

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO y su valor social. Antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX

Cooperative learning and its social value. Background in the history of Argentine education from the colony to the end of the XIX century

Marcelo Edgardo Fontana (1)

Cristián David Expósito (2)

Resumen:

El aprendizaje cooperativo es una metodología de enseñanza basada en la conformación de grupos mixtos y heterogéneos, donde los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver tareas académicas y complejizar sus propios aprendizajes. De esta manera adquieren, además de saberes, competencias y habilidades sociales. Esta metodología hoy es parte de una política educativa que no podría prescindir de ella, sin embargo, como todo modelo científico, tuvo que romper con una serie de estructuras pedagógicas preexistentes consideradas como “ciencia normal” que impedían el surgimiento de un nuevo paradigma pedagógico-social. El propósito de esta investigación es realizar un estudio documental del modelo cooperativo a través de la historia de la educación argentina, sus políticas, reglamentaciones, precursores y enfoques pedagógicos con el objeto de brindar una mirada original de la evolución de la pedagogía en nuestro país y sentar las bases académicas para futuras investigaciones sobre el tema. El aporte, si bien es histórico, también pretende hacer reflexionar al lector sobre el trabajo denodado de los pedagogos de antaño que lograron vislumbrar algo maravilloso sin las herramientas apropiadas porque, como dice Thomas Kuhn (1971): “No se comparan las opiniones de Galileo con las actuales sino con las de sus contemporáneos” (p.23)

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; historia de la educación; enfoque pedagógico; valores sociales; escuela; estudiantes

Abstract

Cooperative learning is a teaching methodology based on the formation of mixed and heterogeneous groups, where students work together to solve academic tasks and make their own learning more complex. In this way they acquire, in addition to knowledge, social skills and competences. This methodology today is part of an educational policy that could not do without it, however, like any scientific model, it had to break with a series of pre-existing pedagogical structures considered as “normal science” that prevented the emergence of a new pedagogical paradigm- Social. The purpose of this research is to carry out a documentary study of the cooperative model through the history of Argentine education, its policies, regulations, precursors and pedagogical approaches in order to provide an original look at the evolution of pedagogy in our country and lay the academic foundations for future research on the subject. The contribution, although historical, also aims to make the reader reflect on the hard work of the pedagogues of yesteryear who managed to glimpse something wonderful without the appropriate tools because, as Thomas Kuhn (1971) says: “Galileo’s views should not be compared with those of today, but should be compared with those of his contemporaries” (p.23).

Keywords: cooperative learning; education history; pedagogical approach; social values; school; students

Recepción: 30/03/2020

Evaluación 1: 18/05/2020

Evaluación 2: 21/05/2020

Publicación: 01/07/2020

Introducción

El tema central de esta investigación es el rastreo de antecedentes respecto a la metodología de aprendizaje cooperativo en la historia de la educación argentina. La relevancia que presenta este trabajo en el campo de las ciencias de la educación es que, con su desarrollo, se estaría constituyendo un contexto o un marco de referencia del tema. Además, se pretende que, sobre esta base, se puedan diseñar nuevas herramientas y estrategias para llevar a cabo prácticas cooperativas en el sistema educativo actual. Esto sería viable si nos remitimos al conocimiento obtenido en experiencias previas sobre este método. Esta investigación se relaciona con las diferentes políticas educativas de nuestro país ejecutadas a lo largo de la historia de la educación en Argentina (Trueba. 2017). A través de este estudio se pretende poner en relevancia esta forma de trabajar los aprendizajes como una valiosa herramienta de gestión escolar, ya que puede desarrollar distintas habilidades en los estudiantes, docentes y distintos equipos directivos. Esta metodología permitirá enfrentar situaciones sociales y escolares de gran actualidad para los tiempos que corren. Cabe mencionar que trabajaremos con aquellos autores que han sido los precursores de esta metodología de trabajo hasta fines del siglo XIX. La idea del estudio es resaltar el esfuerzo de estos maestros,

siempre desde una perspectiva empática, ya que los hechos históricos no son traspolables y sus decisiones, las cuales hoy pueden ser consideradas como “simples”, en su tiempo fueron el mascarón de proa que rompieron varias teorías anquilosadas y deshumanizantes. Vamos a analizar como el tiempo les fue dando la razón que muy pocos contemporáneos pudieron ver.

Desarrollo

Acercamiento al Aprendizaje cooperativo

Sus virtudes

Lo primero que debemos saber, en cuanto al aprendizaje cooperativo, es que “es definido como una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo” (Velázquez, Fraile y López, 2014, p.1). Entre las virtudes que justifican su utilización como método para aplicar en nuestras escuelas, podemos ver que la cooperación:

Se sitúa en el marco más amplio de la educación en valores. Diversas actitudes, valores y motivaciones están implicadas en las actividades de tipo cooperativo, que requieren el intercambio, coordinación de puntos de vista, valoraciones críticas y aceptación de las mismas, la asunción de decisiones colectivas y la responsabilidad ante tareas comunes. (Cañabate, Del Carmen, Gómez, 2010, p.206)

En sí mismas, estas características ya pueden considerarse altamente positivas para mejorar el trabajo interno de nuestras instituciones educativas, pero hay que incluir que además, dentro de nuestras aulas, esta metodología: “puede ayudar a resolver algunos de los problemas más acuciantes que existen en nuestras escuelas, incluido el acoso entre iguales, la relación autoritaria profesor-alumno, el fracaso escolar, la falta de motivación y la necesidad de abordar la multiculturalidad” (León, Polo, Gozalo y Mendo,

2016, p.1). Pero no solo adentro, sino que también afuera de las aulas, esta estrategia puede realizar aportes mucho mayores a nuestra sociedad, ya que: “Se la considera como una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI” (Azorín, 2018, p.181). En relación con esta idea de cooperación expuesta, se puede decir que este tipo de aprendizaje, es una estrategia de enseñanza que, si se aplica, promueve el desarrollo de los principales objetivos y competencias educativas de nuestro siglo, lo cual puede corroborarse si se contrasta con la obra de Jaques Delors (1996) titulada: “Pilares para la educación del futuro”:

Para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. (p.91)

Si analizamos nuestro sistema educativo y la enseñanza escolar brindada por él, nos damos cuenta que éste se orienta esencialmente, por no decir de manera exclusiva, hacia el “aprender a conocer” y, en menor medida, al

“aprender hacer”, dejando los otros dos pilares al azar y a la aleatoriedad (Delors, 1996). El aprendizaje cooperativo nos brinda la posibilidad de que trabajemos los cuatro pilares juntos, brindándole a cada uno, una atención equivalente.

Nuestra especie desde sus orígenes siempre necesitó de la cooperación para progresar, debido a que:

Al considerar las características biológicas de los seres humanos, tomados individualmente, se constata una pobre configuración para la adaptación al entorno físico. Al compararnos con otros animales quedamos a la zaga en fuerza, resistencia, agilidad, versatilidad y armamento corporal. Por contra, como especie, compensamos estas limitaciones con tres recursos fundamentales: potencial cognitivo, tecnología y funcionamiento social. Sin duda estos tres elementos están relacionados entre sí, siendo la tecnología el componente más tardío. La cooperación como grupo, el reparto de tareas y funciones y la posibilidad de actuar coordinadamente fueron una de las primeras grandes bazas que permitieron a nuestros ancestros sobrevivir en un entorno natural poco amigable. (Castelló y Cano, 2011, p.26)

Como podemos ver, la cooperación es parte de uno de los tres recursos fundamentales que tenemos como humanos, el funcionamiento social, el cual nos dio la mayor ventaja como especie para sobrevivir y progresar (Castelló y Cano, 2011). Por esto, es importante reflexionar que, aunque hoy no nos encontramos con las mismas dificultades y peligros que en nuestros orígenes, sí que tenemos muchos problemas que atender como sociedad y, por lo tanto, ejercitar la cooperación, podría seguir siendo una necesidad.

Son muchos los beneficios que puede proveer este tipo de aprendizaje, pero entre ellos, no debemos olvidarnos de destacar que con su utilización se trabaja en gran medida y específicamente la inteligencia interpersonal, que es la: *Capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y*

gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales. (Armstrong, 2000, p.19)

Cooperación, competencia y trabajo individual.

Dentro de las consideraciones que debemos tener presente a medida que se avance en este trabajo, es la de diferenciar a la cooperación de otros tipos de enseñanza, principalmente de la competencia. Estas son sus definiciones: el diccionario de la RAE (2019) define a la competencia como: “Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa” y por otra parte define a la cooperación como: “Obrar juntamente con otro u otros para la consecución de un fin común” (RAE, 2019). Estas dos definiciones son importantes para marcar la dualidad entre ambos conceptos dentro de la enseñanza, ya que siguen caminos distintos para llegar a un fin. Johnson y Johnson (1999) sostienen al respecto: “Si las situaciones se estructuran cooperativamente, el resultado, es la interacción promotora; si se las estructura de manera competitiva, se produce interacción de oposición; finalmente, si se las estructura de manera individualista, no se produce interacción alguna entre los alumnos” (p.8).

Sus elementos fundamentales

Algo muy importante a tener en cuenta con respecto a la coopera-

ción, son sus elementos fundamentales, los cuales nos serán de mucha ayuda más adelante para identificar qué prácticas pedagógicas desarrolladas en Argentina tienen presencia de alguno de ellos. Nos basaremos en Johnson y Johnson (1999) para exponerlos y explicarlos: “Los componentes esenciales de los esfuerzos cooperativos eficaces son: la interdependencia positiva, la interacción promotora cara a cara, la responsabilidad individual y grupal, el uso adecuado de las habilidades sociales y el procesamiento grupal” (p.115). A continuación, se amplía y define cada elemento:

1) La interdependencia positiva se refiere a que los integrantes de un grupo se esfuercen y trabajen juntos para alcanzar algo más allá del éxito individual. Cada integrante es indispensable para el éxito del grupo, ya que puede realizar un aporte personal y único al conjunto.

2) La interacción promotora cara a cara se refiere a que los integrantes del grupo deben trabajar juntos físicamente.

3) La responsabilidad grupal se presenta cuando el docente evalúa el desempeño general del grupo y se devuelven los resultados a todos sus integrantes para compararlos con una norma de desempeño; y hay responsabilidad individual cuando se evalúa el desempeño de cada integrante y se le devuelven los resultados tanto a él como a su grupo para compararlos con una norma de desempeño y cada uno es responsable ante sus compañeros por aportar al éxito del grupo.

4) El uso adecuado de las habilidades sociales se refiere a que si se pretende que los grupos cooperativos funcionen y sean productivos, hay que enseñar a los estudiantes las habilidades sociales necesarias para que puedan coordinar esfuerzos comunes, lo que consiste en que primero se conozcan y confíen entre ellos, que se puedan comunicar con precisión y sin ambigüedades, acepten y apoyen al otro y resuelvan los conflictos de manera constructiva.

5) Por último, con el procesamiento grupal se refiere a que la eficacia del trabajo grupal depende de que el grupo reflexione sobre su funcionamiento con el fin de analizar qué acciones resultaron útiles y cuáles no lo fueron, de forma que se puedan tomar decisiones sobre qué acciones se deben conservar y cuáles se deben cambiar (Johnson y Johnson, 1999).

Estudio en el contexto histórico: Época colonial

El comienzo de nuestro recorrido se remonta a la época de la colonización por parte de los españoles en nuestro territorio argentino, momento histórico que aconteció a partir del siglo XVI y que contó con la presencia de prácticas educativas, aunque estas fueron muy modestas y marcadas por elementos culturales de la época como fueron la violencia y la discriminación. Citando a Solari (1991) podemos vislumbrar que: “La acción educacional desarrollada por España en sus colonias americanas tuviera como objetivo primero y fundamental la enseñanza y la propagación de la religión católica” (p.12). Este objetivo fundamental propició que junto con los conquistadores, arribaran a América muchas órdenes de la religión católica. Las cuales, poco a poco fueron creando escuelas en sus conventos y parroquias. Más tarde, en conjunto a esta iniciativa, el cabildo abrió escuelas particulares en las que un laico ejercía la docencia. Estas escuelas junto a

las religiosas presentaban un cursado elemental con las siguientes características:

Comprendía la enseñanza de la lectura, la escritura, las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y, sobre todo, la doctrina cristiana. Predominaba el sistema de enseñanza basado en la memoria; de ahí que la técnica didáctica no fuera más allá del método catequístico, es decir, de las preguntas y respuestas aprendidas de memoria, y de las continuas repeticiones hasta llegar a la posesión del conocimiento. (Solari, 1991, p.19)

Aquí nos encontramos con nuestra primera referencia al método utilizado en la educación argentina, el memorístico, el cual, por sus características, no contenía elementos cooperativos ni propiciaba el trabajo por grupos.

La precariedad que presentaba la educación durante este período excluía del proceso de enseñanza a las personas de bajos recursos y, especialmente, a los niños. Sin embargo, como nos exponen Arata y Mariño (2013): “para los sectores del bajo pueblo, las posibilidades de formación eran pocas, pero no inexistentes” (p.51). Entre las alternativas estaba la instrucción de las verdades contadas a partir de sermones por medio de los cuales la población iletrada no quedaba al margen de la educación. Los niños, por otra parte, tenían dos caminos alternativos: uno de ellos era ser colocado en un taller u hospicio para niños huérfanos o expósitos, y el otro consistía en trabajar bajo la tutela de un artesano para aprender un oficio (Arata y Mariño, 2013).

Estos últimos antecedentes, al ser contrastados a partir del aprendizaje cooperativo, nos permiten inferir que: la educación impartida mediante sermones, distaba mucho de serlo ya que los participantes solo escuchaban pasiva e individualmente las exposiciones. Con respecto a la capacitación de los niños en los talleres de las casas expósitos y de los artesanos independientes; si bien se presenta una relación entre un maestro adulto y un niño aprendiz, también dista de ser cooperativa ya que no se viabiliza un aprendizaje de niños entre sí. En definitiva, ambas prácticas promueven un aprendizaje individual.

Labor educativa de los jesuitas

A partir de los primeros años del siglo XVII se adoptó en América el sistema de misiones llevadas a cabo por los miembros de la Compañía de Jesús, quienes realizaron una importante labor educativa en nuestro país y por lo tanto son un escalón obligatorio de este antecedente. Álvarez (2014), expone como fue la expansión de esta compañía:

La labor evangelizadora de los jesuitas en América se extendió desde 1585 hasta su expulsión en 1767 y su actuación en el escenario rioplatense se extendió geográficamente desde el Pilcomayo hasta Tierra del Fuego y desde el estuario del Río de la Plata hasta la cordillera de los Andes. (p.148)

Los jesuitas convirtieron a la función docente en el principal ministerio de su Orden y, además, sus instituciones estaban abiertas a la formación de laicos, algo que no aconteció en las demás órdenes (Vergara, 2007). Su trabajo se inspiraba principalmente en el modelo pedagógico expuesto en la Ratio Studiorum, su plan oficial de estudios elaborado en Roma en 1599. Una de sus principales propuestas educativas se basaba en el trabajo mediante debates y argumentaciones, las cuales mantenían un formato de organización de clase muy particular, donde los alumnos se sentaban enfrentados en dos bandos simétricos llamados “decurias”. Las aulas jesuitas estaban destinadas a la enseñanza de una gran cantidad de alumnos, por

ello, cada bando o decuria disponía de un alumno destacado que las presidía, llamado decurión, el cual participaba de la clase ayudando a sus compañeros y colaborando con el docente. (Gvirtz, Abregú y Grinberg, 2009).

En esta forma de configurar la enseñanza, podemos observar que se ponen en juego las características del aprendizaje cooperativo ya que, al realizar estos debates, los participantes se ven cara a cara, ejercitan sus habilidades sociales y, al realizar un trabajo conjunto, generan una interdependencia positiva en la que alcanzan algo más allá del éxito individual. El único punto que no nos deja considerar esta modalidad de enseñanza como puramente cooperativa es la forma de agrupamiento porque, en las prácticas cooperativas, los alumnos deben estar organizados en pequeños grupos y no por bandos.

Otro elemento interesante para analizar de la propuesta jesuítica es el rol del decurión, el cual puede considerarse un antecesor del monitor (perfil que abordaremos posteriormente, a partir del análisis de la metodología de Lancaster). La ratio studiorum (1616), en su capítulo referido a las reglas comunes de los profesores de las clases inferiores, nos explica un poco más sobre la función del decurión: “Establézcanse también decuriones por el maestro, quienes escuchen a los que recitan de memoria y reúnan para el profesor los escritos y apunten en los cuadernos con números cuántas veces cada cual haya fallado en la memoria” (3) (p.95). Podemos observar que la función principal del decurión era asistir al docente y que no aprendía de forma cooperativa al realizar su tarea, tampoco la promovía en otros.

Además de esta estrategia pedagógica de enseñanza mediante debates, los jesuitas se basaban en el “modus parisiensis”, el cual proponía una amplia variedad de ejercicios. En palabras de Vergara (2007), expondremos algunos de ellos y cada uno será contrastado con el aprendizaje cooperativo: Los primeros ejercicios presentados hacen referencia a la lectio, o lectura, las clases magistra-

les tradicionales, la toma de apuntes y las Quaestiones o preguntas planteadas al maestro. Como podemos ver, estas prácticas se realizaban de manera individual por el alumno, por lo tanto, no pueden ser relacionadas con el tipo de aprendizaje que tratamos.

A todo ello había que añadir las actuaciones públicas y las representaciones teatrales –originalmente de tipo religioso y moralista, y posteriormente de corte clásico– muy típicas de la actividad escolar parisina y que después pasaron a ser rasgo distintivo de la pedagogía jesuítica. (Vergara, 2007, p.196).

Esta forma de trabajo mediante actuaciones tiene un gran potencial para ser considerada como cooperativa, ya que da pie a que se presenten todas sus características, principalmente la interdependencia positiva.

Al lado de este tipo de ejercicios, encontramos también otras usanzas importantes que los jesuitas tomarán de París: el aprendizaje de memoria (pensum), los cuadernos para anotar citas de los mejores autores clásicos en aras a enriquecer el vocabulario (copia verborum, loci communes, rapiarium, thesaurus), y sobre todo el estudio en equipo de los temas donde destacaba la figura del aemulus o compañero de estudio privado que ayuda a superar las dificultades. (Vergara, 2007, p.196)

En síntesis, podemos ver que el famoso método memorístico, muy utilizado en la época y también propuesto por los jesuitas, no propicia el trabajo entre compañeros de estudio, ya que cuando se memoriza solo se consigue un objetivo individual y no grupal (aunque esto se recite

a otro). Sin embargo, la estrategia del estudio en equipo es una práctica que sí podría ser considerada cooperativa si dichos equipos se conforman por al menos 3 integrantes, es decir, por un grupo, y además, si se la combina con una evaluación de desempeño grupal e individual (Vergara, 2007).

Período revolucionario

A partir de la Revolución de Mayo de 1810 se fue estructurando lentamente una nueva concepción educativa. Si bien seguía incluyendo elementos coloniales, se caracterizó por contener nuevos ideales liberales promovidos por algunos de los protagonistas más relevantes de nuestra historia. Abordaremos a cada uno de estos notables personajes históricos con el fin de develar si el aprendizaje cooperativo estuvo presente en sus ideales.

Para comenzar con este análisis nos remitimos a Manuel Belgrano (1770-1820) del cual sabemos que:

A poco de regresar al país y habiendo sido designado secretario del Consulado de Buenos Aires entre 1794 y 1810, comenzó a difundir sus ideales. Desde allí, proclamaba que lo más importante era fomentar la educación, capacitando al pueblo para que aprendiera oficios y los aplicara en beneficio del país, incentivando la agricultura, la industria y el comercio. (Bonetti y Felice, 2012, p.168)

Un antecedente de gran utilidad para el estudio fue la creación, en 1799, de las escuelas de náutica, geometría y dibujo. Estas fueron las primeras tentativas de enseñanza artística realizadas de forma sistemática en nuestro país, las llevó a cabo Manuel Belgrano. El autor Solari Manuel (1991) completa esta información con respecto a las escuelas creadas por Belgrano, agregando que en ellas se utilizaba el mismo método memorístico que estaba presente en la época colonial, ya que la enseñanza se desarrolló siguiendo un método sumamente primitivo, pues se limitaba a la simple copia de láminas grabadas, que los alumnos debían reproducir

en todos sus detalles.

Belgrano buscaba que los docentes inspiraran ciertas cualidades e inclinaciones positivas en sus alumnos y se desprendieran de otras negativas, pero entre ellas no se nombra ninguna que se relacione con la cooperación entre alumnos (Ramallo, 1986, citado por Bonetti y Felice, 2012).

Otro ilustre influyente de esta época es Mariano Moreno (1778-1810) que, como nos explica Puiggrós (2003): “abría las puertas a la educación de ciudadanos modernos y democráticos” (p.43). Moreno buscó que se leyera en todas las escuelas El contrato social de Jaques Rousseau, pero, tanto en este libro como en su Plan revolucionario de operaciones, no se hacen menciones específicas sobre al modelo pedagógico a utilizar en las escuelas. En consecuencia, no podemos hablar de antecedentes referidos a la cooperación en sus aportes. Además, después de su muerte se prohibieron estas lecturas y “se impuso en cambio la lectura de un manual francés de moral cívica llamado Tratado de las obligaciones del hombre, que era muy conservador” (Puiggrós, 2003, p.43). Este libro, escrito por Don Juan de Escoiquiz en 1842 se divide en tres capítulos referidos a las obligaciones para con Dios, las obligaciones respecto a nosotros mismos y las obligaciones para con los demás. Curiosamente, este último capítulo no refiere al trabajo ni a las actividades a realizar con otras personas, sino que se centra en las conductas y

acciones prohibidas.

Un referente más de este período que no debe faltar en este análisis es Bernardino Rivadavia (1780-1845) quien desempeñó un importante papel en la educación argentina. Sostiene Adriana Puiggrós (2003) que: “Rivadavia introdujo el método lancasteriano en todas las escuelas de Buenos Aires; decretó la obligatoriedad escolar y fundó la Sociedad de Beneficencia, a la que encomendó dirigir escuelas para niñas” (p.58). En cuanto al tema abordado en este artículo, es importante la mención al modelo de Lancaster y Bell en la educación porque esta forma de enseñanza tiene aristas sociales muy relevantes que se relacionan directamente con un método de aprendizaje cooperativo/colaborativo. La expansión del modelo lancasteriano se debió principalmente a que brindaba una opción de solución para las necesidades de la época como nos explica Solari (1991):

La preocupación por extender la educación al mayor número de niños había tropezado hasta entonces con dos serios obstáculos: la situación económica, que no permitía disponer de todos los recursos que habrían sido necesarios para el sostenimiento de los establecimientos de enseñanza, y la falta de educadores, ya que era muy reducido el número de personas capacitadas para dirigir las escuelas. El sistema lancasteriano, al resolver en forma económica el problema de la falta de educadores, permitió realizar la anhelada extensión educativa, capacitando a mayor número de individuos para la vida social. (p.66)

Este sistema, comenzó su expansión en América difundándose desde el norte hasta el sur. “En Buenos Aires, al igual que en el resto de las provincias del Plata donde el método fue implantado, la opción seguida fue la de centralizar la oferta en el área estatal” (Narodowski, 1994, p.4). Se caracteriza por tener una serie de rasgos distintivos, por un lado, la disposición espacial consistía en que “todas las clases están colocadas en círculo de la sala, con el instructor en medio de cada círculo. Todos hablan a un tiempo” (Jáuregui, 2003, p.227) Explica también que “el punto importante es el de evitar la pérdida de tiempo y no enseñar cada cosa

sino a los que tengan igual capacidad; de que se sigue que cuanto más numerosa es una escuela más fácil es la instrucción” (p.228). Por otro lado, Martín (2016) nos presenta algunos puntos a tener en cuenta sobre el método:

La falta de rodaje en lo que una educación universal se refiere, llevó a Lancaster a aplicar una didáctica simple, mecánica, repetitiva y memorística, en la que había poco espacio para el diálogo, el debate o la pregunta, pero no por ello carente de participación. A través de la enseñanza con monitores se promovía, precisamente, la implicación de los alumnos. (p.10)

El rol de los monitores es un antecedente importante a considerar ya que ellos se encargaban de enseñar a sus compañeros los contenidos que habían adquirido anteriormente, por lo tanto, sostenían una buena parte del andamiaje de la organización escolar y de la transmisión de conocimientos curriculares (Narodowski, 1994). En la función del monitor se puede evidenciar un traspaso del lugar del saber, del maestro al alumno, ya que esta configuración del sistema permitía que ellos fueran portadores del conocimiento. Sin embargo, este aspecto en sí mismo, no implica una práctica cooperativa, debido a que los estudiantes no trabajaban en grupos para alcanzar un objetivo, y al evaluarlos, se lo hacía individualmente. Por otro lado, se puede observar que en este sistema se utilizaba la repetición como estrategia, lo que no propicia la relación entre estudiantes. Es importante marcar que entre los principios pedagógicos del modelo se destacan

especialmente la emulación y la competencia, promoviendo la participación de los alumnos que pugnaban por lograr avanzar en el sistema (Martín, 2016), aspecto que se puede considerar contrario a la cooperación.

Gobierno de Juan Manuel de Rosas

Juan Manuel de Rosas (1793-1877) asumió su primera presidencia en el año 1829 y poco se puede hablar de modelos educativos durante su mandato, ya que como expone Puiggrós (2003): “El gobierno rosista no se ocupó especialmente de la educación, que fue decayendo en manos del inspector general de escuelas, padre Saturnino Segurola” (p.60). Pero a pesar de que la educación decayó en esta época, aun así, florecieron algunas ideas pedagógicas, principalmente provenientes de los miembros de la Asociación de Mayo, los cuales “Querían hacer una revolución moral, convencidos de que por el momento era imposible concretar una revolución material” (Puiggrós, 2003, p.64). Un importante miembro de esta asociación fue Esteban Echeverría (1805-1851), que en su obra titulada “Dogma socialista”, hace mención al término “asociación” con puntos en común con la cooperación:

Sin asociación no hay progreso, o más bien ella es la condición forzosa de toda civilización y todo progreso. Trabajar para que se difunda y esparza entre todas las clases el espíritu de asociación, será poner las manos en la gran obra del progreso y civilización de nuestra patria. No puede existir verdadera asociación sino entre iguales. La desigualdad genera odios y pasiones que ahogan la confraternidad y relajan los vínculos sociales. (Echeverría, 2003, p.3)

Además, en su libro “Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del estado oriental” (Echeverría, 2015), podemos encontrar una crítica que él realiza al método lancasteriano (método mutuo) y una mención al método simultáneo: “una larga experiencia, por ejemplo, ha revelado que el método mutuo, excelente para enseñar a leer, escribir y contar, tiene inconvenientes gravísimos para la instrucción más alta, y especialmente

para la moral, la que solo satisface eficazmente el método simultáneo” (Echeverría, 2015, p.239).

El método simultáneo fue ideado inicialmente por Juan Bautista de la Salle en el siglo XVI y se caracteriza principalmente por “la división de los escolares en grupos del mismo nivel a los que enseña simultáneamente un solo maestro. En lugar de llamar uno por uno, el maestro permanece en su tarima” (Querrien, 1979 p.4). Otra característica distintiva de este modelo es la disposición de los estudiantes, que se encuentran sentados en filas, en pupitres individuales, mirando hacia el frente. Cabe destacar que este método se centra en la disposición de los estudiantes y del docente en el aula; es el prototipo del modelo que aún se sigue utilizando en muchas escuelas. Este sistema de enseñanza no fomenta la cooperación ni el trabajo en grupos, principalmente por la forma en la que están ubicados los alumnos en el espacio.

Otro miembro destacado de este período y que tuvo alguna participación en la educación argentina fue Juan Bautista Alberdi (1810-1884). Sin embargo, sus ideas pedagógicas estaban focalizadas a favorecer las inmigraciones de la civilización europea. “¿Queremos plantar y aclimatar en América la libertad inglesa, la cultura francesa, la laboriosidad del hombre de Europa y de Estados Unidos? Traigamos pedazos vivos de ellas en las costumbres de sus habitantes y radiquémosla aquí” (Solari, 1991, p.113). Bajo

esta premisa, podemos concluir que tampoco está presente en Alberdi la idea de inculcar un aprendizaje de características colaborativas.

Los métodos impulsados por Sarmiento y Juana Manso

La obra y participación de Sarmiento (1811-1888) en la educación argentina es muy amplia y se podría escribir mucho sobre ella, pero en cuanto a lo que concierne a este trabajo, debemos centrarnos en el método que impulsaba. Solari (1991) plantea algunos elementos que pone en relieve Sarmiento respecto de cómo deben proceder los docentes:

Se instruyó a los maestros para que respetaran las leyes de la naturaleza y la personalidad del niño, a la manera pestalozziana, y para que consideraran la enseñanza como una ciencia, sin olvidar que también es arte. Se enseñó no sólo a instruir, sino, además, a educar integralmente, a formar la mente creadora y razonadora, el carácter firme y el cuerpo sano (p.158).

Otro antecedente importante a tener en cuenta en la historia de Sarmiento fue su relación con Juana Manso (1818-1875). Esta mujer desempeñó un papel muy relevante en la educación de nuestro país y, como nos expone Puiggrós (2003), compartía sus ideales educativos:

Junto a su dilecta colaboradora, la novelista y poetisa Juana Manso, dedicó la revista a la formación de los docentes y a la difusión de los avances de la educación moderna y democrática, como por ejemplo las ideas de Pestalozzi y de Froebel. (p.76)

Algunos antecedentes de su perfil educativo los podemos encontrar en la obra de Roitenburd (2009) donde expone que ella fue una precursora de la lectura de la pedagogía moderna y popularizó los principios de Pestalozzi y Froebel, procurando difundirlos y aplicarlos en sus experiencias. Fue pionera en muchos aspectos de la enseñanza moderna ya que:

Promovió el aprendizaje basado en la observación y la reflexión, el respeto a las necesidades y grados de maduración del niño, puesta en juego en el trabajo en la escuela. En su propia experiencia

como maestra, asignó especial importancia a la actividad libre del niño, el interés y la espontaneidad. Pensó en el maestro como generador de un ambiente cálido y confortable para guiar y sugerir el trabajo del alumno. (Roitenburd, 2009, p.48)

Tanto Sarmiento como Juana Manso promovieron el pensamiento de Pestalozzi y Froebel. Es por esta razón que analizaremos los principios pedagógicos de estos modelos con la intención de exponer las relaciones existentes con el trabajo cooperativo.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), influyente pedagogo y educador suizo cuyo objetivo fue: “mejorar las condiciones de vida de las capas bajas de la población, estimulando las «fuerzas» (elementos) y la «naturaleza» de todo ser humano, en particular los más desfavorecidos” (Heiland, 1999, p.3). En su discurso nos encontramos con que plantea una abolición de las prescripciones conductuales del alumno. El yo interno del estudiante ahora se presentaba natural, libre y espontáneo; sin la necesidad de ejercer algún tipo de control sobre él. En consecuencia, las prácticas pedagógicas debían volverse naturales (Izaquita, 2013). Su modelo presenta dos concepciones de hombre que trata de combinar: por un lado, la realización de la dignidad interior más pura y por el otro una formación para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana. Estos dos objetivos

deben ser parte de una misma ilusión (Martínez, 2013).

La escuela es el lugar que garantiza la libertad y autonomía del niño, donde las prácticas educativas no se reducen a transmitir las experiencias de la civilización, sino que se organizan para que los educandos construyan su propia libertad (Saenz, 2013). Para cumplir con esto era indispensable:

Observar la naturaleza infantil, extraer las leyes propias de su desarrollo, crear un medio favorable para ese desarrollo, tomar en cuenta explícitamente la dimensión social de la relación educativa y dar eficacia a la capacidad de acción del niño, aspectos que fueron asumidos también por Froebel en sus realizaciones pedagógicas. (Martínez, 2013, p.167)

Sus ideas, partían de la consideración de tres elementos que debían mantenerse en equilibrio:

1.La cabeza: el poder del hombre reside en ella. La capacidad humana de reflexionar implica separarse de la realidad, tomar distancia del mundo y poder así construir conceptos e ideas.

2.El corazón: La capacidad de reflexión no implica el aislamiento del mundo. Debe estar en armonía con sus semejantes, la cual se logra mediante procesos interactivos y dialécticos que generan experiencias sensibles y afectivas que le permiten mancomunarse con el otro y conquistar su entorno.

3.La mano: cada hombre, al darse cuenta de lo que es y motivado a ser lo que debe ser, no tiene más opciones que ponerse “manos a la obra” para consigo mismo (García, 2013)

Basándonos en el estudio presentado, podemos vislumbrar que la esencia de los pensamientos generales de Pestalozzi armoniza con los ideales que persigue el trabajo cooperativo y, aunque su método no especificó que en la práctica los estudiantes debieran trabajar de manera colaborativa, su modelo fue un avance histórico hacia ello.

Pasamos ahora al estudio del modelo propuesto por Froebel.

Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemán, muy influenciado por Pestalozzi, centró sus ideales pedagógicos en la tarea de adaptar la educa-

ción a la propia naturaleza del hombre. Además, plantea la idea de la educación como un arte que no puede ser prescripto, ya que es necesario comprender y saber apreciar las inclinaciones naturales de cada ser humano en su camino para alcanzar su perfección en armonía con la Naturaleza. “La realidad externa se muestra al niño por medio del juego para extraer sus estructuras con materiales como la esfera, el cilindro o el cubo, para favorecer la formación categorial tomada de la teoría de Pestalozzi” (Martínez, 2013, p.145). Por otro lado, consideraba que el contexto tenía una gran influencia sobre el hombre, como consecuencia, él genera una respuesta como adaptación natural. De allí surgen las nociones de forma, tamaño y número, que corresponden a la naturaleza de las cosas mismas (Vilchis, 2012). Si comparamos los ideales de Froebel con los del aprendizaje cooperativo, sucede algo similar que con los de Pestalozzi. Sus ideas son totalmente compatibles con el trabajo cooperativo, pero no se especifica en ellas que los estudiantes debieran participar y aprender juntos, en grupos. Sin embargo, es importante aplicar el criterio de “empatía histórica” para poder comprender que estos gigantes de la pedagogía eran pioneros en el campo de las ciencias de la educación. Sus logros dieron pie a la construcción de nuevos paradigmas psicopedagógicos y fomentaron el desarrollo de un sin número de estrategias didácticas enmarcados en diferen-

tes modelos. Entre los cuales se puede incluir el trabajo cooperativo.

La Escuela Normal de Paraná y la introducción del positivismo

Otro ideal pedagógico importante que se introdujo en nuestro país a finales del siglo XIX fue el positivismo. Adriana Puiggrós (2003) explica que la Escuela Normal de Paraná fue la cuna de los normalistas en Argentina y que con ellos, principalmente con Pedro Scalabrini como director de estudios, penetró fuertemente el positivismo pedagógico en el país.

Sin perder de vista el propósito de este estudio, analizaremos este modelo el cual tiene a Auguste Comte como uno de sus precursores más relevantes. Los principios de esta doctrina filosófica están basados en el empirismo metodológico.

La filosofía positiva es la historia real del espíritu humano, verdadera historia de la evolución natural del hombre expresada en la “ley de los tres estadios”, teológico, metafísico y positivo, que marca el progreso de la conciencia humana desde un pensamiento mítico inicial hasta el racionalismo moderno capaz de ordenar, conocer y dominar a la naturaleza a partir de la formalización matemática y la contrastación empírica instrumental. (Conti, 2011, p.272)

Este pensamiento se caracteriza por exhibir la precisión, rigor y control de la ciencia empírica frente al enfoque metafísico filosófico medieval basado en un razonamiento enteramente especulativo. Comte sostiene que la ciencia moderna debe apartarse del razonamiento especulativo pre moderno y que expresiones tales como el amor, odio y vergüenza deben ser desacreditados por su incapacidad de aportar conocimiento demostrable empíricamente; en consecuencia, no existen para la ciencia (González y Hernández, 2014)

En base a lo expuesto sobre el positivismo, observamos que no se relaciona con el trabajo cooperativo. La tarea de colaboración da prioridad al trabajo en conjunto, con una fuerte presencia de los sentimientos y una forma de trabajo flexible sin

un control excesivo. Es un tipo de aprendizaje que pone como protagonista al estudiante como ser integral con todas sus facultades, competencias y emociones en juego.

Ley 1420 de “educación común”

En los últimos años del siglo XIX, se sanciona la famosa ley 1420 (1884) que estableció una educación primaria obligatoria, gratuita y gradual en nuestro país. Este principio es un hito de la educación latinoamericana, sin embargo, en cuanto a la cooperación, no se hace mención alguna. Lo que sí es importante remarcar es que esta ley abrió las puertas para el avance de nuevas pedagogías.

Gracias a esta reglamentación, en 1884 comienza la creación de jardines de infantes anexados a la Escuela Normal de Paraná. El método froebeliano no será el único que se implemente tempranamente ya que las salas experimentales serán campo propicio para iniciar el Método Montessori y los juegos educativos de Decroly (Sarlé, 2016).

Conclusión

A lo largo de esta investigación podemos apreciar que existen atisbos de aprendizaje cooperativo en la historia de la educación argentina. Se presentan modelos que claramente plantean actividades e ideales cercanos al tema de nuestro estudio y que sentaron las

bases para construir el concepto actual que se tiene de este tipo de aprendizaje.

Nuestra investigación realizó una identificación detallada de los componentes cooperativos presentes en las bases de la educación argentina que arrojan luz sobre nuestros modelos actuales de política educativa. De esta manera se sientan bases académicas para un estudio en profundidad del tema.

Otro punto que rescatamos en esta comunicación, es el aporte de aquellos maestros que trabajaron arduamente por mejorar nuestra educación y transformarla sin medir las consecuencias y sacrificios que esto les demandaría. Si bien, en estas primeras etapas históricas de nuestro país hubo poco de lo que entendemos por “modelo cooperativo” dentro de las metodologías de enseñanza que se estaban aplicando. Es importante su trabajo porque, muchas veces se enfrentaron solos al sistema y a los paradigmas predominantes de sus épocas transformándose en arquetipos inspiradores para las nuevas generaciones de pedagogos. Nos llaman la atención para seguir adelante sin claudicar en pos de un ideal de trabajo cooperativo que transforme y vaya mejorando poco a poco la educación de nuestro país.

Nuestra investigación concluye en las puertas del Siglo XX, luego de la sanción de la Ley 1420 que brindó la posibilidad de reglamentar los procesos educativos permitiendo el desarrollo de una gran variedad de movimientos pedagógicos en nuestro país, desde los niveles educativos más básicos hasta los más elevados. Poco a poco, el aprendizaje se fue volviendo menos individualista y más colaborativo, sin embargo, las bases de este método las podemos encontrar en estos precursores de la educación argentina.

En los últimos años del siglo XIX y en los albores del siglo XX las ideas escolanovistas empezarán a tomar forma en la educación argentina. Paralelamente, con las migraciones provenientes mayormente de los países más pobres de Europa, comenzarán a gestarse ideales socialistas y anar-

un control excesivo. Es un tipo de aprendizaje que pone como protagonista al estudiante como ser integral con todas sus facultades, competencias y emociones en juego.

Ley 1420 de “educación común”

En los últimos años del siglo XIX, se sanciona la famosa ley 1420 (1884) que estableció una educación primaria obligatoria, gratuita y gradual en nuestro país. Este principio es un hito de la educación latinoamericana, sin embargo, en cuanto a la cooperación, no se hace mención alguna. Lo que sí es importante remarcar es que esta ley abrió las puertas para el avance de nuevas pedagogías.

Gracias a esta reglamentación, en 1884 comienza la creación de jardines de infantes anexados a la Escuela Normal de Paraná. El método froebeliano no será el único que se implemente tempranamente ya que las salas experimentales serán campo propicio para iniciar el Método Montessori y los juegos educativos de Decroly (Sarlé, 2016).

Conclusión

A lo largo de esta investigación podemos apreciar que existen atisbos de aprendizaje cooperativo en la historia de la educación argentina. Se presentan modelos que claramente plantean actividades e ideales cercanos al tema de nuestro estudio y que sentaron las

bases para construir el concepto actual que se tiene de este tipo de aprendizaje.

Nuestra investigación realizó una identificación detallada de los componentes cooperativos presentes en las bases de la educación argentina que arrojan luz sobre nuestros modelos actuales de política educativa. De esta manera se sientan bases académicas para un estudio en profundidad del tema.

Otro punto que rescatamos en esta comunicación, es el aporte de aquellos maestros que trabajaron arduamente por mejorar nuestra educación y transformarla sin medir las consecuencias y sacrificios que esto les demandaría. Si bien, en estas primeras etapas históricas de nuestro país hubo poco de lo que entendemos por “modelo cooperativo” dentro de las metodologías de enseñanza que se estaban aplicando. Es importante su trabajo porque, muchas veces se enfrentaron solos al sistema y a los paradigmas predominantes de sus épocas transformándose en arquetipos inspiradores para las nuevas generaciones de pedagogos. Nos llaman la atención para seguir adelante sin claudicar en pos de un ideal de trabajo cooperativo que transforme y vaya mejorando poco a poco la educación de nuestro país.

Nuestra investigación concluye en las puertas del Siglo XX, luego de la sanción de la Ley 1420 que brindó la posibilidad de reglamentar los procesos educativos permitiendo el desarrollo de una gran variedad de movimientos pedagógicos en nuestro país, desde los niveles educativos más básicos hasta los más elevados. Poco a poco, el aprendizaje se fue volviendo menos individualista y más colaborativo, sin embargo, las bases de este método las podemos encontrar en estos precursores de la educación argentina.

En los últimos años del siglo XIX y en los albores del siglo XX las ideas escolanovistas empezarán a tomar forma en la educación argentina. Paralelamente, con las migraciones provenientes mayormente de los países más pobres de Europa, comenzarán a gestarse ideales socialistas y anar-

quistas en nuestro país, estableciendo alternativas a la educación oficial del momento (Expósito, 2018). Nuevos pedagogos y maestros como Carlos Vergara, Rosario Vera Peñalosa, Julio Barcos, Leonilda Barrancos, Florencia Fossatti, Clotilde Guillen de Rezzano, entre otros, dejarán su huella en la educación de las próximas décadas y sumarán matices a lo ya establecido, preparando un terreno más fértil para que las prácticas cooperativas expandan sus raíces (Puiggrós 2003).

La riqueza histórica de la educación en nuestro país permite analizar el proceso y evolución del trabajo cooperativo dentro del Sistema Educativo. Nuestro aporte sienta las bases para futuras investigaciones sobre el tema y posibilita un recorrido detallado de la temática desde la colonización hasta la sanción de la primera ley de educación orgánica del país.

Referencias Bibliográficas:

Álvarez, B. (2014). Las misiones de los padres jesuitas en Latinoamérica (1606-1767). *La Razón Histórica*, 27, 146-185. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6333635&orden=0&info=link>

Arata, N. y Mariño, M. (2013). *La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Armstrong, T. (2000). *Las inteligen-*

cias múltiples en el aula. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 15(161). Disponible en: <https://www.iiisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2018-161-181-194>

Bonetti, O. y Felice, S. (2012). El legado educativo de Manuel Belgrano (1770-1820). *Diálogos Pedagógicos*. 10(20), 167-169. Disponible en: <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/dialogos/article/download/571/11>

Cañabate, D., Del Carmen, L., y Gómez, I. (2010). Validación de los criterios de Johnson y Johnson (1992) como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 205-222. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3347417&orden=275820&info=link>.

Castelló, A. y Cano, M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 14(3), 23-35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217022109002>

Conti, A. (2011). El Positivismo en Argentina y su proyección en Latinoamérica. *VERTEX Revista Argentina de psiquiatría*, XXII(98), 271 – 280. Disponible en: <http://www.polemos.com.ar/docs/vertex/vertex98.pdf#page=32>

Delors, J. (1996.) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Echeverría E. (2003). *El dogma socialista a la juventud argentina (1837)*. Argentina: Biblioteca Virtual Universal 2003. Disponible en:

<https://www.biblioteca.org.ar/libros/1238.pdf>

Echeverría, E. (2015). Manual de Enseñanza Moral para las escuelas primarias del Estado Oriental (1846). Academia. Revista sobre enseñanza del derecho, 13(25), 237-286. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5260498.pdf>

Escoiquiz, J. (1842). Tratado de las obligaciones del hombre. Granada: imprenta y librería de Sanz.

Expósito, C. D. (2018). De la reflexión ideológica a la realidad pedagógica. Apuntes Universitarios, 8(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.17162/au.v8i2.192>

González, A. y Hernández, A. (2014). Positivismo, Dialéctica materialista y Fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 14(3),1-20. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048021>

Gvirtz, S., Abregú, V. y Grinberg, M. (2009). La educación ayer, hoy y mañana: el ABC de la pedagogía. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Heiland, H. (1999). Friedrich Froebel (1872-1852). Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, XXIII(3-4), 501-519. Disponible en: <http://d->

mz-ibe2-vm.unesco.org/sites/default/files/froebels.pdf

Izaquita, C. (2013). La Prevalencia del Pestalozzi en el Siglo XXI. Revista Humanismo y Sociedad,1, 49-58. Disponible en: <http://fer.uniremington.edu.co/ojs/index.php/RHS/article/view/6/18>

Jáuregui, R. (2003). El método de Lancaster. Revista Educere, 7(22), 225-228. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602213>

Johnson, D. y Johnson R. (1999). Aprender juntos y solos. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique S. A.

Kuhn, T. S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas. México. Fondo de Cultura Económica.

León, B., Polo, M., Gozalo, M., y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. Anales de Psicología, 32(1), 80-88. Disponible en: http://scielo.isciii.es/pdf/ap/v32n1/psicologia_evolutiva3.pdf

Ley N° 1420, de Educación Común, RN 1882/84, p. 782. Buenos Aires, 26 de junio de 1884.

Martín, A. (2016). El método de enseñanza mutua de Joseph Lancaster. Ferrol, Coruña: Universidad Internacional de la Rioja. Disponible en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3577/MARTIN%20GARCIA%2c%20ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, M. (2013). La cultura material y la educación infantil en España. El método Froebel (1850-1939). Tesis Doctoral. Universidad de Murcia, departamento de teoría e historia de la

educación. España. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30144/1/TE-SIS%20formato%20digital.pdf>

Narodowski, M. (1994). La expansión lancasteriana en Iberoamérica: el caso de Buenos Aires. *Anuario de IEHS*, 9, 255-277. Disponible en: <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/1994/La%20expansi%C3%B3n%20lancasteriana%20en%20Iberoam%C3%A9rica.pdf>

Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Querrien, A. (1979). Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Madrid: Editorial La piqueta.

Ratio Studiorum Oficial 1599. (1616). Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu.

Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Antverpiae apud Joan. Meursium, 1635, en 8°. (Traductor: Amigó G. SJ.; Revisor: Álvarez, D. SJ. y del Rey Fajardo, J. SJ.). Roma.

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. Disponible en: <https://dle.rae.es>

Roitenburd, S. (2009). Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los EEUU. Recuperando mensajes olvidados. *Antítesis*, 2(3), 39-66. Disponible en: <http://www.uel.br/seer/index.php/antiteses/article/view/2160/2185>

view/2160/2185

Sarlé, P. (2016). Lo importante es jugar...: como entra el juego en la escuela. Rosario: Homo sapiens ediciones.

Solari, M. (1991). Historia de la educación argentina. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Trueba, S. (2017). La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física argentina. *Entramados: educación y sociedad*, (4), 135-145. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1949>

Velázquez, C., Fraile, A., y López V. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimiento*, 20(1), 239-259. Disponible en: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=115329361012>

Vergara, J. (2007) El humanismo pedagógico en los colegios jesuíticos del siglo XVI. *Studia Philologica Valentina*. 10(7), 171-200. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2865426.pdf>

Vilchis, M. (2012). Federico Froebel y el surgimiento del jardín de niños durante el Porfiriato. México: Unidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Notas:

1. Profesor de Educación Física egresado del Instituto de Educación Física Dr. Jorge E. Coll. Se desempeña como docente en el Colegio Don Bosco de la ciudad de Mendoza (Argentina). El presente trabajo se enmarca dentro de la investigación de tesis para optar por el título de Licenciado en Gestión Educativa por la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
marcefontana21@gmail.com

2. Es Doctor en Educación egresado de la Universi-

dad Nacional de Cuyo. Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Diplomado Universitario en Gestión Educativa por la misma Universidad. Actualmente se desempeña como Investigador del Centro de Investigaciones Cuyo dependiente del CONICET. Es docente de grado y posgrado en áreas afines a la gestión educativa y a la metodología de investigación. expositocd@uncu.edu.ar

3. Texto original: *Decuriones etiam à Praeceptore statuantur, qui memoriter recitantes audiant, scriptaque Praeceptorum colligant, & in libello punitis notent, quoties memoria quemque fefellerit, qui scriptionem omiserint, aut duplex exemplum non tulerint, aliaque, si jusserit Praeceptor, observent.* (N.A.)V