

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA: UN ESPACIO RESERVADO PARA LA PRESCRIPCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO. EL CASO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA SECCIÓN PEDAGÓGICA Y EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA ENTRE 1906 Y 1920.

Prof. Lic Sofía Picco
(*Universidad Nacional de La Plata*)

Resumen

En este trabajo estudiamos la formación de profesores a comienzos del siglo XX en la Universidad Nacional de La Plata. Específicamente en la Sección Pedagógica que funcionó entre 1906 y 1914 en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y, con posterioridad, en la Facultad de Ciencias de la Educación hasta 1920.

Nos interesa reflexionar en torno a la Metodología de la enseñanza, por un lado, como una habilidad del profesional docente que facilitaba el desempeño en el aula. Existía confianza en que un buen uso de ella, aportaría eficacia al logro del aprendizaje en los alumnos. Por otro lado, consideramos que se visualizaba a esta habilidad del desempeño profesional como un lugar reservado para la normatividad del saber pedagógico. Tanto para los alumnos como para los docentes en ejercicio, las indicaciones acerca de cómo enseñar eran precisas y abundantes, y estructuraban lo que los profesores debían hacer antes, durante y después de dar su clase.

También abordamos algunas ideas centrales de Víctor Mercante acerca de la Metodología de la enseñanza, por ser un personaje clave para la formación docente en las instituciones y en el período considerado.

Palabras clave:

Metodología de la enseñanza, formación docente, *currículo*, normatividad, prescripción.

Summary

In this work we study the professors education at the beginning of the XX century in the Universidad Nacional de La Plata. Specifically in the Sección Pedagógica that worked between 1906 and 1914 in the Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales and, afterwards, in the Facultad de Ciencias de la Educación up to 1920.

It is our interest to meditate around the Methodology of teaching, on one hand, as the educational professional's ability that facilitated the acting in the classroom. Trust existed in that a good use of it would provide effectiveness to the students learning achievement. On the other hand, we consider that this ability of the professional acting was visualized as a reserved place for the pedagogic knowledge normativeness. As much for the students as for the educators in exercise, the indications about how to teach were accurate and abundant, and they structured what the professors must do before, during and after performing their class.

We also approach Víctor Mercante's central ideas about the Methodology of teaching, as he is a key character for the teacher education in the institutions and in the considered period.

Key words:

Methodology of teaching, teachers education, *curriculum*, normativeness, prescription.

Introducción

La formación docente ha sido una preocupación constante para la Universidad Nacional de La Plata desde su origen. De la vasta trayectoria, nos concentraremos en la Sección Pedagógica entre 1906 y 1914, y en la Facultad de Ciencias de la Educación desde 1914 hasta 1920; instituciones en las que la formación de profesores ha sido un eje central en torno al cual se ha ido constituyendo el *curriculum* (1). El principio de correlación permitía la articulación interinstitucional de los estudios; los diferentes profesionales que aspiraban a desempeñarse en las escuelas medias, a ocupar el cargo de Profesor Adjunto o que cursaban carreras doctorales en sus respectivas Facultades, podían acreditar en la Sección las asignaturas propias de la formación pedagógica para obtener el título de Profesor en Enseñanza Secundaria o Profesor en Enseñanza Secundaria y Superior, según el caso.

Nos interesa reflexionar en torno a la Metodología de la enseñanza, por un lado, como una habilidad del profesional docente que facilitaba el desempeño en el aula; y por el otro, como un lugar reservado para la normatividad del saber pedagógico. Veremos que tanto para los alumnos como para los docentes en ejercicio, las indicaciones acerca de cómo enseñar eran precisas y abundantes, y estructuraban lo que los profesores debían hacer antes, durante y después de dar su clase, abarcando cuestiones tales como, tratamiento disciplinar, explicaciones, ilustraciones, evaluaciones, comportamiento de los alumnos, horarios de llegada y salida del aula, conducta institucional, etc.

Esta mirada histórica sobre los orígenes de la formación docente en nuestra Casa de Estudios, pretende aportar elementos para la reflexión curricular actual. La profesión docente desde sus orígenes se visualiza como una forma de comunicar un legado cultural; las maestras normalistas y los profesores formados en el seno del positivismo y la ciencia experimental de la época en nuestra Universidad a principios del siglo XX, se convierten en un ejemplo de lo dicho. Los debates curriculares actuales habilitan una reflexión permanente sobre la formación de nuestros docentes, enmarcada en un proceso de formación de formadores.

Nos interesa destacar también la presencia y características de un espacio de normatividad/prescripción propio del saber pedagógico de la época. En el seno de los debates didácticos actuales, cobra relevancia la conformación de ese componente normativo/prescriptivo por lo que consideramos que la perspectiva de estudio aquí propuesta nos aporta elementos para enriquecer la reflexión.

Por último resta aclarar que el presente artículo profundiza en una de las líneas que se desarrollan en la tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación desarrollada por la autora (2).

Metodología de la enseñanza en el *curriculum* de la formación docente

La formación de docentes en la Universidad Nacional de La Plata a principios del siglo XX se desarrollaba principalmente en la Sección Pedagógica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales entre 1906 y 1914, posteriormente y hasta 1920 en la Facultad de Ciencias de la Educación.

La formación de profesores de enseñanza secundaria estaba prevista por Joaquín V. González (3) al momento de idear nuestra Universidad y la definía como "...la exigencia más imperiosa de la cultura nacional...". La facultad o escuela superior de pedagogía que se ocuparía de dicha forma-

ción —decía— funcionaría inicialmente en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con cuyos caracteres más armonizaba (4).

Los aspirantes al título de profesor debían recibir una sólida formación técnica y didáctica. El director de la Sección y decano de la Facultad de Ciencias de la Educación hasta 1920, Víctor Mercante, manifestaba que la formación técnica de los profesionales docentes —a diferencia de las Escuelas Normales— se dictaba en las Facultades de la Universidad. Éstas contaban, según su perspectiva, con catedráticos muy bien preparados, instrumentos adecuados de enseñanza y posibilidades de realizar trabajos de laboratorio. Dichas condiciones humanas y materiales costarían ingentes erogaciones para una Escuela Normal que se propusiese formar de esta manera a los profesores (5). La Sección Pedagógica, por su parte, se ocupaba de la formación didáctica. Ambas instancias se articulaban por el principio de correlación.

Didácticamente, la correlación es una forma de organización de los contenidos de enseñanza que tiende a propender una mayor articulación entre las asignaturas. En este caso, se buscaba articular materias de carácter diferente pertenecientes a la formación pedagógica y científica de los futuros profesores, ofrecidas por ámbitos institucionales distintos. Por su parte, González planteaba que esta preparación conjunta ayudaría a la futura convivencia profesional.

Además de estos dos pilares formativos —uno científico o técnico y otro didáctico— con anclajes curriculares e institucionales, Mercante pretendía que la formación estuviera atravesada por una vocación que debía ser sentida por los estudiantes para lograr su graduación. Él aclaraba que quienes no lograban sentirla, abandonaban la carrera y quienes sí la sentían, valoraban su misión profesional de una manera que trascendía lo estrictamente laboral (6).

La función de enseñanza definía prioritariamente el ser docente pero también se valoraba la investigación, la difusión de sus resultados y la extensión. Se investigaba la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos de las instituciones en las que realizarían sus prácticas los estudiantes de la Sección “...para conocer el éxito de su trabajo, mediante investigaciones ordenadas...” (7). Se dictaban conferencias y charlas sobre temas diversos en el marco de la extensión (8).

En la Sección Pedagógica se dictaban dos carreras: el Profesorado de Enseñanza Secundaria y el Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior. La primera habilitaba al dictado de materias especiales o núcleos de materias afines en las escuelas secundarias; también era considerado un requisito para acceder al cargo de Rector del Colegio Nacional (9).

La segunda estaba reservada para los aspirantes al doctorado en las distintas Facultades (10) y habilitaba en ellas a dictar clases en las asignaturas de la especialidad; a su vez parecería que se consideraba un antecedente para ascender al cargo de Profesor Adjunto (11).

El *currículum* de la formación de profesores estaba organizado por principios que condicionaban la delimitación de las asignaturas. Mercante refería a ellos como *ciclos de materias* y decía:

“La preparación pedagógica es peculiar de la Sección, y la constituye un grupo de materias destinadas á [sic] formar la capacidad de conocer las diversas aptitudes del alumno (sistema nervioso, antropología y psicología); de cultivar las diversas aptitudes (psicología pedagógica, metodología general y especial, práctica de la enseñanza); de fundamentar los principios y la organización de la enseñanza, en el espíritu de las ciencias, en el medio físico, en el orden político, en las exigencias sociales y en la experiencia histórica (ciencia é [sic] historia de la educación, legislación escolar é [sic] higiene escolar)” (12).

Podríamos decir que esta conceptualización tendría sustento en su concepción de enseñanza y aprendizaje, y de alguna manera, en la pedagogía positivista hegemónica. Si la escuela trabaja fundamentalmente con órganos maleables como el cerebro y sus anexos, entonces, “...la preparación del pedagogo comienza, pues, por el estudio de este órgano, de la misma manera que un agricultor estudia el terreno antes de trabajarlo ó [sic] sembrar en él” (13).

Todas las materias debían dictarse con auxilio del laboratorio, la observación y la práctica en los Colegios y Escuelas de Experimentación (14).

“Las asignaturas que constituyen este núcleo de estudios [en la Sección Pedagógica], por sus afinidades, sirven de base las unas á [sic] las otras y se complementan. Son de *observación* y de *aplicación*, la observación, ciencia; la aplicación, arte; de aquí un carácter bien definido (común por otra parte, á [sic] toda rama del saber humano llegada á [sic] grado de positividad): *teórico práctico*” (15).

La observación, aplicación y ese grado de positividad adquirido por el conocimiento pedagógico, se constituirían en categorías centrales de la

concepción positivista de ciencia reinante. Elementos sobre los que volveremos al analizar la "Metodología de enseñanza" propuesta por Mercante.

Estas funciones y finalidades formativas perseguidas por la Sección Pedagógica, encontraron continuidad en la Facultad de Ciencias de la Educación conformada sobre la base de esta Sección y de la de Filosofía, Historia y Letras.

El Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata aprobó la creación de la nueva Facultad en su sesión del 22 de Diciembre de 1913. Posteriormente, un Decreto del Poder Ejecutivo Nacional con fecha del 30 de Mayo de 1914, aprobó la anterior Ordenanza (16), adquiriendo así realidad una idea también presente en el pensamiento gonzaliano.

La *Revista Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* entró en su Segunda Época con la creación de esta Facultad, pasó a llamarse *Archivos de Ciencias de la Educación* y continuó siendo el órgano de difusión institucional.

Se consideraba importante la función del docente para desentrañar las verdades de la ciencia y transmitírselas a sus discípulos. Se confiaba en que un estudio serio de las ciencias de la educación acompañado de una observación personal, podían formar a un buen docente, aún en aquellos casos en los que las aptitudes heredadas no fueran favorables.

"La Facultad es, como sus hermanas de currículum universitario, un vasto laboratorio en donde se investiga la verdad, y en donde los jóvenes aprenden los métodos para descubrirla, ejercitándolos en sus salas y aulas" (17).

El positivismo de la época aportaba una confianza clave en la observación y la experimentación para el alcance de la verdad. Las "hermanas del *currículum* (18) universitario", las ciencias que se desarrollaban en las diferentes Facultades, defendían la posibilidad de lograr una verdad empíricamente probada. Las ciencias de la educación, los docentes en sus aulas, podían adoptar el mismo espíritu científico logrando una confluencia destacada entre docencia e investigación. Se adhería a la relevancia de las ciencias de la educación como corona de todas las demás ciencias.

En distintos escritos aparece como elemento importante el método; su adquisición permitiría alcanzar la verdad en el descubrimiento del conocimiento científico y posibilitaría su transmisión eficaz en la enseñanza.

Otro aspecto emergente del análisis de la formación docente que es de interés aquí, refiere a que las asignaturas "Metodología general" y

“Metodología especial” figuraban en los planes de estudios de los Profesorados en 1906 y luego se convirtieron en cursos obligatorios para diez de los once Profesorados de Enseñanza Secundaria, normal y especial aprobados para la Facultad de Ciencias de la Educación.

Una “Metodología general” definida por Mercante como aquella que se ocupaba de los principios comunes a todos los métodos, abordando cuestiones tales como el profesor, el alumno, el aula, los materiales didácticos, el edificio, etc., y una “Metodología especial” preocupada por aspectos propios de la disciplina a transmitir —lección, clasificación del conocimiento, programa, etc. (19). Estos espacios curriculares conformarían los principales dispositivos destinados a la formación de la Metodología de enseñanza en tanto habilidad profesional a la que apuntaba —entre otras— el *curriculum* de la formación de los futuros profesores.

Recordamos que la Metodología de la enseñanza no puede desconocer al sujeto que aprende o al terreno que hay que cultivar; y que las asignaturas “Metodología general” y “Metodología especial” pertenecían a ese segundo ciclo de materias conceptualizado por Mercante que tendía a formar la capacidad de cultivar las aptitudes en el alumno. Consideramos que gran parte de esa “capacidad de cultivo” se expresa en la Metodología de la enseñanza en la práctica profesional.

Ambas asignaturas convivieron en los planes de estudio para la formación de profesores hasta 1920, fecha en la que se constituyó la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. A partir de los planes de estudios recuperados en los trabajos de Finocchio (20) y Southwell (21) sabemos que en ninguno de los sancionados con posterioridad a ese año, aparece la asignatura “Metodología general”. Si en el Profesorado de Filosofía y Ciencias de la Educación (22) como en otros profesorados revisados en 1920, figura “Didáctica general”. Por las características de la “vieja” Metodología y las concepciones actuales sobre el campo de la Didáctica, podríamos suponer que fue esta nueva materia la que absorbió entre sus contenidos a la Metodología de la enseñanza.

La situación de “Metodología especial” fue diferente. En algunos planes de estudio aparece la asignatura “Metodología especial y práctica de la enseñanza” y en otros “Didáctica especial y práctica de la enseñanza”, su presencia se va intercalando según los años.

La lección: un espacio reservado para la prescripción pedagógica

La lección era una parte del programa de “Metodología general”. Con-

sideramos dedicar un apartado especial a su tratamiento porque parecería poseer una carga de confianza importante al momento de dar una clase de manera eficaz. Mercante ponía énfasis en su preparación y en el momento interactivo. Los practicantes eran evaluados en estas dos instancias.

Según hemos podido analizar, la lección contenía una serie de instrucciones que el futuro docente o el profesional en ejercicio debían seguir en la enseñanza. Podría pensarse como un espacio reservado para la prescripción pedagógica tal como veremos más adelante.

A partir del estudio realizado, el término "lección" parecería significar, "...por un lado, el conjunto de los conocimientos teóricos o prácticos dados por el maestro a los alumnos en una clase sobre una ciencia, arte, oficio o habilidad...". Por otro, podríamos decir que tendría una connotación más estructural, aludiendo a "...los capítulos o partes en que se hallan divididos tradicionalmente ciertos escritos destinados a la enseñanza..." (23).

Además de estos dos sentidos de "lección" –de los variados que acepta el término–, lo estaría atravesando un tinte eficientista y racional en la organización de los temas a dictar.

"La distribución permite, en todo momento, dar á [sic] la enseñanza la intensidad conveniente y reducir el desarrollo de un tema á [sic] sus justos límites, pues si puede sobrar preparación y entusiasmo en un catedrático, no sobra tiempo en un plan de estudios ni capacidad en los alumnos para adquirir" (24).

El Ministerio de Instrucción Pública prescribía programas sintéticos destinados a los Estudios Secundarios y Normales, sobre la base de los cuales los profesores debían confeccionar su propio programa dividido en lecciones.

La lección también se presentaría como una forma válida de organizar las prácticas en la formación docente. Al dar cuenta de la labor desarrollada durante el año 1906, un artículo de *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* informa la cantidad de lecciones de cada materia que se dictaron (25).

Los programas que aparecen en esta *Revista* no explicitaban estar organizados en lecciones; sí aparecían apartados que podríamos llamar unidades. En este sentido, podríamos pensar que la lección se presentaría como un nuevo nivel de concreción curricular, vinculado a la forma en la

que el profesor planificaba su clase a partir del programa de la asignatura que dictaba.

Por otra parte, Mercante definía la lección de la siguiente manera:

“...un conjunto de prácticas hábilmente combinadas para formar una aptitud, grabar en la mente del alumno una porción del programa y mantener vivos los conocimientos que ya fueron transmitidos, pero de manera que el esfuerzo no resulte penoso y el tiempo demasiado largo” (26).

También dijo que las observaciones realizadas le mostraron que “ese principio fundamental” (27) no era comprendido por todos los maestros por lo que, según su opinión, se utilizaba más tiempo del adecuado generando fatiga en los alumnos.

A su vez, para Mercante la formación de los docentes se conformaba por una preparación general que abarcaba conocimientos científicos y pedagógicos, y una especial. La caracterización que el autor realizó de esta “preparación general”, permite inferir que la formación docente sería un proceso permanente, tanto en lo relativo a la actualización disciplinaria, ya que la ciencia avanza a diario, como en lo referente a la formación pedagógica a partir de la inscripción a los distintos cursos de la Sección Pedagógica, los de vacaciones y los de extensión ofrecidos por la Universidad (28).

No obstante, desde su punto de vista, como la “preparación general” no alcanzaba para dar con éxito una clase, debía complementarse con aquella “preparación especial” cuyo núcleo era la lección.

“...Está nuestro tiempo limitado á [sic] 25 ó [sic] 50 minutos; en ese tiempo necesitamos evocar conocimientos anteriores y fijar un pequeño número de nociones fundamentales; debemos recurrir á [sic] las ilustraciones, á [sic] los esquemas, á [sic] los conceptos explicativos, á [sic] las preguntas, teniendo presente la capacidad intelectual y disciplinaria de los alumnos, las condiciones del aula y del material; hay tal cúmulo de restricciones, es tan fácil excederse en la exposición y apartarse del tema que debe tratarse, que es imposible, aún al más avezado, dar con éxito una lección que no ha sido bosquejada antes...” (29).

La lección sería aquella modalidad de enseñanza recomendada para

dar con éxito una clase. Los condicionantes a tener en cuenta por el docente para su preparación (el aula, la capacidad y disciplina de los alumnos, el tiempo) parecerían independientes —al menos en este tratamiento— del contenido que se iba a enseñar. Se realizaba un análisis minucioso del *cómo enseñar*.

Por otra parte, podríamos decir que era relevante para Mercante la preparación minuciosa de la lección. Planteaba que el maestro tenía que prever y organizar su lección de la misma manera que un científico mantenía sus cuidados sobre el experimento que iba a realizar. La improvisación, los pasos falsos e inútiles generaban estragos en los alumnos (30). “El bosquejo resume la *preparación especial* que el docente hace de la lección y comprende:

- 1º) Grado, profesor y fecha.
- 2º) Materia.
- 3º) Tema.
- 4º) Proposición.
- 5º) Procedimiento (desarrollo): principio, medio, fin.
- 6º) Aptitudes que principalmente desarrolla.
- 7º) Deberes.
- 8º) Ilustraciones (31).

Si bien este bosquejo sería aquel que Mercante, como Profesor de “Prácticas”, exigía a sus alumnos, también lo recomendaba a los profesionales en ejercicio para la preparación, siempre necesaria, de sus lecciones.

El tema debía ser claro y preciso, bien recortado, para no caer en un frecuente error, a saber, querer dar todo en una sola clase. Citando a Pestalozzi, consideraba que la medida de la instrucción estaba en lo que el niño podía aprender y no en lo que el docente quería enseñar (32).

La proposición, según entendemos, era aquella que lograba plantear sintéticamente lo que el profesor iba a trabajar en la lección.

“...La proposición exige un esfuerzo poderoso de síntesis y para escribirla es preciso dar mentalmente la clase, preguntarse *qué puede y qué debe aprender el niño de este asunto*, trabajo de verdadero valor didáctico que deseamos del maestro antes de comenzar una lección” (33).

La quinta parte denominada “procedimiento o desarrollo” era para Mercante más acotada que el método e incluía los detalles del tema a tratar. El

procedimiento particularizaba "...el hecho didáctico..." (34) desde la anticipación de la instancia de interacción entre docente y alumnos en función del contenido.

Podía realizarse de dos modos. El primero se conformaba con la narración por parte del practicante o del docente de lo que imaginaba iba a suceder en la clase. Podría ser pensada como instancia anticipatoria de posibles interrupciones por parte de los alumnos, preguntas a realizar, respuestas, la exposición del tema a cargo del docente. Si bien este modo tenía la desventaja de ser extenso en su preparación, Mercante consideraba que era el ideal para los futuros profesores, permitiéndoles afianzar sus conocimientos sobre el tema, adquirir mayor fluidez en el uso del vocabulario, pensar con tiempo los posibles rumbos a tomar en la clase.

El segundo modo, más "económico" en cuanto al tiempo implicado, demandaba la indicación de los pasos a seguir y el modo de proceder.

El procedimiento o desarrollo estaba constituido, según el autor, por tres momentos: principio, medio y fin. Para el principio se reservaban de 4 a 8 minutos y tenía como finalidad, por un lado, repasar lo que se había trabajado en la asignatura hasta el momento a partir de un interrogatorio rápido y ágil que no insumiera más de 10 segundos por respuesta y, por otro, recordar al alumno aquellos conocimientos preparatorios de lo que se iba a desarrollar en el "medio" de la lección. Para Mercante, el éxito de esta parte estribaba en "...la rapidez de las preguntas y las respuestas..." (35).

"El *medio*, que dura mayor tiempo, 12 ó [sic] 15 minutos, es el desarrollo ó [sic] bosquejo del procedimiento para comunicar el punto nuevo de la enseñanza y del que el niño no tiene absoluta noción; mediante los pasos del objeto á [sic] la figura, de la figura al esquema ó [sic] al símbolo, de lo particular á [sic] lo general y de la observación á [sic] la aplicación, el maestro expone las ideas ó [sic] las hace descubrir, uno ú [sic] otro procedimiento, según el tiempo que economice, para aprovechar los cuatro ó [sic] cinco minutos de atención intensa que provoca toda novedad bien presentada" (36).

La transmisión del tema para Mercante, en esta parte central de la lección, debía ser rápida, clara y sólida, sin digresiones ni sobrecarga de preguntas examinatorias a los alumnos para comprobar la posesión o no de conocimientos que hicieran perder el valioso momento de atención y de comunicación efectiva de los saberes nuevos.

Pareciera que Mercante apostaba a este procedimiento para la eficaz enseñanza de los contenidos. Planteaba que esta metodología permitiría

formar y fijar las ideas nuevas en el niño, reforzarlas con ideas circunstanciales, dejando para el hogar aquellas instancias de investigación o descubrimiento "...donde observará, inducirá y escribirá por su cuenta la tarea de resolver un problema ó [sic] una cuestión, según el método indicado por el maestro y conforme á [sic] un cuestionario" (37).

Por último, el "fin" tenía que utilizar de 5 a 8 minutos, y estaba destinado a repetir, aplicar o generalizar las ideas trabajadas en el "medio" a través de ejercicios previamente detallados en el bosquejo de la lección.

La sexta parte de la lección involucraba "las facultades a desarrollar por el docente con su lección". Podríamos decir que se trataría de la enunciación de los objetivos, aunque no fue ésta la expresión utilizada por Mercante. Podríamos pensar que apuntaba a que se explicitara aquí el proceso psíquico que se ponía en juego en el alumno en función del tratamiento de la materia específica de enseñanza.

Consideraba que los deberes —la séptima parte de la lección— eran un buen recurso para el cultivo mental, sobre todo teniendo en cuenta el poco tiempo del que se disponía en la jornada escolar. Durante la lección el alumno recibía más de lo que practicaba, y los ejercicios y deberes apuntaban más a la fijación. Éstos demandaban tanta preparación como la lección misma y se convertían en un buen comprobante de los aprendizajes realizados.

Al igual que el exhaustivo análisis que Mercante realizó de las otras partes de la lección, al hablar de los deberes brindaba claras orientaciones acerca de cómo los docentes debían proceder. Además, aludió a la importancia de la participación de los padres para que los estudiantes encontraran incentivos para la realización de los deberes en el hogar.

Por último, con respecto a las "ilustraciones" como la octava parte de la lección, Mercante enfatizaba su importancia para favorecer la comprensión de los alumnos sobre los temas abordados y no como meros instrumentos para llamar la atención. Exponía además una serie de consideraciones a tener en cuenta al confeccionarlas y/o usarlas.

A su vez, Mercante aclaraba que las lecciones adquirirían características particulares según la materia a dictarse, no obstante, había ciertas otras comunes a todas ellas que las llevaban a dividir su tiempo en:

- 1) *La recapitulación* de la materia: interrogatorio evocativo y fijación.
- 2) *La exposición del catedrático o la recitación del alumno*: ambas presentaciones debían ser breves, y la segunda se realizaba al frente de la clase y debía ser intervenida excepcionalmente.
- 3) *La recapitulación* del asunto: interrogatorio ligero y de conexión, "...me-

diante la hábil excitación de los sentidos, un empleo adecuado de la ilustración y el concurso de la sinopsis verbal ó gráfica” (38).

Cabe agregar que para Mercante estos aprendizajes ligados a las lecciones y a las formas de desarrollarlas, competían a los cursos de Pedagogía. Las asignaturas de la Sección Pedagógica estarían destinadas a la formación de determinadas habilidades en los estudiantes que les permitirían el desempeño del rol docente. La lección y estos momentos comunes, independientemente de los temas desarrollados en la enseñanza, eran contenidos que los alumnos debían manejar y sobre los que se prestaba mucha atención. Los futuros profesores observaban el dictado de lecciones de sus compañeros, del profesor de la Sección y/o del docente a cargo del curso en el que realizarían sus prácticas. A su vez, debían presentar las suyas propias que debían estar aprobadas antes de sus prácticas pedagógicas. Todo esto permitiría pensar que para enseñar hacían falta otros saberes que los estrictamente vinculados a la disciplina científica que se impartía.

Consideramos que habría un cierto lugar de prescripción reservado para el saber pedagógico que le decía al docente cómo proceder antes, durante y después de dar su clase. Esta normatividad se construiría con una alta cuota de datos arrojados por las investigaciones empíricas de la época y algunas llevadas a cabo personalmente por Mercante. En todo momento, sus propuestas se asentaban en la disidencia con ciertas prácticas habituales en el ejercicio de la docencia que, según expone, había tenido oportunidad de observar en las escuelas.

Estas cuestiones suscitan interés actual en la didáctica: se discute si sólo debe describir y analizar la enseñanza, sin influir ni intentar hacerlo en el curso que la misma adopte, o si le corresponde además orientar sus rumbos.

Al respecto, Basabe expone que si las intencionalidades de la didáctica son las primeras mencionadas, su problema radica en la construcción de buenas explicaciones y comprensiones de un objeto complejo. Esta producción didáctica mantendría, según plantea la autora, una relación indirecta con la práctica y con los sujetos que actúan en ella en tanto sus efectos dependerán del uso que los practicantes realicen.

“...Pero cuando la didáctica asume, además, una responsabilidad sobre la práctica educativa, el problema se agudiza, pues debe ocuparse, además, de intervenir sobre la acción, y ello la coloca ante una tarea riesgosa, pues la acción es una decisión, pero también es una apuesta” (39).

Si bien estamos citando debates contemporáneos en el campo de la didáctica, podríamos decir que Mercante reservaba para la pedagogía un lugar de normatividad. Su concepción acerca de esta disciplina lo llevaba a elaborar prescripciones que tenían como propósito influir en el desarrollo de las prácticas. La lección permitiría preparar el tema de la manera adecuada, en el tiempo justo y considerando las capacidades de los alumnos.

Mercante y sus preocupaciones metodológicas

Víctor Mercante nació en Merlo, Provincia de Buenos Aires, en 1870 y murió en 1934. En la década de 1880 ingresó como alumno becado a la Escuela Normal de Paraná donde se recibió de maestro. En 1890 se trasladó a la Provincia de San Juan en la que trabajó por el lapso de cuatro años; se desempeñó como director de una Escuela Normal y desarrolló actividades políticas en el gobierno provincial. Luego, en 1894 y hasta 1906, fue director de la Escuela Normal Mixta de Mercedes (40).

Puiggrós plantea que ya en la Escuela Normal de San Juan, Mercante comenzó con sus estudios de psicología y pedagogía experimental. Cumplió tareas en el laboratorio de psicofisiología y mantuvo preocupaciones por el conocimiento y clasificación de los grandes grupos que debía atender la educación, "...*sentando las bases para una pedagogía que acompañara la evolución natural, en los casos de normalidad, y correctiva en los de anormalidad...*" (41).

A partir de 1906 radicó principalmente su actividad en los claustros platenses. Como ya dijimos, primero fue director de la Sección Pedagógica y luego fue decano de la Facultad de Ciencias de la Educación hasta 1920, año en el que se jubiló. Además, ocupó cargos de profesor en las asignaturas "Metodología general", "Metodología especial", "Práctica Pedagógica" y "Psicopedagogía". En sus numerosos escritos evidenció estudio y reflexión en torno al método.

Dussel dice que para Mercante el método era un medio para llegar a un fin, el aprendizaje, y relaciona sus preocupaciones por lograr un método pedagógico eficaz para la educación de toda la población, con la matriz normalista en la que se formó. Considera, además, que estas inquietudes pueden haberlo conducido a indagar en la psicología como soporte científico de la pedagogía (42). Propuesta también acorde con el positivismo (43).

Este impulsor de la ciencia de la educación en nuestro medio atribuía

importancia al estudio de las facultades mentales, sostenía que conocer el espíritu del educando era para el docente una obligación sagrada, tanto como para el médico lo era el cuerpo que debía curar (44).

Dussel informa que Mercante desplegó estudios más amplios que aquellos que hasta el momento se desarrollaban en el marco de la psicología de las facultades. Si bien se preocupaba por la medición de la inteligencia, atendió también la vida afectiva y emotiva del sujeto, los sueños y los estados psíquicos, y todas las operaciones que se utilizaban en el aprendizaje (45).

En relación con lo anterior y en el contexto de su pedagogía asentada sobre bases psicológicas, Mercante propiciaba actividades escolares que fueran estimulantes de los sentidos y aspectos afectivos de los alumnos. Recomendaba que aprendieran a leer y a escribir, y que tuvieran contacto con la naturaleza, fuente de saber y experiencia (46). Dussel al respecto plantea la influencia de enseñanzas de Pedro Scalabrini y Juan Gez, de quienes Mercante había sido discípulo en Paraná (47).

La responsabilidad asignada al maestro en cuanto a realizar un estudio profundo del niño y de sus facultades para la enseñanza se sostenía, según el trabajo de Dussel, en el positivismo propio de la época y del que Mercante era uno de sus representantes destacados. Su posicionamiento innatista le hacía visualizar la confianza y los éxitos de la educación en tanto desarrollo de las capacidades psíquicas heredadas. Se presentaba aquí una tensión propia de la ciencia positiva: desarrollar lo dado, respetarlo, pero encauzar y corregir aquello que podía ir en contra del *status quo* de la sociedad o seguir esa tendencia natural de la que tanto desconfiaba a partir del seguimiento de las obras de Sarmiento y Alberdi (48).

Desde esta visión, era necesario corregir algunos hábitos que emergían de las tendencias naturales y perniciosas de la gente que había llegado hasta nuestras costas como consecuencia de la inmigración y que —desde su perspectiva— no era todo lo civilizada que se esperaba.

A propósito de los estudios realizados por Mercante sobre la juventud, Puiggrós (49) da cuenta de la importancia que le adjudicaba a la herencia y a la coherencia que debía existir entre ésta y el ambiente en el que se desarrollaba el sujeto para permitir la máxima expansión de los caracteres heredados. La autora informa que Mercante consideraba “muy complicadas” a culturas como la nuestra con un alto porcentaje de inmigración y, por tanto, de mezcla racial.

Con estos elementos y agregando que Mercante centró la atención en el estudio del sujeto-masa, Puiggrós habla del valor que le asignaba a la

conformación de grupos homogéneos para el eficaz desarrollo de la enseñanza. Para Mercante en las escuelas aparecían prioritariamente dos tendencias que demandaban, por tanto, dos estrategias educativas diferentes. Un grupo estaba constituido por aquellos destinados a las funciones superiores, a los que se les debía brindar una educación superior y profesional; el segundo grupo se formaba con sujetos sentenciados para una vida social inferior, para quienes la educación debía adaptarse a las exigencias de la raza (50).

“El problema argentino, poblada ya la República y el humo del carbón en sus llanuras, no es sino uno: el de la instrucción, que nivela á [sic] la vez que eleva, que unifica á [sic] la vez que dignifica, que modera los arrebatos á [sic] la vez que ennoblece las acciones, que contiene la impulsión á [sic] la vez que intelectualiza el instinto” (51).

Podemos apreciar en esta cita parte del sentido que Mercante le adjudicaba a la instrucción pública, enmarcado en la matriz normalista en la que se formó (52).

A su vez, Dussel (53) analiza una segunda tensión en el pensamiento de Mercante relativa a aspectos democráticos y antidemocráticos. Por un lado, aparecen explícitas menciones en su obra a las diferencias individuales, a la heterogeneidad como propia de la humanidad y enriquecedora. Pero, por el otro, el planteo innatista y la búsqueda científicista de las leyes naturales para anclar las prácticas educativas, derivaba en un posicionamiento antidemocrático en tanto era la herencia la que seguía marcando los límites de lo posible.

Algunas de las ideas de Mercante encontraron concreción curricular con la Reforma Saavedra Lamas (54) que contemplaba una escuela intermedia de cuatro años, con un grupo de asignaturas de carácter general y otro profesional y técnico (55). Un planteo diferencial también en el *curriculum* que, podríamos decir, adquirió un carácter institucional importante aunque de corta duración.

Por otro lado, Mercante contó a partir de 1915 con el Laboratorio de Paidología creado en la novel Facultad de Ciencias de la Educación. Según Dussel, sus investigaciones paidológicas se alejaban “...de las *‘influencias wundtianas’* por una parte en su búsqueda de las series más que de los individuos, y por otra, en el énfasis pedagógico...” (56). Estas indagaciones científicas encontraban sustento empírico en los Colegios de la Universidad que se convirtieron en ámbitos de práctica y experimentación para los profesores formados y en formación.

Para Mercante, esta nueva disciplina –Paidología- se configuraba como una rama de la Pedagogía General. El estudio científico de las actividades del niño, es decir, las observaciones detenidas y sistemáticas de sus manifestaciones a lo largo de las distintas edades, permitirían fundamentar el tratamiento pedagógico del docente.

“...*Pelología*, término que significa *estudio del niño*, de *país* niño y *logos*, discurso, tratado. Sería la ciencia preliminar de la educación, cuya segunda parte es la Pedagogía, dando á [sic] este término su verdadero sentido etimológico: *que nos hace conocer la manera de conducir al niño*. La Pelología nos hace conocer el terreno, y la Pedagogía la manera de cultivarlo” (57).

Podríamos encontrar cierta correlación entre esta cita y la organización de las asignaturas de los Profesorados de la Sección Pedagógica en ciclos. Parecería que el punto de partida era el mismo y redundaba esa metáfora que relacionaba al docente con un agricultor.

Por otra parte, Mercante visualizaba una diferencia entre educar e instruir. La instrucción se vinculaba con la transmisión de ideas sin demasiado orden. Para la educación reservaba aquella práctica en la que el docente formaba aptitudes, enseñaba poco pero bueno y aquí sí aparecería un tratamiento didáctico sobre el método y el tema.

En este sentido, Mercante planteó que su libro en lugar de llamarse *Metodología Especial* podría haberse denominado *Cultivo de las aptitudes y formas del aprendizaje* (58). Coincidiendo con Dussel, el método era un medio para lograr un fin. Podríamos ver aquí una definición de enseñanza como proceso que perseguía el aprendizaje, pero podríamos pensar que de ambos procesos se realizaba un tratamiento conjunto. La didáctica como disciplina logra un análisis más autónomo de la enseñanza en décadas recientes. Si bien se la define como persiguiendo el aprendizaje –en tanto es su finalidad y razón de ser (59)- se logra una conceptualización que la convierte en objeto de estudio de la didáctica.

“Hemos considerado el método didáctico, como una adaptación del científico al grupo escolar auxiliado por prácticas destinadas á [sic] fijar (mnemotecnia) y por ejercicios destinados á [sic] cultivar. De aquí que cada método trate el *espíritu* de la materia, la *extensión* (programa) del polígono de la *actividad mental* puesta en giro, las *leyes psicofisiológicas* de esa *acti-*

vidad por sexos, edades y grupos, hasta donde la investigación propia ó [sic] ajena lo permite..." (60).

Para Mercante, "Metodología de la enseñanza y el gobierno escolar", constituía una de las cuatro partes comprendidas por la pedagogía, entendida ésta como la ciencia de la educación. Le correspondía constituirse en la aplicación de los saberes pedagógicos y se dividía en general y especial. Además abarcaba:

"...El arte de cultivar las aptitudes, fijar los conocimientos y formar el carácter según la naturaleza del grupo escolar y las necesidades del Estado..." (61).

Por su parte, al referirse al método, buscó su sentido etimológico:

"Método es una palabra de origen griego (____, *con, para;* _____, *camino*) que significa proceder de cierta manera para alcanzar un fin" (62).

"El método pedagógico da normas para una acción educativa sistemática sobre el individuo. Por consiguiente, los principios á [sic] tener en cuenta son, como ya dijimos: a) *Biológicos*; b) *Psicológicos*; c) *Sociológicos*; d) *Pedagógicos*" (63).

Mercante reconocía cuatro formas básicas para el método. Éste podía ser analítico o sintético aludiendo al conocimiento inmediato del educando del objeto de estudio, un conocimiento por intuición, decía; o podía ser deductivo o inductivo dependiendo del tipo de razonamiento que se pusiera en juego en cada caso, eran formas de conocimiento por inferencia (64). Siguiendo a los pedagogos de la escuela herbartiana, planteaba la conveniencia de que el maestro lograra una combinación de estas cuatro formas básicas para obtener mejores resultados en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. "...*El mejor método es el que pone en actividad todos los poderes mentales...*" (65).

En la segunda mitad del siglo XIX y teniendo en cuenta las modalidades anteriores, según nuestro pedagogo, apareció la forma analógica, como derivación del método comparativo, de mucha relevancia para los métodos de la ciencia, permitiendo la explicación de fenómenos complejos a partir de otros más sencillos (66).

Por otra parte, Mercante registraba que en la enseñanza, al igual que en la vida, se podían escoger diversos caminos para llegar al fin propues-

to. Unos podían ser más largos o más cortos, más sencillos o más difíciles, pero lo que el sentido común aconsejaba era elegir el más rápido, económico, eficaz y menos penoso para producir el aprendizaje.

La elección del método de enseñanza que portara estas virtudes, de la pluralidad de métodos disponibles, no era tarea sencilla. Por lo tanto, no debía quedar librada al azar ni a los pareceres personales. Muy por el contrario, consideraba:

“...Si la iniciativa es en el maestro, el rasgo personal de mayor encomio, sin embargo, para no exponerse á [sic] repetir ensayos infructuosos y á [sic] exiguas cosechas, debe conocer el éxito, los detalles y el fundamento de la *manera de hacer* considerada buena por los experimentados. No bastan el instinto y la voluntad, ó [sic] *vocación*; es necesaria la razón nacida de la experiencia” (67).

En esta cita habría dos elementos importantes que tendrían vinculación con el positivismo que enmarcaba la propuesta de Mercante. El primero refiere a la aparente separación que podríamos visualizar entre los docentes y los experimentados. Parecería que los primeros tenían a su cargo la aplicación de los métodos probados por los segundos quienes eran, a su vez, responsables de realizar las minuciosas observaciones, tomar las notas, comparar y afirmar –avalados por las indagaciones precedentes- cuál era el mejor método para enseñar en las escuelas.

Estos “experimentados” podrían haber sido los investigadores de la educación, pero también cabría que fueran aquellos profesionales con mayor experiencia docente. Así entendida la educación era antes un problema técnico que un problema práctico.

Un planteo de esta naturaleza, según Carr y Kemmis (68), podría considerarse adscrito a la idea de que la educación es una ciencia aplicada. Para los autores, los partidarios de este posicionamiento persiguen explicitar el conjunto de leyes que rigen las situaciones educativas para poder definir los parámetros dentro de los cuales deberían moverse los docentes.

En relación con esta idea estaría el problema de la neutralidad, punto nodal del pensamiento positivista. Si la educación fuera una ciencia aplicada y “...se implantasen de este modo los métodos científicos sería posible contestar objetivamente a las preguntas sobre los métodos de enseñanza, los hechos probados sustituirían a las opiniones y se eliminaría la influencia de los valores personales arbitrarios” (69).

Sobre el final de la cita de Mercante que mencionamos párrafos más arriba, aparecerían algunos de estos elementos de neutralidad. Los métodos de enseñanza debían seleccionarse sobre la base de la razón sustentada en la experiencia, no bastando para tal fin la vocación o el instinto del docente. Los métodos ya experimentados eran los más eficaces y su implementación en las clases evitaría malgastar el tiempo repitiendo ensayos infructuosos.

Así, el segundo elemento de la cita en cuestión que consideramos de importancia apunta al sustento en la experiencia. La prueba empírica era considerada el apoyo fundamental de la verdad tanto para los investigadores como para los estudiantes y los trabajos que Mercante les proponía.

El postulado que dice que el conocimiento válido sólo puede establecerse por referencia a la experiencia es, siguiendo a Carr y Kemmis, el más importante del positivismo. Considerado un estilo de pensamiento que carga con muchas acepciones, la comprobación empírica sería su denominador común.

El lugar de lo normativo/prescriptivo en la pedagogía y la didáctica.

Consideramos interesante realizar una última reflexión en torno a la constitución de la normatividad. Inicialmente nos preguntamos por la importancia que se le adjudicaba a la preparación metodológica en la formación de los profesores entre 1906 y 1920. A medida que íbamos profundizando en el tema, la Metodología de enseñanza se fue configurando como un espacio reservado para la normatividad/prescripción del saber pedagógico.

A pesar que los desarrollos didácticos contemporáneos establecen distinciones entre los términos normativo y prescriptivo(70), podríamos decir que, en el contexto de este escrito, sus sentidos se vinculan y nos permitirían utilizarlos indistintamente. Esto es así porque hemos visualizado, como planteamos, un carácter prescriptivo en el discurso pedagógico sustentado en el positivismo pero, también, una idea de lo normativo relacionada con la pedagogía normalizadora.

Dussel retoma a Puiggrós y analiza la pedagogía normalizadora desde la noción de normalización de Foucault. Para Puiggrós, la pedagogía normalizadora construyó una norma o cuadrícula que servía de parámetro para la evaluación y clasificación de los sujetos. En este sentido, la norma se configuraba en una suerte de vara que permitía medir a los alumnos y, a su vez, ordenarlos, estableciendo grupos normales, ajustados a la norma, y otros anormales o desviados de la misma. La pedagogía se convirtió así en algo normativo(71).

Según lo expuesto, los términos "normativo" y "prescriptivo" significarían la emisión de pautas desde el saber pedagógico acerca de cómo debe actuar el docente en el aula o qué debe hacer al preparar y ejecutar una lección. Lo normativo engazaría con aquel sustrato normalista y con elementos propios de la pedagogía de la época que estamos analizando, buscando la clasificación y ordenación de las grandes masas de población. Lo prescriptivo acentuaría la pauta a la que debe ajustarse el accionar del profesor para que su desempeño sea eficaz y racional el proceso.

Las prescripciones elaboradas por Mercante se conformaban a partir de los resultados de las investigaciones empíricas así como también de leyes y enunciados generales aportados por la psicología u otras ciencias afines a la educación. Los planteos acerca de cuál debía ser y cómo debía usarse la Metodología de la enseñanza estructuraban claramente el accionar del docente, tanto dentro como fuera del aula. Las indicaciones eran densas dejando escaso margen de decisión al profesor; en parte estas características se explicarían en el seno de la pedagogía positivista de la época por la confianza depositada en el método, en tanto un buen uso de éste permitiría el alcance exitoso de los resultados esperados, y por la eficacia del mismo que estaba experimentalmente probada y ensayar otras posibilidades conduciría al fracaso.

Notas Bibliográficas:

- (1) Optamos por las expresiones "*curriculum*" y "*curricula*", singular y plural respectivamente. Las escribimos en cursiva en tanto están tomadas del latín, al igual que otros términos que utilizemos en otros idiomas. Mantenemos este criterio aún cuando Terigi informa de la aceptación de la expresión "*curriculum vitae*" (acentuada) por parte de la Real Academia Española. (Terigi, F. "Curriculum", p.28).
- (2) Tesina denominada "Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: el caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata entre 1906 y 1920", Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Directora: María Raquel Coscarelli. En evaluación.
- (3) Además de ser el principal ideólogo de la Universidad, fue su primer Rector y por cuatro períodos consecutivos: 18/03/1906 a 18/03/1909; 18/03/1909 a 18/03/1912; 18/03/1912 a 18/03/1915; 18/03/1915 a 18/03/1918. En este año traspasó sus funciones a Rodolfo Rivarola. (Castiñeiras, J. "Historia de la Universidad de La Plata II").
- (4) González, Memoria enviada al gobernador de la Provincia, Marcelino Ugarte, 12/02/1905, en Castiñeiras, J. "Historia de la Universidad de La Plata I", p.111. En esta Memoria estaba el germen de la futura Universidad en tanto se convir-

tió en gran parte del Convenio del 12/08/1905 entre la Provincia y la Nación, considerado el hito fundacional. Luego la Ley Nacional 4699 del 25/09/1905 aprobaba aquel Convenio.

- (5) Mercante, V. "Sección Pedagógica", p.45. En otros escritos suyos aparece otra tensión —"formación general vs. formación específica"— que se resuelve favorablemente para la Universidad. Desde la mirada del autor, los títulos otorgados por la Sección habilitaban a los profesionales a desempeñarse en la enseñanza de una asignatura, permitiendo la especialización y profundización necesarias para el buen ejercicio del rol. Por su parte, los títulos emitidos por las Escuelas Normales eran generales, abarcativos y, por tanto, perdían la ponderada especificidad (Mercante, V. "La instrucción secundaria", pp.323-324).
- (6) Mercante, V. "Sección Pedagógica", p.54. Aparecería aquí una impronta de la formación normalista recibida por Mercante en la Escuela Normal de Paraná, donde se formó como maestro.
- (7) *Ibidem*, p.45.
- (8) La articulación entre docencia, investigación y extensión formó parte de la política fundacional de la UNLP y se podría decir que se constituyó en un punto de contacto entre ésta y la Sección Pedagógica. (Picco, S. "Extensión y formación docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920)").
- (9) Artículo 5^o de la Ordenanza del Consejo Superior del 12/03/1907 reglamentando el funcionamiento del Colegio Nacional, después de su anexión a la UNLP por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional del 22/02/1907, en Castiñeiras, J. "Historia de la Universidad de La Plata II", p.29.
- (10) Mercante, V. *Op.Cit.*, p.47.
- (11) Decreto Orgánico del Poder Ejecutivo Nacional del 24/01/1906, artículo 26^o, en Castiñeiras, J. "Historia de la Universidad de La Plata I", p.303. Aquí se establece que aquellos que aspiraran a dicho cargo, debían cursar las asignaturas de la Sección Pedagógica.
- (12) Mercante, V. *Op.Cit.*, p.47.
- (13) A.A. "Sección Pedagógica", p.27. Usamos la expresión autor anónimo (A.A.) cuando se trata de artículos que no están firmados o cuyo autor no aparece explicitado. Podríamos sospechar que fueron escritos por las autoridades considerando que era una publicación institucional.
- (14) Decreto Orgánico del Poder Ejecutivo Nacional del 24/01/1906, artículo 28^o, en Castiñeiras, J. *Op.Cit.*, p.304.
- (15) A.A. *Op.Cit.*, p.26. La cursiva figura en la edición consultada.
- (16) Castiñeiras, J. "Historia de la Universidad de La Plata II", pp.26-27.
- (17) A.A. "La Facultad de Ciencias de la Educación", p.5.
- (18) En la *Revista* citada se utiliza esta expresión en latín pero sin cursiva y acentuada. Posiblemente no haya habido reflexión sobre la forma de escribir un término que aún no conformaba el campo disciplinar y de debates actuales. Igualmente, es de notar su utilización sobre todo considerando que se trata de un artículo de 1914 y que para muchos autores el término ingresa al discurso pedagógico a partir del libro de Bobbit, "*The curriculum*", de 1918.

- (19) Mercante, V. "Metodología especial de la enseñanza primaria. Primera parte", p.4.
- (20) Finocchio, S. "Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación".
- (21) Southwell, M. "Psicología Experimental y Ciencias de la Educación".
- (22) Llevaba este nombre el plan de estudios resultante en 1920 para nuestra carrera (Finocchio, S. Op.Cit., p.39).
- (23) Castello, L. y Mársico, C. "Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente", p.94.
- (24) A.A. "Distribución de las asignaturas de práctica de la Sección Pedagógica en lecciones y meses", p.218.
- (25) A.A. "Sección pedagógica. Labor del a_o 1906", p.253.
- (26) Mercante, V. Op.Cit., p.41.
- (27) *Ibidem*, p.41.
- (28) *Ibidem*, p.43.
- (29) *Ibidem*, p.43.
- (30) Mercante, V. "Metodología especial para la enseñanza primaria. Segunda parte", p.4.
- (31) Mercante, V. "Metodología especial de la enseñanza primaria. Primera parte", p.46. La cursiva figura en la edición consultada.
- (32) *Ibidem*, p.46.
- (33) *Ibidem*, p.47. La cursiva figura en la edición consultada.
- (34) *Ibidem*, p.4.
- (35) *Ibidem*, p.54.
- (36) *Ibidem*, pp.55-56. La cursiva figura en la edición consultada.
- (37) *Ibidem*, p.57. Las palabras subrayadas aparecen en cursiva en la edición consultada.
- (38) Mercante, V. "La instrucción secundaria", p.320.
- (39) Basabe, L. "Acerca de los usos de la teoría didáctica", p.219.
- (40) Dussel, I. "Víctor Mercante (1870-1934)", pp.450-451.
- (41) Puiggrós, A. "Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino", p.141.
- (42) Dussel, I. Op. Cit., p.451.
- (43) Dussel, I. y Caruso, M. "La invención del aula", p.153.
- (44) Dussel, I. Op.Cit., p.453). El estudio del educando constituía una parte importante de los programas propuestos por Mercante que aparecen publicados en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*. También parecería ser éste el clima institucional reflejado en dicha *Revista*; ya enunciamos que en ella se afirma que, de la misma manera que un agricultor estudiaba el suelo antes de sembrar, el docente debía estudiar el cerebro, el órgano con el que trabajaría principalmente durante la enseñanza (A.A. "Sección Pedagógica", p.27).
- (45) Dussel, I. Op.Cit., p.453.
- (46) Mercante, V. "Charlas pedagógicas"; y "Pedagogía".
- (47) Dussel, I. Op.Cit.; Dussel, I. "Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas".
- (48) *Ibidem*.
- (49) Puiggrós, A. Op.Cit.

- (50) Puiggrós informa que Mercante diferenciaba un tercer grupo –con inteligencia superior- pero que era poco frecuente entre los americanos.
- (51) Mercante, V. "Discurso pronunciado en la colación de grados e inauguración de cursos de 1909", p.296.
- (52) Cabe recordar que aparecían en Mercante comparaciones entre la formación brindada en la Universidad y aquella ofrecida por las Escuelas Normales que inclinaban la balanza hacia la primera institución. No obstante, valoraba positivamente la contribución de las Normales y Escuelas públicas a la expansión de la cultura nacional, la formación de ciudadanos y de un espíritu argentino (Mercante, V. "Metodología especial de la enseñanza primaria. Primera parte"; "Charlas pedagógicas"; y "Pedagogía").
- (53) Dussel, I. "Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas".
- (54) Entre 1916 y 1917 se implementó una reforma educativa, ideada principalmente por Mercante, y que recibe corrientemente este nombre por ser Carlos Saavedra Lamas el Ministro de Educación de entonces.
- (55) Dussel, I. Op.Cit., p.113.
- (56) Dussel, I. "Víctor Mercante (1870-1934)", p.454.
- (57) Mercante, V. "Paidología o Pedología en el concepto de estudio del niño", pp.308-309. La cursiva figura en la edición consultada. En el título aparecen como sinónimos "paidología" y "pedología". A su vez, en el cuerpo del artículo figuran "pelogía" y "peología" para hacer referencia a la misma disciplina. Desconocemos el origen de estos últimos dos términos.
- (58) Mercante, V. "Metodología especial de la enseñanza primaria. Segunda parte", p.487. Epílogo del autor a la segunda edición.
- (59) Para la conceptualización de la enseñanza como proceso, es importante el trabajo de Fenstermacher ("Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza") quien diferencia una definición básica y una elaborada del proceso de enseñanza y analiza que entre ésta y el aprendizaje hay una relación ontológica, no causal.
- (60) Mercante, V. "Metodología especial de la enseñanza primaria. Primera parte", p.VI. La cursiva figura en la edición consultada. Prólogo del autor.
- (61) Mercante, V. Op.Cit., p.1. Las otras tres partes de la Pedagogía para Mercante eran: 1- el conocimiento del hombre como objeto educable, abordado por disciplinas como la psicología, fisiología, antropología; 2- el estudio de las leyes y conceptos referidos a los antecedentes biológicos e históricos del hombre, incluido en lo que el autor denomina ciencia de la educación; 3- historia de la enseñanza abarcando el estudio de las experiencias didácticas en diferentes épocas.
- (62) *Ibidem*, p.2. La cursiva figura en la edición consultada.
- (63) *Ibidem*, p.9. La cursiva figura en la edición consultada.
- (64) *Ibidem*, pp.4-7.
- (65) *Ibidem*, p.6.
- (66) Mercante decía que este método analógico había sido el utilizado por Spencer quien construyó su Sociología apoyado en conceptos de la Biología (*Ibidem*, p.7).

- (67) *Ibíd*em, p.3. La cursiva figura en la edición consultada.
- (68) Carr, W. y Kemmis, S. "Teoría crítica de la enseñanza".
- (69) *Ibíd*em, pp.82-83.
- (70) Camilloni dice que el carácter prescriptivo, propio de un enfoque tecnológico, se interesa por el logro eficiente de los resultados sin dar cuenta de qué es lo que se debe enseñar. En cambio, una postura normativa, más característica del enfoque europeo, "...tiene una Filosofía de la Educación fuerte, con una axiología explícita que dice qué se debe hacer porque eso es lo bueno..." (Camilloni, A. (1997). "Sobre los aportes de la psicología del aprendizaje a la didáctica". Revista Novedades Educativas, N° 84, pp.4-7; en Cols, E. "El campo de la Didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales", p.10). En otro trabajo, la misma autora enfatiza este carácter normativo que, desde su perspectiva, debe poseer la didáctica. Una disciplina "...comprometida con un proyecto social de política educativa y se propone solucionar los problemas que éste plantea encontrando las mejores soluciones para facilitar la buena enseñanza" (Camilloni, A. "Los profesores y el saber didáctico", p.56). Por su parte, Davini reserva el término "prescripción" para aludir a las reglas elaboradas por la didáctica tecnicista que tuvo auge en nuestro país entre las décadas del '60 y '70. Refiere a una prescripción neutralizada y, por tanto, despojada de todo debate utópico-político (Davini, C. "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales").
- (71) Dussel, I. "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista", p.317.

Referencias Bibliográficas:

- A.A. (1906). "Sección Pedagógica", en Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo I, N° 1, pp.26-33.
- A.A. (1907a). "Distribución de las asignaturas de práctica de la Sección Pedagógica en lecciones y meses", en Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo II, N° 5, pp.217-218.
- A.A. (1907b). "Sección pedagógica. Labor del a_o 1906", en Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo II, N° 5, pp.253-285.
- A.A. (1914). "La Facultad de Ciencias de la Educación", en Archivos de Ciencias de la Educación, Época II, Tomo I, N° 1, pp.3-10.
- Basabe, L. (2007). "Acerca de los usos de la teoría didáctica", en Camilloni, A. El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.
- Camilloni, A. (2007). "Los profesores y el saber didáctico". Camilloni, A. El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. España, Martínez Roca.
- Castello, L., y Mársico, C. (2005). Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente. Buenos Aires, Altamira.

- Castiñeiras, J. (1985a). Historia de la Universidad de La Plata (I). La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Fascímile de la primera edición de 1940.
- Castiñeiras, J. (1985b). Historia de la Universidad de La Plata (II). La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Fascímile de la primera edición de 1940.
- Cols, E. (2003). "El campo de la Didáctica: recorrido histórico y perspectivas actuales". Ficha de circulación interna de la cátedra "Didáctica", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Davini, C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales", en Camilloni, A. y otros. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, I. (1996). "Víctor Mercante (1870-1934)", en Perspectivas. Revista Trimestral de Educación Comparada N° 98, Paris, UNESCO, Vol. XXIV, N° 2, pp.449-465.
- Dussel, I. (1997). "Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas", en Dussel, I. Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920) Buenos Aires, FLACSO, Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista", en Cuadernos de Pesquisa, Vol. 34, N° 122, pp.305-335.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires, Santillana.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Madrid, Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.
- Finocchio, S. (2001). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Documentos y notas para su historia. La Plata, Al Margen.
- Mercante, V. (1909a). "Discurso pronunciado en la colación de grados e inauguración de cursos de 1909", en Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo V, N° 15, pp.295-299.
- Mercante, V. (1909b). "La instrucción secundaria (cuestionario Naón)", en Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo V, N° 15, pp.320-329.
- Mercante, V. (1909c). "Sección de Pedagogía. Memoria correspondiente a los años de 1907 y 1908", en Rivarola, R. y Mercante, V. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y su Sección Pedagógica en 1907 y 1908. Buenos Aires, Talleres de la Casa Jacobo Peuser.
- Mercante, V. (1911). Metodología especial de la enseñanza primaria. Primera parte. Buenos Aires, Cabaut y cía., Librería del Colegio.
- Mercante, V. (1912). "Paidología o Pedología en el concepto de estudio del niño. Paternidad del término", en Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, tomo IX, N° 27, pp.307-309.
- Mercante, V. (1915). Metodología especial de la enseñanza primaria. Segunda parte (2a. ed.). Buenos Aires, Cabaut y cía., Librería del Colegio.
- Mercante, V. (1925). Charlas Pedagógicas 1890-1920. Buenos Aires, M. Gleizer Editor.

- Mercante, V. (1930). *Pedagogía (primer curso)*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Picco, S. (2007). "Extensión y formación docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata (1906-1920)", en *Revista Question*, N° 13, verano 2007. http://www.perio.unlp.edu.ar/question/nivel2/informe_de_investigacion.htm consultado 14-03-2007.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Southwell, M. (2003). *Psicología Experimental y Ciencias de la Educación. Notas de historias y fundaciones*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata
- Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio*. Buenos Aires, Santillana.