capaz de disponer un espacio en el que espontáneamente tenga lugar el pensamiento, esto es, se dé a pensar. Entonces ¿qué es dar a pensar? más aún ¿qué es dar?[[5]](#footnote-5)

Este dar a pensar no es prioridad del maestro ni del profesor puede surgir de la infancia literal. Aún así supone un mirar-se. En este sentido implica asumir un compromiso y una responsabilidad consigo mismo y con los otros. En el caso específico del docente, profesor, maestro, el ejercicio del filosofar implica mirar-se en la práctica. Esto es, revisar críticamente las estrategias didácticas, valorar lo puesto en práctica, transformar sus saberes e innovar el marco en el que se pretende enseñar. El ejercicio docente implicaba en todos los ciclos y niveles para C. N. Vergara más que un ocasional desafío pedagógico, se trataba en todo caso de instancias de diálogo filosóficas y políticas.

Así las conferencias pedagógicas itinerantes abrían un espacio de encuentro en el que era posible básicamente pensar lo que se hacía sobre la experiencia concreta. Se trataba de una puesta en escena de la práctica docente en la que interactuaban actores y espectadores entre los que se contaban infantes, jóvenes, alumnos, docentes, directivos, supervisores e inspectores. La docencia convocaba a maestros, profesores y profesoras como pensadores y pensadoras capaces de pensar con otros en diálogo más que como transmisores acríticos de un saber que supuestamente dominaban o como técnicos que aplicaban estrategias didácticas ideadas por otros afuera de la institución educativa para ser empleadas en cualquier circunstancias entre cualesquiera sujetos.

 Nos interesa a continuación dar lugar a un punto de inicio para pensar juntos. Me propongo pensar con ustedes y a partir de Vergara qué se entiende en principio por “enseñar” y, específicamente por “enseñar filosofía”. Me propongo mostrar que para enseñar es preciso adoptar una serie de decisiones que, en el caso de tratarse de la filosofía requieren recursos específicos que hacen de esa tarea algo posible.

En la línea de Vergara esta pretensión coloca al borde la tarea docente, esto es, deja en los márgenes de la enseñanza al profesor de filosofía, dicho de otro modo, el filósofo no tiene ningún protagonismo que haga de él un sujeto imprescindible para que algo llamado filosófico pueda ser “enseñado”. Así “el problema filosófico” a ser enseñado no es un problema abstracto susceptible de transmitirse en cualquier aula, sesión o experiencia filosófica. Se trata más bien de un problema concreto con el que cada uno de los que en un lugar determinado –como en un aula- se reúnen tienen que enfrentar día a día. Sólo ellos, desde la mirada vergariana, están en condiciones y son capaces de dialogar críticamente sobre la situación puntual que ellos mismos se han dado a pensar.

 Así, toda formación, incluso la docente que, desde la perspectiva vergariana supone actualización y profesionalización permanente, implica una auto-formación que conlleva una trans-formación.

**La filosofía institucionalizada – la desinstitucionalización del filosofar.**

Mucho antes de pensar un lugar para la filosofía en la institución educativa Vergara quiso pensar las posibilidades de su enseñanza. De este modo, traslada el problema respecto de “qué filosofía enseñar” a la cuestión “cómo enseñar” cualquier saber. Inicialmente podríamos decir que por “enseñar filosofía”, Vergara entiende lisa y llanamente la transmisión de determinado contenido de uno a otro. Así la cuestión de enseñar filosofía tiene que vérselas primero con la transmisión y luego con la especificidad de lo filosófico, es decir, el contenido de “lo filosófico” o dicho de otro modo ¿de qué filosofía hablamos?. Apoyados en la transmisión, la filosofía, como cualquier otro saber, sería algo delimitado y manipulable, en principio por lo que regula y prescribe el Estado. De este modo, la enseñanza de la filosofía adquiere una dimensión estatal. Los profesores no transmiten “una” filosofía sino que enseñan “Filosofía” de acuerdo a contenidos y criterios preestablecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas para tal efecto. Así enseñar filosofía adquiere un nuevo sentido conferido por la institucionalidad que se otorga a la enseñanza. Así, la pregunta por la enseñanza queda circunscripta a las condiciones prácticas de su implementación.

 A fines del siglo XIX Carlos Norberto Vergara iniciaba el ciclo lectivo de 1889 como director de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Había decidido alterar el programa nacional. Presentamos a continuación un breve texto extraído de *La Educación[[6]](#footnote-6)*:

“- se iniciará la clase tratando **los puntos que los alumnos conozcan** en el ramo;

- se **avivarán las nociones aportadas** por los alumnos como para hacer evidente la **necesidad de adquirir cierto saber** al respecto;

- se empleará algún tiempo para **comparar las consultas** que los alumnos y el profesor hayan hecho **en libros** sobre los puntos trabajados días previos;

- **no** habrá libro **obligatorio**;

- los alumnos podrán **aportar lecturas** e incluso leer en clase **lo que quieran compartir**;

- se incorporarán **asuntos nuevos**, propuestos **por** la clase.

- se continuará de esta manera empezando por **comparar las consultas** hechas en los libros, sobre el asunto nuevo del día anterior y continuando con **otro asunto a elección de la clase**.”

(Vergara, C. N., *La Educación*, 1889).

El recorte que transcribimos se presenta como recomendaciones para modificar las prácticas de enseñanza en la Argentina de fines del siglo XIX y, pone a nuestro juicio a la filosofía como una práctica transversal a todos los saberes institucionalizados. La filosofía sería un filosofar que supondría entre otras cosas reflexionar críticamente, arrojar sospecha frente a lo leído, adquirir ciertas habilidades argumentativas, desarrollar una actitud curiosa frente a la realidad o construir una mirada de búsqueda e indagación sobre el mundo. El artículo tuvo un destinatario específico: los docentes de la Escuela Normal Mixta de Mercedes. A ellos se dirigía indirectamente Vergara indicando el modo en el que se iniciará el ciclo lectivo en esa institución. El destinatario directo de este artículo era el Presidente del Consejo de Educación a quien informa públicamente las modificaciones que incorporaría en el Programa Oficial Nacional. La dimensión de la transformación cobra radicalidad si atendemos a “las negritas” que hemos señalado en el texto y que evidencian un espacio en el que los infantes y los jóvenes tienen voz; en el que tienen lugar los conocimientos previos; en el que se valoran los saberes propios; en el que aprenden unos con/de otros; en el que se sabe lo que no se sabe porque el saber y el no saber se vuelve tarea de todos; en el que el conocimiento es una producción colectiva en la que intervienen múltiples voces; en el que los infantes, los jóvenes son los protagonistas, los actores, los gestores de sus propios aprendizajes de allí que se dispongan a elegir los asuntos sobre los que quieren dialogar, conjeturar, problematizar, indagar, saber y el modo en el que quieren hacerlo. Todo lo cual supone además una división otra de los tiempos y los espacios escolares así como de las disciplinas[[7]](#footnote-7) y de los responsables de su transmisión.

“(…) enseñar Filosofía por un programa fijo, para que todos los jóvenes de una clase numerosa traten los mismos puntos, es lo más antifilosófico y absurdo imaginable.” (Vergara, C. N. 1916. *Filosofía de la educación*).

 Mucho antes de responder a la pregunta ¿qué filosofía enseñar? Vergara prefirió sostener que la filosofía era el modo de enseñar. Se introduce en la filosofía mucho antes de poder definir de qué filosofía se trata mostrando que el sustento de toda enseñanza es básicamente filosófico, más que didáctico o pedagógico. Preguntar ¿qué filosofía enseñar? Requiere de responder a ¿cómo enseñar? Y deriva en ensayar un filosofar para aprender.

 C. N. Vergara no fue un pedagogo acrítico, ni un inspector ingenuo, ni un director iluso. Muy por el contrario. Rompió con la práctica que asigna un lugar a quien enseña y otro diferente al que ocupa el lugar de quien aprende; o dicho de otro modo, alguien que sabe y por eso explica y alguien que no sabe y por eso escucha; de otro modo de nuevo, alguien traspasa ciertos contenidos de su saber y corrobora que ese pasaje haya sido efectivo, esto es, constata que otro haya aprendido. Esa práctica por la cual de etapa en etapa, sucesiva y gradualmente, alguien pasa de no saber a saber algo[[8]](#footnote-8), se interrumpe. Rompió con la lógica de la explicación, de la transmisión y de la constatación y/o acreditación de saberes. Para Vergara, resulta imposible escindir la filosofía de su didáctica[[9]](#footnote-9) e incluso, el filosofar de toda enseñanza posible.

 Se nos ocurre entonces tensar la cuestión y plantear el interrogante que se deriva de esto y que por ahora dejaremos en suspenso. Se trata de valorar qué relación puede existir entre métodos o procedimientos filosóficos y métodos o procedimientos pedagógicos y si, por caso, como en Vergara, podrían subsumirse estos en aquellos.

**Interrumpir, intervenir, innovar.**

La cuestión de pensar qué filosofía enseñar supone entonces la urgencia de tener que definir qué se entiende por filosofía. No sería lo mismo enseñar filosofía si por ella se entiende el despliegue de su historia o la desnaturalización del presente o la reconstrucción del pasado en miras a lo porvenir o la exégesis de fuentes o la ayuda para un buen vivir o la fundamentación que permita reproducir un tipo de vida ciudadana. En cada caso se utilizarán criterios de demarcación o legitimación que incluyen/excluyen del campo de la filosofía a determinados autores y que en muchos casos señala a otros campos como no-filosóficos o a otros pensadores como no-filósofos y ciertas preguntas o problemas como no-filosóficas concentrando en las manos de ciertos profesionales la categoría de filósofos. Así, pensar la filosofía y su enseñanza lleva implícita la necesidad de hacer ciertas elecciones que en la mayoría de los casos apuesta por incorporar una historia de la filosofía occidental que suele dejar de lado entre otras cuestiones problemáticas latinoamericanas. Cabría entonces, en principio sospechar de aquellas presencias y ausencias de posturas, corrientes, teorías de lo que para algunos es “la” historia de la filosofía.

 Quizá la cuestión radique en enseñar socráticamente a Platón o cartesianamente a Descartes. Como si el mismo método de indagación filosófica que llevó a un hombre a pensar sobre determinada cuestión y luego a escribir sobre la misma pudiese animar una práctica como la que se pone en ejercicio al asistir a una clase.

Afín con estas cuestiones sería interesante preguntar respecto de los procesos de inclusión e integración de propuestas educativas cuya elección e implementación derive en una reflexión hacia el interior de la institución educativa que muchas veces requeriría de reformas en la disciplina escolar, en la administración y gobierno institucional, en las planificaciones, en las denominaciones de los espacios curriculares o materias, en la distribución del mobiliario hacia el interior del aula, en la práctica áulica, en la circulación de la palabra y los tiempos de escucha hacia el interior de la institución toda, entre otras transformaciones que parecían hacer estallar a la escuela y que por ello despertaban las más profundas resistencias.

 El inextricable vínculo entre teoría y acción, discursos y prácticas llevó a Carlos Norberto Vergara a fines del siglo XIX a implementar las Conferencias Pedagógicas itinerantes[[10]](#footnote-10) cuyas actas publicaba en *El Instructor Popular*. Las Conferencias pedagógicas contaron con una dimensión de producción teórico/práctica. Teórica en tanto que suponía un ejercicio de producción de autor, es decir, de algún docente en principio designado por su director. Práctica, en tanto que un docente practicaba el magisterio con un grupo de alumnos, mientras el resto de los participantes oficiaban de observadores que luego hacían su devolución con críticas, sugerencias, valoraciones y propuestas de transformación (*El Instructor*, sept. 30 de 1883, a 1, nº 12). En el marco del debate posterior a la implementación de una clase, tomaban de igual a igual la palabra, varones y mujeres.

 La práctica de las conferencias pedagógicas explicitan los supuestos metodológicos del “proyecto” vergariano: interrumpir, intervenir e innovar. Supuestos que permiten sostener la tesis de que la filosofía es la didáctica y no habría una didáctica para la filosofía, y más aún que el filosofar es una enseñanza posible. Esta práctica la de las conferencias pedagógicas itinerantes podría convertirse en la práctica de cualquier disciplina que se asuma como pensamiento crítico. Pero para que en ellas haya filosofía se precisa de algo más. Claramente de que haya pensamiento, esto es, que nos demos qué pensar. La práctica se complejiza mucho más si entendemos que de lo que se trata es de nombrar un problema esto es construir un problema filosófico y, en la línea de Vergara comprometer la vida en su resolución. De allí, que la institución se desborde hacia otros órdenes y desde esos bordes tenga lugar la innovación que no retorna a la institución educativa, en el caso de Vergara, sino que la hace estallar tornando educativos espacios que no fueron gestados para tal función.

 Así, podría disponerse el espacio en la institución educativa, podría hacerse lugar incluso allí donde no haya un espacio curricular para tal efecto, podría instalarse la práctica de interrumpir el orden “natural” de las cosas y emplazar un orden otro, podría incluso puntearse algunas cuestiones que resulten pertinentes para los que allí indaguen y, sin embargo que en esa práctica no haya pensamiento. Podría pasar. Y si eso no pasó, entonces, ¿qué pasó?

1. Vale advertir que un profesor de filosofía no se forma sólo con adquirir algunos contenidos filosóficos y otros pedagógicos y luego yuxtaponerlos. Nuestra propia biografía escolar nos enseña a “ser profesor”, desde nuestra propia biografía escolar aprendemos a ser profesor desde que somos alumnos. ¿Terminaremos enseñando como fuimos enseñados? [↑](#footnote-ref-1)
2. Como saber crítico la filosofía trabaja sobre lo ya dado por las ciencias, la moral, la estética, la experiencia de vida cotidiana. En este sentido, es una indagación sobre producciones diversas; como concepción del mundo quiere sobrepasar lo dado hacia una mirada global, persigue la búsqueda de lo trascendente, la intuición de lo absoluto, un develamiento del ser; como saber de vida la filosofía quiere establecer cuál es el sentido de la vida. Para ampliar es posible consultar: Augusto Salazar Bondy*. Iniciación filosófica*. Lima: Editorial Arica, 1969, p 27-33. Adriana Arpini. Introducción a la problemática filosófica. Argentina: Editorial El Ateneo, 1992, p 5-17. Vale, al respecto presentar una inquietud: en cada caso lo que sea “enseñar” y “aprender” acarrearía prácticas, dispositivos y estrategias diferencias. [↑](#footnote-ref-2)
3. Los “incidentes” (Barthes, R., 1987, 77) apenas identificables, provienen de códigos conocidos, pero su combinatoria es única. Entendemos que en Vergara la combinación de dos incidentes que constituyen su biografía escolar hicieron en él una combinatoria única, “justificando el paseo en una diferencia que no volverá a repetirse más que como diferencia”. En Vergara, la diferencia aparece con Mercedes. [↑](#footnote-ref-3)
4. *Cfr.* Alvarado, Mariana “La institución incendiaria en clave vergariana” en: Nuñez, Paula (Com.) *Miradas transcordilleranas. Selección de trabajos del IX Congreso Argentino Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural.* 2011. [↑](#footnote-ref-4)
5. *Cfr.* Alvarado, Mariana. “Entre literatura y filosofía: leer, hablar, pensar, callar” en: *Pensares y Quehaceres. Revista de políticas de la filosofía.* Asociación Iberoamericana de Filosofía y Política. Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América. Marzo de 2008. nº 6. También ver: Larrosa, Jorge. “Dar a leer, dar a pensar… quizá. Entre literatura y filosofía” en: Kohan W. y Vera Waksman. *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas.* Bs. As. Noveduc. 2000. 101-110. [↑](#footnote-ref-5)
6. Tres graduados de la Escuela Normal de Paraná (José B. Zubiaur, Subinspector de los Colegios Nacionales y Escuelas Normales, Manuel Sársfield Escobar y Vergara, por entonces Inspector Nacional de las Escuelas comunes del municipio de la capital de la Nación) fundaron y redactaron *La Educación,* cuya dirección estuvo en manos de Escobar. La revista acompañó las acciones de la Asociación Nacional de Educación y registró cada una de las propuestas que fueron introducidas entre 1885 y 1888. La división de los tiempos escolares, la reducción del día escolar, la interrupción de la continuidad de los ejercicios mentales y la alternancia ente los ejercicios mentales y los físicos, los “descansos” no pautados, fueron algunos de los temas que más polémicas sostenidas despertó en los inicios de la configuración del sistema educativo. Así lo muestra el texto *Los tipos de horarios escolares* de F. A. Berra y el análisis de Pablo Pizzurno, instalados en la Asamblea de las Sociedades pedagógicas y valorados críticamente por Vergara en diversos informes presentados al Consejo Nacional para que se aprobaran las reformas y se implementarán las transformaciones. (Vergara, C. N., *La Educación.* Buenos Aires, a. I, n. 14, setiembre de 1886, 225-228 y a. I, n. 17, noviembre de 1886, 278-279). La Asociación Nacional de Educación –fundada por Zubiaur como presidente, Vergara como vicepresidente, Modesto Salcedo como secretario, Sarsfield Escobar como tesorero y Pedro Quiroga, Alfredo Ferreira y Agustín Gonzalez como vocales– tuvo por objeto hacer circular las innovaciones implementadas por “el movimiento educacional que se está iniciando en la República”; propender a que se dé una educación nacional, despertar el interés público por la educación; impulsar la creación de asociaciones similares en las provincias del interior; cooperar en la organización de Congresos Pedagógicos; intervenir en pro de sus asociados a fin de que puedan prestar servicios según sus habilidades; formar un museo y una biblioteca pedagógica. Mendoza, Rioja, Salta, Catamarca, Entre Ríos, La Rioja, Corrientes, fueron algunas de las provincias que hicieron eco a esta iniciativa. En Mendoza, la Asociación estuvo presidida por Sara A. Cook, directora de la Escuela Normal de Mendoza, y en manos de Augusta Tiffone, Luisa Daniels, Irene Cantos, Antonia Ubeda, Elcira Escalante, Petrona Guiñazú, Rosa Chavez, Salomé Duffour, Margarita Martinez y Silvana Paredez (“Bases de la Asociación Nacional de Educación” en*: La Educación,* a. I, n. 1, Bs. As., marzo de 1886, 5; a I, nº 9, Bs. As. 30 de junio de 1886, 132; a I, nº 11, Bs. As. Julo de 1886, 170; a I, Nº 13, Bs. As. Setiembre de 1886, 200). [↑](#footnote-ref-6)
7. Es habitual en Argentina que cada espacio curricular cuente con tres a cuatro horas semanales repartidas en dos días de la semana. Así, por ejemplo, matemática sería dictada los lunes y jueves. Los lunes dos horas seguidas y los jueves otras dos. En este sentido también se estila, en nivel inicial, primaria y secundaria que sean los docentes y profesores quienes ingresan y salen de las aulas. En este sentido, un mismo grupo de alumnos que cursan en el aula C del primer piso toda la semana, cuentan con tres profesores durante una mañana: dos horas de lengua con un profesor, dos horas de inglés con otro profesor y medio módulo de tecnología. En la primaria el número de maestros se reduce y un mismo grupo cuenta sólo con al menos tres; uno dicta Ciencias Naturales otro Ciencias Sociales y finalmente otro lo vinculado a la música o al deporte. Sólo en los casos en los que es necesario que el cuerpo se disponga un modo “no habitual” los alumnos son trasladados: es el caso de gimnasia, de arte, de música, de informática. Si bien, en la Universidad, ya no es el profesor el que va al aula “de los alumnos” sino que alumnos y profesores se dirigen “al aula de la materia”, la división horaria responde al mismo formato. Pues bien, estas divisiones estandarizadas, desde la propuesta vergariana no tendrían cabida. El pedagogo mendocino pone en práctica una escuela alternativa a la que por entonces se estaba gestando. [↑](#footnote-ref-7)
8. Jacques Rancière en *El maestro ignorante* desnaturaliza esta concepción de la enseñanza; visibiliza la lógica que la anima y explicita lo sentidos pedagógicos, políticos y filosóficos que supone. Desde nuestras coordenadas, Pablo Freire en su *Pedagogía del oprimido* atiende a la cuestión desde la “educación bancaria”. [↑](#footnote-ref-8)
9. Para Guillermo Obiols habrían al menos sólo cuatro modos de enseñar filosofía: problemática, histórica, doctrinal o basada en textos (Cfr. Obiols. 1989. “Las grandes modalidades de la enseñanza de la filosofía” en: *Paideia*, X, 4.) Para Cerletti y Kohan la cuestión estaría en “enseñar” un pensar crítico radical (Cfr. Cerletti, A. y Walter, Kohan. 1996. *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. UBA). [↑](#footnote-ref-9)
10. “Durante algún tiempo las hemos dado semanales pero hubimos de ceder á una solicitud que hicieron los maestros, que concurrían desde mucha distancia, dándolas desde entonces cada quince días. El campo de nuestros trabajos son los métodos de instrucción, gobierno y disciplinar escolar, y organización de escuelas. Los maestros y maestras preparan disertaciones con anterioridad, dan clases prácticas, á los que siguen la crítica pedagógica, resolviéndose también todas las dudas que se presentan y que son expuestas por ellos mismos. (“Informes de los Inspectores nacionales de escuelas en las Provincias de San Luis, Catamarca y San Juan en: *El Monitor*, a II, nº 40, Bs. As. Oct de 1883, 675). [↑](#footnote-ref-10)